A Didática frente aos dilemas da educação:

Compromissos políticos e pedagógicos

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

Ceped
Centro de Estudos e Pesquisas em Didática

Universidade Estadual de Goiás

ORGANIZADORES

José Carlos Libâneo

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Sandra Valéria Limonta Rosa

CONSELHO EDITORIAL CEPED

Profa. Dra. Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (UFG)

Profa. Dra. Akiko Santos (UFRRJ)

Profa. Dra. Ângela Imaculada Dalben (UFMG)

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

Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA)

Profa. Dra. Claudia Maria Lima (UNESP - Presidente Prudente)

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos (UnB)

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

Prof. Dr. José Carlos Libâneo (PUC Goiás)

Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco (UNISANTOS)

Profa. Dra. Maria Guiomar Carneiro Tomazello (UNIMEP)

Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi (UEG)

Profa. Dra. Monique Andries Nogueira (UFRJ)

Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa (UFG)

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

Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta (USP)

Profa. Dra. Vera Candau (PUC Rio de Janeiro)

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

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

UFG, UEG, IF Goiano, IFG, UniRV e PUC Goiás

A Didática frente aos dilemas da educação:

Compromissos políticos e pedagógicos

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

ANÁPOLIS | 2021

(C) UEG – 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
BR-153 – Quadra Área Km 99, 75.132-903 – Anápolis - GO

Reitor: Antonio Cruvinel Borges Neto
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Claudio Roberto Stacheira
Pró-Reitor de Graduação: Raoni Ribeiro Guedes Fonseca Costa

Coordenação de Projetos e Publicações
Coordenação Editorial: Elisabete Tomomi Kowata
Revisão Técnica: Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro
Projeto Gráfico e Capa: Adriana da Costa Almeida

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Catalogação na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

D555 A didática frente aos dilemas da educação : compromissos políticos e pedagógicos / organizado por : José Carlos Libâneo ; Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar ; Marilza Vanessa Rosa Suanno ; Sandra Valéria Limonta Rosa –. Anápolis, GO : Universidade Estadual de Goiás, 2021.
1.981 p. il. ; e-Book.

ISBN: 978-65-88502-10-5

1. Educação. 1.1. Didática. 1.2. Práticas de ensino. 1.3. Práticas pedagógicas. I. Título. II. Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED).

CDU 37.012(817.3)

Elaborada por: Marília Linhares Dias – CRB1/2971

Esta obra é em formato de e-Book e foi produzida com recursos da Universidade Estadual de Goiás. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Br-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903 Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis -GO
www.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br

APRESENTAÇÃO

O Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED) por meio da participação de pesquisadores do campo da Educação, professores formadores, professores da Educação Básica e alunos de graduação e pós-graduação com objetivos de a) promover estudos e pesquisas sobre questões teóricas e práticas relacionadas com o ensino e a pesquisa em didática e disciplinas conexas, formação de professores, organização do trabalho escolar e docente, visando a melhoria da qualidade do ensino básico; b) analisar a problemática do ensino da didática em função do papel que desempenha nos cursos de formação de professores, propondo perspectivas de ação conjugando ensino e pesquisa; c) produzir textos e relatórios sobre os resultados das investigações e fazer sua difusão entre os docentes e pesquisadores e d) realizar congressos, seminários encontros ou outra modalidade de reunião, visando à discussão de temas, propostas e experiências inovadoras e difusão do conhecimento na área.

O CEPED organiza há quase duas décadas o Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE), um evento acadêmico-científico tradicional no estado de Goiás e região Centro-Oeste. Ao longo desses dezessete anos a organização e realização dos EDIPE conta com a colaboração de distintas instituições de ensino superior do estado de Goiás, como o Instituto Federal de Goiás (IFG), Instituto Federal Goiano (IFGoiano), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Federal de Goiás (UFG) e, nesta edição, com a Universidade de Rio Verde (UniRV).

O VIII EDIPE, realizado no período de 20 a 22 de novembro de 2019 na Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da PUC Goiás, possuiu como temática "A didática frente aos dilemas da educação: compromissos políticos e pedagógicos", a fim de promover discussões sobre os compromissos políticos e pedagógicos da escola brasileira com seu povo e com as possibilidades de um mundo mais humanizado. Para tanto, buscamos por meio de conferências, mesas redondas, comunicações orais, relatos de experiência e pôsteres apresentar momentos de problematização sobre a temática posta, bem como possibilitar a formação continuada de professores, estabelecer a relação entre a universidade e as escolas de Educação Básica e o diálogo entre a pesquisa acadêmica e o trabalho docente realizado nas escolas.

Neste ebook estão reunidos os trabalhos completos aprovados no VIII EDIPE. A presente produção em cada texto se constitui como uma ferramenta de reflexão para a luta de professores, estudantes de licenciatura e pós-graduação e pesquisadores universitários a fim de servir de ferramenta política e intelectual para todos aqueles que pesquisam e trabalham no campo educacional.

O ebook conta com 125 trabalhos organizados em cinco unidades temáticas, sendo elas:

Unidade I – Linguagens e Artes;

Unidade II – Ciências da Natureza e Matemática;

Unidade III – Ciências Humanas e Educação Física;

Unidade IV – Didática, Práticas de Ensino e Estágio e

Unidade V – Diálogos Abertos sobre a Educação Básica.

Desejamos uma ótima leitura e que nosso objetivo de instrumentalizar político, científico e pedagogicamente educadores e educadoras alcance o maior número possível de pessoas, para que possamos, juntos, defender o compromisso político e pedagógico que temos com a escola pública brasileira enquanto direito de todos(as/es).

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 5

Unidade I
LINGUAGENS E ARTES

1 A APLICABILIDADE DO ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO NO CAMPO EDUCACIONAL: REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA E CULTURA(S) NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA 26
Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello

2 ESCOLA E LITERATURA: DOIS CAMPOS QUE SE ATRAEM OU SE REPELEM? 43
Ariane Pereira Magalhães de Oliveira

3 ARTE E EDUCAÇÃO NA CENA: REPERCUSSÕES DE UM PROJETO DIDÁTICO 55
Maria Cecília Silva de Amorim

4 ADOLESCÊNCIA É POTÊNCIA: O EXERCÍCIO DE (DES)APRENDER EM DANÇA 70
Rousejanny Ferreira
Giovana Consorte

5 CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA SE REPENSAR O CAMPO EDUCACIONAL: IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE NA INFÂNCIA 84
Milna Martins Arantes
Ivone Garcia Barbosa

6 A TRANSDISCIPLINARIDADE E A ARTE: HUMANIZAÇÃO, APRENDIZAGEM E PERSPECTIVAS DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL 101
Leidiane Cândida dos Santos Andrade
Vinícius Fagundes dos Santos

Unidade II
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

7 A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA/ REGIONAL GOIÁS: UMA ANÁLISE DO PPC. 120
Patrícia Spinassé Borges
Marilda Shuvartz

8 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE O ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 136
Rones de Deus Paranhos
Maria Helena da Silva Carneiro

9 PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRANA ÁREA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE SOBRE AS CONCEPÇÕES DE TECNOLOGIA 151
Ana Luisa Neves Otto
Leandro Vasconcelos Baptista
Simone Sendin Moreira Guimarães
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

10 TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE QUÍMICA: USOS E CONCEPÇÕES 167
Ariel Sodré Dias
Wesley Falcão Magela
Adda Daniela de Lima Figueiredo Echala

11 O CONHECIMENTO BIOLÓGICO NOS EXAMES SUPLETIVOS APLICADOS NO ESTADO DE GOIÁS NA DÉCADA DE 1970 180
Luceli de Fátima Oliveira Souza
Lucas Martins de Avelar
Iury Kesley Marques de Oliveira Martins
Simone Sendin Moreira Guimarães
Rones de Deus Paranhos

12 HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NOS TRABALHOS DO ENEBIO . 199
Iury Kesley Marques de Oliveira Martins
Cleirianne Rodrigues de Abreu Lopes
Elisa Vaz Borges Silva
Regiane Machado de Sousa Pinheiro
Simone Sendin Moreira Guimarães

13 O ENSINO DE QUÍMICA E A CONTRADIÇÃO DAS INTENCIONALIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 216
Bruno César dos Reis Rodrigues
Rones de Deus Paranhos

14 A FEIRA DE CIÊNCIAS COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO 231
Brunno Alexander Villela
Lilian Rodrigues Rios

15 CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA 244
Grace Rabelo da Silva França
Ânderson Jésus da Silva

16 PROCESSOS ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA EM GRUPOS COOPERATIVOS SULEADOS PELA AVALIAÇÃO FORMATIVA. . . . 264
Mateus Fornazari Marciano
Ânderson Jésus da Silva

17 A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: A DOCÊNCIA TEM SIDO UMA ESCOLHA? 286
Natália Aparecida Campos
Luciana Aparecida Siqueira Silva
Christina Vargas Miranda e Carvalho

18 NECESSIDADES FORMATIVAS EDUCACIONAIS EM INTERFACECOM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA: EM FOCO A FORMAÇÃO CONTINUADADE PROFESSORES DE QUÍMICA 306
Joceline Maria da Costa Soares
Weslei Oliveira de Jesus
Christina Vargas Miranda e Carvalho

19 O ENSINO DE QUÍMICA E O ENEM: REFLEXÕES SOBRE AS PROVAS APLICADAS DE 2015 A 2018 322
Joceline Maria da Costa Soares
Weslei Oliveira de Jesus
Luciana Aparecida Siqueira Silva
Christina Vargas Miranda e Carvalho

20 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ESPÉCIE E OS MODOS DE ENSINAR: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO DESENVOLVIMENTAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA (PHC). 336
Gabriela Peres de Faria
Erick Henrique Siqueira Paiva
Jefferson Alves Soares
Beatriz Cardoso dos Santos
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

21 UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ECOSSISTEMA: DIÁLOGO ENTRE A DISCIPLINA DE METODOLOGIA DO ENSINO EM ECOLOGIA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA 354
Marllon Moreti de Souza Rosa
Laise Vieira Gonçalves
Marina Battistetti Festozo
Antonio Fernandes Nascimento Junior

22 REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS: FOCO DE ANÁLISE AS EDIÇÕES 275, 276 E 277 DO ANO DE 2016 372
Camila Silva Cabral
Márcia Santos Anjo Reis

23 O PIBID COMO MEDIADOR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE BIOLOGIA: UM ESTUDO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 388
Julia Amorim Monteiro
Laise Vieira Gonçalves
Antonio Fernandes Nascimento Junior

24 CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE ORIGEM DA VIDA A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE CIÊNCIA E NARRATIVAS MÍTICAS 401
Gustavo Henrique Alves Silva
Laise Vieira Gonçalves
Lizete Maria Orquiza de Carvalho
Antonio Fernandes Nascimento Junior

25 ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE BOTÂNICA A PARTIR DO FILME "ANCHIETA, O JOSÉ DO BRASIL" NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES 414
Clara Sena Mata Oliveira
Julia Amorim Monteiro
Laise Vieira Gonçalves
Antonio Fernandes Nascimento Junior

26 DIDÁTICA MATEMÁTICA E A POTENCIALIZAÇÃO DE CONCEITOS NA CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS 427
Evanya Karla Lemes Silva
Rhailiny Gomes de Souza
Thalitta F. de Carvalho Peres

27 SITUAÇÕES DESENCADEADORAS DE APRENDIZAGEM PARA O ESTUDO DA LINGUAGEM ALGÉBRICA SIMBÓLICA 443
Wérica Pricylla de Oliveira Valeriano Santos
Wellington Lima Cedro

28 PERCURSO HISTÓRICO DAS PESQUISAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ÁLGEBRA LINEAR: FOCO NA METODOLOGIA DE ENSINO 468
Aline Mota de Mesquita Assis

29 ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PROPOSTA TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DO CONCEITO DE NÚMEROS E OPERAÇÕES NO 4° ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 489
Jaqueline Gonçalves de Souza
Maria Marta da Silva

30 O QUE AS PESQUISAS BRASILEIRAS REVELAM SOBREO ENSINO DO CÁLCULO? 510
Jonatas Teixeira Machado
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Wellington Lima Cedro

31 A PRESENÇA DO TEMA ASTRONOMIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA APROVADOS PELO PNLD PARA O TRIÊNIO 2017-2019. 527
Elizandra Freitas Moraes Borges
Regiane Machado de Sousa Pinheiro

Unidade III
CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO FÍSICA

32 O SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O PIBID NA UFG/REJ: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS 541
Renata Machado de Assis
Gustavo Ferreira dos Santos
Lilian Ferreira Rodrigues Brait

33 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO E O DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE. 554
Marcos Jerônimo Dias Júnior

34 FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: O ENSINO DO CONTEÚDO GINÁSTICA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA 574
Leonardo Carlos de Andrade
Jéssica da Silva Duarte

35 A FORMAÇAO PROFISSIONAL CONTINUADA E O ENSINO DE GEOGRAFIA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL. . . 587
Ismael Donizete Cardoso de Moraes

36 O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS E O CONCEITO DE PAISAGEM GEOGRÁFICA 610
Adriana Olivia Alves
Caroline Costa Prado

37 A CIDADE DE GOIÂNIA: ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA . . 624
Bruna Faria de Lima
Nicali Bleyer Ferreira dos Santos

38 O ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA ESTADUAL ANTONIO GRÖHS EM ÁGUA BOA/MT 638
Isis Gardênia Kato de Sousa
Márcia Juliana da Silva
Maxsuel Pereira Barbosa
Michele Salete Reis

39 DIDÁTICA DA HISTÓRIA, FONTES HISTÓRICAS E A ONHB: ESTUDAR A ESCRAVIDÃO NO BRASIL A PARTIR DA COMPREENSÃO DO OFÍCIO DO HISTORIADOR 656
Mayra Paniago

40 FOTOGRAFIAS EM SALA DE AULA: CONECTIVIDADE PRESENTE-PASSADO 672
Karinne Machado Silva
Fernanda da Silva Oliveira

41 DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA ENTRE A DIDÁTICA ESPECÍFICA E A DIDÁTICA GERAL 683
Tales Damascena de Lima

42 EDUCAÇÃO E PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA: ALTERNATIVAS RUMO A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL 701
Douglas Correia dos Santos
Andréa Kochhann

43 A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI E CAMINHOS DA FORMAÇÃO HUMANA: EMANCIPAÇÃO HUMANA OU ALIENAÇÃO 715
Douglas Correia dos Santos
Andréa Kochhann

44 RACIONALIDADE, IMAGINAÇÃO E FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA 727
Simone Alexandre Martins Corbiniano

45 ENSAIO SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA 737
Sabrina Paradizzo Senna

46 EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO: DIÁLOGOS COM OS PENSAMENTOS ADORNIANO, FREIREANO E MESZARIANO 750
Augusto Cesar Vilela Gama

47 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NOS PPP'S DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DE GOIÂNIA 764
Juliene do Couto
Soraya Vieira Santos

48 LICENCIATURA EM PSICOLOGIA: UMA FORMAÇÃO PARA ALÉM DA SALA DE AULA 784
Jordana de Castro Balduino
Nayara Oliveira Feitosa

49 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO ABUSO SEXUAL INFANTIL E AS PRÁTICAS ESCOLARES EM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL 797
Fernanda Maria Siqueira Tavares

50 A ASSISTÊNCIA A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NEE): ANÁLISE DE UM CASO NO CEPAE . . 815
Jordana Gracielle de Jesus Sousa
Soraya Vieira Santos

51 A PRESENÇA DE WALLON NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA 828
Ana Laura Brasil Peralta
Soraya Vieira Santos

52 DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E ALFABETIZAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA 846
Lílian Barbosa de Morais

Unidade IV
DIDÁTICA, PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO

53 A DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA: APONTAMENTOS SOBRE CÍRCULOS FORMATIVOS COM PROFESSORES INICIANTES/INGRESSANTES 868
Érica Nayara Paulino Melo
Bianca Resende Monteiro
Emanoela Galvão Vilas Boas Fonseca
Shirleide Pereira da Silva Cruz

54 A DESCONSIDERAÇÃO DAS TEORIAS PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 888
Fernando Alves Viali Filho

55 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR 904
Marina Carla da Cruz Queiroz
Maria José de Pinho
Wellington Mota de Sousa
Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque

56 TEORIA DESENVOLVIMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 915
Marilene Marzari
Hidelberto de Sousa Ribeiro
Victor Alves Santos

57 EDUCAÇÃO SEXUAL: OFICINA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 934
Hanielly Cristinny Mendes Carvalho
Mayara Lustosa de Oliveira Barbosa

58 SEXUALIDADE, DIVERSIDADE SEXUAL E FORMAÇÃO DOCENTE 947
Diane Ângela Cunha Custódio
Tereza Cristina Barbo Siqueira

59 APRENDER A SER PROFESSOR PESQUISADOR DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM QUÍMICA 963
Adrielly Aparecida de Oliveira
Rosenilde Nogueira Paniago

60 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE OS FUTUROS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UFG 981
Alyson Fernandes de Oliveira
Bruna Cardoso Cruz
Dalva Eterna Gonçalves Rosa

61 EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA: A ARTE E A FRUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 999
Renata Machado de Assis
Bruna Vieira Assis
Belarmina Vilela Cruvinel
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
Natalia Assis Carvalho
Camila Alberto Vicente de Oliveira

62 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA PERSPECTIVA FREIRIANA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PRÁTICAS NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 1011
Caio Henrique Oliveira e Silva
Romilson Martins Siqueira

63 CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA: MEMÓRIAS DO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE 1028
Maria Goretti Quintiliano Carvalho
Jackellini Silva Sousa Bemfica

64 PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES 1047
Ana Caroline Martins de Sousa
Helen Ribeiro de Jesus
Maria Eneida da Silva

65 CURRICULARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNCISAL: DILEMAS NA EDUCAÇÃO E COMPROMISSOS PEDAGÓGICOS. 1066
Andréa Kochhann

66 CURRICULARIZAÇÃO E ACREDITAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS COMO UM EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO: DILEMAS NA EDUCAÇÃO, COMPROMISSOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS. 1085
Andréa Kochhann

67 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: OFICINA SOBRE O PROCESSO SELETIVO PARA A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* 1101
Dayse Kelly Barreiros de Oliveira
Nathalia Barros Ramos
Priscila Bastos Braga dos Santos
Shirleide Pereira da Silva Cruz
Solange Cardoso

68 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIAENQUANTO PRÁTICA DE ENSINO 1114
Bianca Resende Monteiro
Emanoela Galvão Vilas Boas Fonseca
Júlia Verdade Costa
Ana Sheila Fernandes Costa
Érica Nayara Paulino Melo

69 É PELA VIA DA LINGUAGEM QUE EU HEI DE EXPRESSAR O QUE EXISTE EM MIM 1130
Juliana Barroso de Araújo
Geovanna Bernardes Sousa
Thayane da Silva Santos

70 A PRÁTICA DOCENTE TRANSDISCIPLINAR: AS TECNOLOGIAS NA REALIDADE DO CURSO FORM-AÇÃO 1139
Vinícius Fagundes dos Santos
Andréa Kochhann Machado de Moraes

71 A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO RESULTADO DE MÉTODOS CRIATIVOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE. 1153
Vinícius Fagundes dos Santos

72 A DIDÁTICA NA PERSPECTIVA MONTESSORIANA E A EDUCAÇÃO INFANTIL 1164
Solange Martins Oliveira Magalhães

73 IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA. 1179
Luciene Batista
Denise Silva Araújo
Helvécio Goulart Malta de Sá

74 REFLEXÕES MEDIANTE INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA 1191
Daniela Amélia de Moura
Elziline Maria Lopes de Souza
Marina Carla da Cruz Queiroz

75 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: UM ESTUDO SOBRE O TEMA DA ALFABETIZAÇÃO 1203
Odiliana Ribeiro de Souza
Rafaela Segatti Lopes

76 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA MELHOR EMBASAMENTO TEÓRICO SOBRE SUA PRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO 1218
Kellem Cristina Pires dos Santos Oliveira
Taynara Maria Mendonça de Souza

77 PRÁTICAS DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A INDISSOCIABILIDADE PESQUISA-ENSINO-EXTENSÃO 1233
Maria Eneida da Silva

78 TECNOLOGIAS NA TRÍADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS 1248
Quéren dos Passos Freire Arbex
Cláudia Helena dos Santos Araújo
Cleomar de Sousa Rocha

79 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OFERTA DE DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS EM CURSOS SUPERIORES PRESENCIAIS 1270
Nayane Peixoto Soares
Wanessa Siqueira Costa de Lima
Gislene Lisboa de Oliveira
Vanessa de Souza Vieira
Valéria Soares de Lima

80 ENSINO DESENVOLVIMENTAL E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I 1288
Elzilene Maria Lopes de Souza
Daniela Amelia de Moura

81 HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ): UMA PRÁTICA DE ENSINO QUE DESENVOLVE LEITORES E TRANSFORMA ATITUDE. 1302
Lucinete Ornagui de Oliveira Nakamura
Roberta Moraes Simione
Kênia Paula de Almeida Moraes dos Anjos
José Serafim Bertoloto
Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini

82 A FOTONOVELA NO ENSINO DE QUÍMICA: UMA PROPOSTA DE PROJETO DE TRABALHO 1316
Pedro Henrique Soares Cardoso
Sônia Júlia Oliveira de Souza
Mônica Mitchell de Morais Braga

83 UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO: ESPORTE ADAPTADO NA ESCOLA 1330
Tatiane Pereira de Oliveira
Gigliane Cristine Queiroz
Cleber Cezar da Silva
Lidiene Policena dos Santos

84 PROPOSTA PEDAGÓGICA DA CARTILHA CAMINHO SUAVE. . . . 1342
Jordana Kends Dias Santos
Raquel Vieira de Andrade Rezende
Eliane Gonçalves Costa Anderi

85 REFLETINDO SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM 1355
Luciana Lima de Albuquerque da Veiga
Mauricio Abreu Pinto Peixoto
Márcia Regina de Assis
Cesar Xavier da Silva
Katy Conceição Cataldo Muniz Domingues

86 O USO DE LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA: INFLUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GOIANÉSIA 1373
Kariele de Sousa Silva

87 ANÍSIO TEIXEIRA: O EMPREENDEDOR DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA 1386
Angelo Marcos de Souza
Edna Lemes Martins Pereira
Maria Luiza Gomes Vasconcelos

88 OS CLÁSSICOS DA MODERNIDADE APLICADOS À EDUCAÇÃO E A RELEVÂNCIA DAS TEORIAS DE KARL MARX E DE PIERRE BOURDIEU NA CONTEMPORANEIDADE 1405
Lara Célia dos Reis Lima
Márcia de Carvalho Santos
Wanessa Cristina Lacerda Landó

89 HERBART E DAVYDOV: DISTINTAS COMPREENSÕES ACERCA DO PAPEL DO ESTUDANTE NO PRÓPRIO PROCESSO DE APRENDIZAGEM. 1418
Carmes Ana da Rosa Batistella
Raquel A. Marra da Madeira Freitas

90 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM MEIO AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS: UM DESENCANTO COM A PROFISSÃO 1436
Gilmara Barbosa de Jesus
Yara Fonseca de Oliveira e Silva
Veronise Francisca dos Santos Lima

91 AVALIAÇÃO, TRABALHO PEDAGÓGICO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS: UMA ANÁLISE DAS TESES E DISSERTAÇÕES 1449
Gilcéia Leite dos Santos Fontenele

92 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NO TRABALHO DOCENTE 1465
Luana Rosa de Araújo Silva
Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues

93 PERSPECTIVAS DA AÇÃO DOCENTE NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA AUSÊNCIA À AUTONOMIA 1479
Christina Vargas Miranda e Carvalho
Henrique de Paula Rezende
Hélder Eterno da Silveira

94 ASPECTOS HISTÓRICOS, JURÍDICOS E EDUCACIONAIS DAS FUNDAÇÕES DE APOIO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS 1497
Alex do Carmo Aziz Assis
Aline Mota de Mesquita Assis

Unidade V
DIÁLOGOS ABERTOS SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA

95 TRABALHO, EDUCAÇÃO E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL 1511
Kamylla Pereira Borges
Reynaldo Zorzi Neto

96 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS TECNOLOGIAS: MODERNIDADE OU PRECARIZAÇÃO? 1528
Luiz Carlos de Paiva
Cláudia Helena dos Santos Araújo

97 TECNOLOGIA E TRABALHO DOCENTE: AS CONCEPÇÕES PRESENTES EM DOCUMENTOS DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS 1543
João Pedro de Brito Tomé
Marcos Antonio Alves Filho
Rafaella Castro Vieira

98 A (ANTI)PEDAGOGIA DE POLÍCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS 1556
Glauco Roberto Gonçalves

99 O USO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A EXPERIÊNCIA DE UM INSTITUTO FEDERAL 1568
Natalia Carvalhaes de Oliveira
Valéria Alves de Lima
Múria Carrijo Viana Alves da Silva
Ruth Aparecida Viana da Silva

100 A GESTÃO ESCOLAR COMO UM SISTEMA DE ATIVIDADES 1588
Rafael Castro Rabelo

101 SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DOCENTE: O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO/PNEM 1607
Alessandra Batista de Oliveira

102 SOCIABILIDADE, SABERES E PROJETOS DE INCLUSÃO NA CONJUNTURA DO COLÉGIO ESTADUAL DA POLÍCIA MILITAR EM RIO VERDE 1624
José Reinaldo de Araújo Quinteiro
Rosimeire Soares da Silva

103 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL: UMA ALTERNATIVA EM CONSTRUÇÃO 1642
Ângelo Rodrigues de Carvalho

104 PRODUTO EDUCACIONAL SOBRE LEITURA SEGUNDO A CONCEPÇÃO FUNCIONALISTA DE LINGUAGEM 1654
Ângela Rafael de Sousa Silva
Elisandra Filetti Moura

105 A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA COM CRIANÇAS E ADULTOS E A PRÁTICA DOCENTE 1666
Janete Lopes da Silva Araújo
Susanna Vigário Pôrto Assis Fernandes
Vanessa Gabassa

106 A LINGUAGEM ESCRITA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY E LURIA 1681
Ana Rogéria de Aguiar
Ivone Garcia Barbosa

107 EDUCAÇÃO "NO" OU "DO" CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DE ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 1692
Carlos Antônio Rocha
Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita

108 A APRENDIZAGEM POR MEIO DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA BNCC NO CEI PRESBITERIANA CENTRAL RENOVADA DA CIDADE DE ANÁPOLIS/GOIÁS. 1708
Sarah Honório da Luz

109 EDUCAÇÃO INFANTIL: DEBATES E ATUALIDADES 1719
Poliana Carvalho Martins
Sônia Santana Costa

110 O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: UMA ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO 1737
Viviane Carrijo Volnei Pereira

111 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SINGULARIDADE E DEFINIBILIDADES 1754
Rosiris Pereira de Souza

112 A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO 1769
Luiz Marles G. dos Santos

113 UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O PROTAGONISMO DOCENTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS 1788
Eriene Macêdo de Moraes
Vânia Maria de Araújo Passos

114 CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO NO ESPAÇO – TEMPO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA. 1799
Danyela Martins Medeiros

115 DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A CONSTRUÇÃO DE SUA PROFISSIONALIDADE E OS ASPECTOS RELACIONAIS/PEDAGÓGICOS DA AÇÃO DOCENTE. 1813
Fernando Santos Sousa

116 EDUCAÇÃO E A MILITARIZAÇÃO DO ENSINO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O VALOR SOCIAL DA EDUCAÇÃO. 1828
Karla Vitoriano e Silva Almeida
Aldimar Jacinto Duarte
José Carlos Libâneo

117 A 'MALVADEZ NEOLIBERAL' NA EDUCAÇÃO: UM BREVE CONTRAPONTO COM A PEDAGOGIA EMANCIPADORA DE PAULO FREIRE 1843
Fernanda Gomes Coelho Junqueira

118 FINALIDADES EDUCATIVAS E AÇÕES CULTURAIS SOB A PERSPECTIVA CONSERVADORA RELIGIOSA 1863
Edmar Moreira Alves

119 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO PISA 1877
Ana Luisa Rocha Castro
Gina Glaydes Guimarães de Faria

120 EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA 1893
Rone Rosa Martins
Evandson Paiva Ferreira

121 SUPERDOTAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES 1905
Carla Eugênia Lêla
Ivani Dolores dos Santos
Meire Luiza de Castro
Vitória Cristina Sandri Rodrigues

122 O PAPEL DO NAAH/S NA ORIENTAÇÃO ÀS FAMILIAS DA CRIANÇA COM INDÍCIOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO 1922
Carla Eugênia Lêla
Ivani Dolores dos Santos
Meire Luiza de Castro

123 O CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E GEOGRAFIA DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 1934
Maria José Pereira de Oliveira Dias

124 CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PERCEPÇÃO CRÍTICA SOBRE PROBLEMAS AMBIENTAIS 1947
Deusmaura Vieira Leão
Érica Maria Juvêncio Silva

125 DESVELANDO O *CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA* DO DISTRITO FEDERAL: UMA CONCEPÇÃO CRÍTICA DE CURRÍCULO 1961
Mônica Angélica Barbosa de Almeida
Daniella de Souza Bezerra

SOBRE OS ORGANIZADORES 1975

UNIDADE I

LINGUAGENS E ARTES

1. A APLICABILIDADE DO ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO NO CAMPO EDUCACIONAL

Reflexões sobre língua e cultura(s) na sala de aula de língua inglesa

Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello[1]

INTRODUÇÃO

Entre os meses de março e abril de 2012, desenvolvi uma pesquisa que buscava investigar os significados culturais construídos por alunos durante o processo de leitura e discussão de contos em língua inglesa. Tal estudo foi desenvolvido de forma semi-presencial, com o auxílio da plataforma Moodle, com um grupo de dez alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Goiânia e contou com os seguintes instrumentos de investigação: questionário, para traçar o perfil dos participantes, interesse e conhecimento de textos literários em língua inglesa; diário de campo, para documentar as aulas, a participação dos alunos e a evolução da pesquisa; registro das interações virtuais, que contempla tudo que foi feito pelos alunos na plataforma Moodle – atividades, *chats,* discussões, contribuições; e, entrevista, para verificar a opinião dos alunos quanto a viabilidade (ou não) de se utilizar contos em língua inglesa para averiguar aspectos culturais e a percepção deles quanto ao uso da ferramenta Moodle.

Quando a referida pesquisa ainda estava em fase de delineamento, ou seja, quando ainda me encontrava redigindo o projeto de pesquisa, que era um dos requisitos para a aprovação no processo de seleção de mestrado, fui acometida por alguns questionamentos: 1) Seria esta pesquisa um estudo de caso? 2) Como tinha por intuito analisar os

1 Doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás / Professora de Língua Inglesa no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG). E-mail: layssagabriela@hotmail.com

padrões culturais de um determinado grupo, não seria esta uma pesquisa etnográfica? Tais questionamentos estiveram presentes até mesmo na última fase do processo seletivo para ingresso no curso de mestrado, a entrevista oral, pois prevaleceram posicionamentos distintos por parte dos integrantes da banca.

Após ser aprovada no processo seletivo e na ânsia por saber justificar a metodologia que seria utilizada no trabalho, me inscrevi em duas disciplinas que foram fundamentais para o esclarecimento de tal questão. A primeira delas, Seminário de Pesquisa sobre Práticas Etnográficas, e a segunda, Etnografia da Comunicação. Com as leituras e discussões que nos foram exigidos para o cumprimento dessas disciplinas, pude verificar que minha pesquisa se enquadrava dentro do escopo da pesquisa qualitativa e se tratava de um estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 2008).

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

As pesquisas no campo educacional foram dominadas, no início do século XX, por uma metodologia de investigação quantitativa, que, por sua vez, enfatizava a mensuração. A partir da década de 1960, porém, os educadores perceberam que, além de mensurar os dados, seria interessante também descrevê-los, a fim de atingir a compreensão do campo educacional de forma holística (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Ressalta-se que, além de buscar compreender os fenômenos educativos e sociais, essa nova forma de investigação, caracterizada por muitos estudiosos como pesquisa qualitativa, é igualmente reconhecida por promover "a transformação de práticas e cenário socioeducativos, [a] tomada de decisões e também [o] descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos" (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127).

Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características: ocorre em um cenário natural; é fundamentalmente interpretativista; considera a opinião dos participantes durante a pesquisa e revela uma maleabilidade quanto às questões de pesquisa, que podem sofrer alterações de acordo com o andamento do estudo.

A pesquisa qualitativa pode ainda ser tratada como um termo guarda-chuva, na medida em que acolhe diversos tipos de técnicas, abordagens e métodos, nas mais diversas áreas do conhecimento (REES; MELLO, 2011). Segundo Rees (2008, p. 253), "é possível ainda utilizar o termo pesquisa qualitativa para se referir ao paradigma construtivista, contrastando-o ao paradigma positivista".

Sabe-se que um paradigma é fundamentado em três questões: a ontologia, a epistemologia e a metodologia. A ontologia tem relação com o modo como essas ciências percebem o mundo; ela diz respeito à natureza ou à essência do fenômeno a ser investigado. A epistemologia refere-se ao modo como os pesquisadores teorizam sobre o mundo social, às bases do conhecimento, à maneira como ele pode ser adquirido e comunicado a outros seres humanos. A metodologia, por sua vez, diz respeito ao modo como os pesquisadores observam e interpretam a realidade social (MOREIRA; CALEFFE, 2008; REES; MELLO, 2011).

Analisando as questões essenciais de um paradigma, é possível afirmar que o pesquisador que adota o paradigma positivista assume uma ontologia externo-realista, ou seja, postula que o mundo é constituído por fatos rígidos e relativamente imutáveis, possibilitando assim, que eles sejam observados e medidos; o pesquisador adota também uma epistemologia objetiva e uma metodologia nomotética, ou seja, que se ocupa do estudo dos fenômenos recorrentes (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Já o pesquisador adepto ao paradigma construtivista adota "uma ontologia interno-idealista" (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 64), na medida em que ele não se vê à parte da sociedade como um mero observador, mas como um construtor do mundo em que vive; assume também "uma epistemologia subjetiva e uma metodologia idiográfica" (p. 64), ou seja, voltada para a compreensão do fenômeno singular, reconhecendo a sua especificidade e individualidade.

Assim, visto as especificidades da metodologia de pesquisa qualitativa e quantitativa, é possível afirmar que esta pesquisa, que foi desenvolvida com um grupo de dez alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Goiânia, se enquadra no escopo da pesquisa qualitativa e pode ser considerada como sendo um estudo de caso etnográfico. Passa-se agora a explanação do conceito "estudo de caso etnográfico" e sua aplicabilidade no contexto educacional.

O estudo de caso etnográfico

Segundo Lüdke e André (1986, p. 17, grifo no original), o estudo de caso é "o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização".

Lüdke e André (1986, p. 18-20) postulam sete características comumente associadas ao estudo de caso que se superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa. Segundo as autoras, os estudos de caso: 1) visam à descoberta, isso porque, durante o

desenvolvimento do trabalho, o pesquisador estará sempre buscando novas indagações e respostas; 2) enfatizam a interpretação em contexto, pois, "para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa"; 3) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) usam uma variedade de fontes de informação, já que "o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas, e com uma variedade de tipos de informantes"; 5) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6) procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7) apresentam relatos que utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa, pois sua preocupação se concentra em "uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor".

André (2008, p. 31) acredita na possibilidade de um estudo de caso ser etnográfico. É preciso, "antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social".

Sabe-se que a pesquisa etnográfica foi inicialmente desenvolvida no campo antropológico para descrever os comportamentos de grupos sociais, com foco na interpretação cultural desses comportamentos, e tem como critérios: a característica holística; a natureza exploratória; a minuciosidade das descrições por parte do pesquisador; e, a utilização de um referencial teórico que direciona o pesquisador a certos tipos de perguntas de pesquisa (WATSON-GEGEO, 2010).

Segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005), a pesquisa etnográfica difere de outros tipos utilizados na pesquisa educacional. Para os autores, trata-se de "um processo dinâmico, que envolve uma abordagem interativa-responsiva de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo" (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 48). Isso implica inferir que o pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa etnográfica, não toma todas as decisões antes de entrar em campo, nem inicia o processo de análise dos dados apenas quando encerrado o processo de coleta destes. Pelo contrário, é durante a pesquisa que alguns questionamentos e direcionamentos podem ser dados a ele, e a coleta e análise dos dados se dão de forma concomitante. Durante a análise, o etnógrafo deve "procurar por padrões culturais e comunicacionais" (JOHNSON, 1992, p. 148).

A observação participante, isto é, em que o pesquisador observa ao mesmo tempo que participa de um determinado grupo, caracteriza-se como um tipo de técnica de

coleta de dados essencial ao etnógrafo (JOHNSON, 1992). Além disso, segundo Spindler e Spindler (1992), a observação etnográfica deve ser prolongada e repetitiva. Já quando tal técnica é utilizada na sala de aula, acredita-se que o pesquisador deve observar o seu contexto de pesquisa até que uma unidade de atuação se complete, ou seja, "um bimestre, um semestre, um ano escolar" (REES, 2008, p. 261).

Rees (2008) evidencia a relação do familiar e do estranho na pesquisa etnográfica. Segundo a autora, como o propósito dos estudos etnográficos inicialmente se enquadrava nos estudos de povos de países distantes, "o etnógrafo buscava tornar o estranho familiar, isto é, buscava compreender o sistema cultural do outro que, no caso daquela época, era de culturas não ocidentais" (REES, 2008, p. 262-263). No entanto, a partir do momento em que os etnógrafos começaram a estudar culturas nos seus próprios países, eles procuraram tornar estranho o que era, até então, familiar e conhecido. Assim, é possível que um professor investigue sua própria sala de aula e, para isso, ele deve buscar meios para fazer com que o que lhe seja familiar, até então, passe a ser estranho.

Erickson (1984) assevera que um modo apropriado para fazer com que o familiar se torne estranho é através de questionamentos. Para o autor, o etnógrafo deve sempre buscar, quando em campo, questionar por que as coisas são do modo como são e não diferentes. Erickson recomenda ao etnógrafo que busca pesquisar sua própria sociedade a ficar atento às singularidades e arbitrariedades dos comportamentos comuns, comportamentos esses que tendem a passar despercebidos pelo pesquisador como membro daquela comunidade.

Yon (2003), em *Highlights and overview of the history of educational ethnography*, apresenta o modo como se deu a implementação e desenvolvimento dos estudos de etnografia educacional. O autor divide tal história em quatro fases/períodos: 1) anos de formação; 2) época de consolidação do campo; 3) estruturalismo e marxismo; 4) multivocais e as mudanças no significado de cultura.

Nos anos de formação, compreendidos entre 1925 e 1954, o etnógrafo desempenhava o papel de observador objetivo e imparcial. Após 1949, a etnografia educacional passou aos poucos a lutar pelos direitos e interesses dos grupos marginalizados, e a cultura era compreendida como "mudando dinamicamente no processo de transmissão" (YON, 2003, p. 413-414). Afirma-se que uma mudança em direção à abordagem antropológica informada pela responsabilidade social dos pesquisadores e as implicações éticas da pesquisa foram significativas para as direções subsequentes da etnografia educacional na década de 1960.

Os anos 1960 são considerados por Yon (2003) como o período de consolidação do campo na América do Norte. O estabelecimento do *Council of Education's Newsletter* que, em 1970, passou a chamar-se *Education Quarterly Journal*, contribuiu para esse processo. O etnógrafo, que antes era observador objetivo, passa a assumir o papel de observador participante. Nos anos 1970, período associado por Yon (2003) ao estruturalismo e ao marxismo, os estudos etnográficos deram enfoque aos diferentes significados sociais, tais como sexo, raça, classe e etnia.

Os anos 1980 e 1990 são considerados, por sua vez, como multivocais e de mudança no conceito de cultura, isso porque, com o progresso da década de 1980, "as influências teóricas e as ferramentas conceituais disponíveis para a escrita etnográfica multiplicaram-se" (YON, 2003, p. 421). E foi nesse contexto de competições teóricas e intertextuais "que o método etnográfico em etnografia educacional se tornou mais autorreflexivo, reconhecendo os fatores subjetivos que moldam todas as partes envolvidas na produção de um texto" (YON, 2003, p. 424). Cabe ressaltar que o conceito de formação identitária deixou de ser visto como algo estático e fechado e passou a ser reconhecido como dinâmico e relativo.

Johnson (1992, p. 145) assevera que a etnografia "pode auxiliar os educadores a compreender e a valorizar as tradições culturais dos seus alunos" e permite ainda que os docentes auxiliem seus alunos a desenvolver uma perspectiva intercultural. Rees (2008, p. 266), por sua vez, conclui que a etnografia "pode ajudar a esclarecer as diferentes expectativas culturais que existem em relação ao papel do professor e do aluno, bem como à correção e às atividades de sala de aula".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos participantes tiveram a oportunidade de conceituar "cultura" em dois momentos durante a pesquisa: no questionário e no *chat*.

O questionário e o conceito de cultura

Uma das perguntas do questionário buscava averiguar qual é o conceito que os alunos apresentam para o termo cultura. Como o curso de extensão era intitulado "Cultura e contos em língua inglesa", acreditou-se que descobrir a concepção que os alunos tinham do termo em questão era de suma importância. Quando incitados a buscar uma definição para cultura, os alunos afirmaram:

> [1] 12 de outubro de 2012 – Recorte retirado do questionário 1.
>
> O que define os traços e as características de um povo (John-117[2], questionário 1).
>
> É tudo que faz parte de um povo, seja o modo de vestir, a música, a religião, a comida ou o modo de falar (Sagnier, questionário 1).
>
> Cultura é todo e qualquer produto criado pelo homem, variando-se em idioma, religião, música, culinária, literatura (Bigode de gato, questionário 1).
>
> Tem a ver com língua, personalidade e religiosidade (Dri, questionário 1).
>
> Tudo aquilo que consideramos importante para o desenvolvimento da sociedade (Finotti, questionário 1).
>
> É o conhecimento sobre a arte (cinema, teatro, música), as leis e os costumes de determinado povo (Mia Blanch, questionário 1).
>
> É o conjunto de costumes, linguagem, história e comportamentos de um povo (Hemingway, questionário 1).

Nota-se nas respostas apresentadas pelos alunos a tentativa de qualificar o termo cultura. Finotti, por exemplo, demonstra em sua resposta uma supervalorização do termo quando generaliza todas as coisas que são importantes para o desenvolvimento da sociedade como constituintes da cultura. Assevera-se, porém, que quatro alunos, Hemingway, Mia Blanch, Sagnier e John-117, apontaram os costumes como parte da cultura de um povo. Dri, por sua vez, foi a única aluna que, desde o princípio, demonstrou reconhecer a relação intrínseca entre língua e cultura, tão imprescindível para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (AGAR, 2006).

Como as definições apresentadas pelos alunos ao termo cultura eram diversas e se enquadravam em vários níveis (costumes, língua, arte), acreditamos ser relevante dar continuidade a esse processo de tentativa de definição, só que agora possibilitando aos alunos refletir e discutir algumas definições do termo que seriam a eles apresentadas através de um *chat*.

O *chat* e o conceito de cultura

O *chat* foi realizado com os alunos através da plataforma Moodle, em um horário predefinido. Almejava-se promover a discussão e reflexão acerca dos diversos conceitos sobre o termo cultura.

2 Os nomes são pseudônimos e foram escolhidos pelos próprios alunos participantes.

Antes de entrar no *chat*, os alunos deveriam assistir a um vídeo intitulado "What is culture?", disponível no Youtube[3] e que fora postado no Moodle. O vídeo traz oito definições sobre o termo cultura, a saber: 1) Compreendo cultura como um tesouro que é parte da nossa memória coletiva, das nossas próprias percepções; 2) É o par de óculos adquirido através do qual enxergamos a vida; 3) Cultura é algo que une as pessoas; 4) Cultura somos nós. Nós a construímos. Nós damos forma a ela conforme queremos que ela seja; 5) É um apelo para que os indivíduos concordem com alguns valores comuns que os unem em harmonia; 6) Quanto mais conhecemos a cultura dos outros, mais compreensivos, tolerantes e globais nós nos tornamos; 7) Os nossos traços culturais, valores e crenças são diferentes e diversos; 8) São o respeito e a compreensão que promovemos que nos fazem verdadeiramente humanos.

Nota-se que, das oito definições apresentadas, apenas as quatro primeiras podem ser classificadas como definições, no sentido literal do termo. As demais podem ser classificadas como frases que incitam a reflexão e apontam para o respeito e a compreensão perante o outro/diferente.

Aos alunos cabia a tarefa de assistir ao vídeo e refletir sobre as definições apresentadas sobre o termo cultura. Assim que os alunos entraram no *chat*, pedi para que escolhessem uma definição, dentre as diversas apresentadas no vídeo, para descrever o termo cultura. Hemingway, John-117, Mia Blanch e Dri apontaram a primeira definição, enquanto Sagnier apontou a sexta definição como a mais apropriada. Percebe-se que, dentre as diversas características do termo cultura, os quatro primeiros alunos reconheceram o seu caráter histórico, isto é, para eles a cultura é parte da memória coletiva, sendo, por isso, propagada através das gerações num processo de acumulação e evolução social (HORTA; RAMOS, 2009). Já Sagnier, ao enfatizar o respeito perante a cultura do outro, aponta-nos traços da sua caminhada para se tornar uma falante intercultural (DAMEN, 1987).

Após essa discussão inicial, os alunos foram desafiados a apresentar uma definição de "cultura em língua inglesa". Como os alunos apresentaram certa dificuldade para responder, segui os pressupostos de Lafayette (1997) e então parti de algo que lhes era familiar, no caso, sua própria cultura, para posteriormente abordar a definição mais abrangente do termo:

3 Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=57KW6RO8Rcs. Acesso em: 11 set. 2019.

[2] 19 de outubro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (*chat*).
Professora-pesquisadora: how do you see the culture of this language (English)?
Hemingway: Gee…
John-117: Sh…
Professora-pesquisadora: to make things easier, let's first imagine the case of Brazil, our culture. What kind of things do you think characterize Brazilian people?
John-117: they are helpful people.
Professora-pesquisadora: good!
Sagnier: they are happy and receptive.
Mia Blanch: soccer, because most of our soccer players are famous around the world.
Professora-pesquisadora: guys, do you agree or disagree that samba/carnival represents us outside?
Sagnier: I agree.
John-177: I agree, but for me these are not the best things to represent us.
Professora-pesquisadora: do you like and know how to samba, guys?
Sagnier: I don't like to listen to it very much and I don't know how to dance.
John-117: I do like samba, but I don't know how to dance.
Hemingway: I don't dance samba, but carnival/samba is very used to represent Brazil…
Mia Blanch: I don't like samba and I don't like carnival.
Professora-pesquisadora: yeah I asked your attention to this point because sometimes we as Brazilians, are seen as the people of soccer, samba and carnival, and also the country of the mulatas and caipirinha.
Mia Blanch: but this is our culture.
Professora-pesquisadora: but only these (soccer, samba and carnival)? Or are these just part of our culture?
Mia Blanch: yeah, teacher, just part.
Sagnier: Yeah, they're all parts of our culture, but not all.

Spradley (1980), em *Participant observation,* propõe um modelo de análise dos domínios culturais. Segundo o autor, os domínios culturais são categorias de significados, que, por sua vez, abrangem outras categorias menores. Tais domínios são constituídos por três elementos básicos: termo geral, termos incluídos e a relação semântica entre os termos. Como esta investigação procura averiguar os domínios culturais resultantes do processo de leitura de contos por alunos do ensino médio, foi utilizado o modelo de análise proposto por Spradley (1980). Para fazer o levantamento dos domínios culturais, eu lia as observações de campo e as atividades realizadas pelos alunos na busca pelos "termos gerais".

É possível perceber no excerto 2, com base no modelo sugerido por Spradley (1980), três domínios culturais distintos. No primeiro deles estão os adjetivos utilizados pelos alunos participantes para qualificar o povo brasileiro:

Quadro 1 – Atribuições dadas pelos alunos ao povo brasileiro

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
Prestativo Feliz Receptivo	é uma atribuição de	o povo brasileiro

Nota-se na fala dos participantes que foram utilizados adjetivos qualificadores para se referir ao povo brasileiro, e tais adjetivos tendem a contribuir para a criação/reafirmação de uma imagem positiva. No entanto, é sabido que os adjetivos utilizados para qualificar o povo brasileiro se enquadram no nível dos estereótipos. Os estereótipos, segundo Kramsch (1998), são manifestações insensíveis que rotulam ou generalizam determinado grupo sem levar em consideração as particularidades de cada indivíduo e, por isso, afetam tanto os que deles fazem uso quanto aqueles que são caracterizados por tais preconceitos. É possível perceber ainda nesse domínio cultural que o Brasil é visto pelos alunos participantes como uma entidade homogênea, sem variedade, uma vez que, para eles, todo brasileiro pode ser caracterizado como feliz, prestativo e receptivo.

O segundo domínio cultural encontrado no excerto 6 demonstra a tentativa por parte dos alunos participantes de encontrar elementos que constituem a cultura brasileira:

Quadro 2 – Representações da cultura brasileira

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma parte de	Y
Samba Carnaval Futebol	é uma parte de	a cultura brasileira

Para Sagnier, a cultura brasileira pode ser resumida a samba, carnaval e futebol. Essa simplificação da cultura brasileira se dá porque a aluna possui a crença de que o

Brasil é um país unificado, em razão de uma concepção de cultura homogênea. É também perceptível, no excerto 6, minha tentativa em auxiliar a aluna no processo de desconstrução desses estereótipos, tentativa essa realizada por meio de questionamentos. Tal atitude foi de extrema valia no processo de ensino-aprendizagem, isso porque, como afirma Sarmento (2004), ao propiciar momentos de discussão dos aspectos culturais, o professor está contribuindo para a não propagação de estereótipos.

O terceiro domínio cultural verificado no excerto 6 evidencia a razão pelo qual o futebol é utilizado para representar a cultura brasileira:

Quadro 3 – O futebol e a cultura brasileira

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é o resultado de	Y
Ser reconhecido internacionalmente como jogador de futebol	é o resultado de	o futebol representar a cultura brasileira

No início da discussão, os participantes ressaltaram que o Brasil é reconhecido nacional e internacionalmente por ser o país do samba, carnaval e futebol. O reconhecimento mundial do Brasil como o país do futebol deve-se, segundo os alunos, à notoriedade internacional alcançada por muitos jogadores. O que cabe destacar nesse excerto é que, após as reflexões sobre sua própria cultura, os alunos participantes perceberam que samba, carnaval e futebol devem ser vistos apenas como parte da cultura brasileira e não como seus únicos representantes, fato que contribuiu sobremaneira para que refletissem sobre a cultura/identidade brasileira. A cultura e identidade deixa de ser vista como algo estático, simples e homogêneo para atingir um nível de pluralidade e complexidade, características que, segundo Lopes (2004), são essenciais para a definição do termo.

Após verificar os conceitos atribuídos pelos alunos ao termo “cultura brasileira”, partiu-se para a discussão do termo “cultura dos goianos”:

> **[3] 19 de outubro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (*chat*).**
>
> **Professora-pesquisadora:** When we talk about the goianos... what kind of things represent the culture of these people?
>
> **Mia Blanch:** sertanejo universitário.
>
> **Sagnier:** sertanejo.

> **Professora-pesquisadora:** Do you girls like sertanejo?
>
> **Mia Blanch:** No.
>
> **Sagnier:** I don't like sertanejo universitário, I like the old sertanejo.
>
> **Professora-pesquisadora:** What else do you think can represent the culture of Goiás? Boys, let's help us.
>
> **John-117:** Pequi.
>
> **Mia Blanch:** The food, the tradition.
>
> **Hemingway:** Guariroba, catira.
>
> **Professora-pesquisadora:** Hum…that's nice. I asked your attention to these points guys to make you notice that even inside Brazil there are different kinds of culture…the culture of the goianos, nordestinos, cariocas…
>
> **John-117:** Brazil is a huge country, it is normal that we have so many cultures.

Assim, a partir do excerto 3, verificou-se o seguinte domínio cultural:

Quadro 4 – Representações da cultura goiana

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma parte de	Y
Sertanejo Catira Pequi Guariroba	é uma parte de	a cultura goiana

A análise desse excerto revela o termo cultura associado a duas categorias: a música e a comida. Woodward (2000, p. 8-9) postula que as identidades são marcadas pela diferença e que elas "adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas". Assim, é comum que um goiano se diferencie de outros grupos dentro do mesmo país por comer pequi ou guariroba, ou ainda, por preferir sertanejo a frevo. No que se refere à comida, é preciso ressaltar que ela é um forte símbolo cultural, capaz de revelar importantes características de determinado povo. Woodward (2000, p. 42), ao utilizar um exemplo do antropólogo social francês Claude Lévi-Strauss, afirma que

> a cozinha estabelece uma identidade entre nós – como seres humanos (isto é, nossa cultura) – e nossa comida (isto é, a natureza). A cozinha é o meio

> universal pelo qual a natureza é transformada em cultura. A cozinha é também uma linguagem por meio da qual falamos sobre nós próprios e sobre nossos lugares no mundo. Talvez possamos adaptar a frase de Descartes e dizer como, logo existo. Como organismos biológicos, precisamos de comida para sobreviver na natureza, mas nossa sobrevivência como seres humanos depende do uso das categorias sociais que surgem das classificações culturais que utilizamos para dar sentido à natureza.

Além de reconhecer que a comida é algo de extrema relevância para se distinguir dos outros, os participantes evidenciaram ainda a música e as tradições como formas de autorreconhecimento. Sagnier, por exemplo, faz uma distinção dentro de um sistema simbólico, diferenciando sertanejo universitário de sertanejo tradicional. Acredita-se que, ao se preocupar em fazer tal distinção, a aluna buscava valorizar o estilo sertanejo tradicional, que, por ser mais antigo e por apresentar uma temática mais histórica e romântica, tende a representar as raízes do povo goiano.

Após promover a discussão sobre aspectos da cultura brasileira e mais especificamente da cultura goiana, questionei os alunos como eles definiriam a cultura em língua inglesa:

> **[4] 19 de outubro de 2012 – Recorte retirado do Moodle (*chat*).**
>
> **Professora-pesquisadora:** When we say Cultura em língua inglesa, what are we talking about? How can it be described?
>
> **John-117:** English culture refers to England culture.
>
> **Sagnier:** that depends, because we know things about, for example, USA culture and also things about UK culture, and they are different.
>
> **John-117:** but is normal to use English culture to refer to U.S.A culture.
>
> **Hemingway:** generally we mean U.S.A. culture, but in focused on England.
>
> **Mia Blanch:** it refers to the way people talk, the accent.
>
> **Professora-pesquisadora:** Hum...
>
> **Sagnier:** for example, in UK they are famous because of the tea time, and the way they govern their country is different from the USA.
>
> **Professora-pesquisadora:** Excellent example, Sagnier! I proposed this course to you guys, because I know that although something is written in English, we really need to know about the cultural aspects that are behind it.
> **John-117:** If you know the culture behind the story, you can understand better.
> **Dri:** yeah, makes sense.
> **Sagnier:** makes a lot of sense.

A análise do excerto 4 aponta outro domínio cultural:

Quadro 5 – Atribuições dadas pelos alunos à cultura em língua inglesa

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	é uma atribuição de	Y
Cultura da Inglaterra Cultura dos Estados Unidos Sotaque	é uma atribuição de	cultura em língua inglesa

Ao verificar o excerto 4, foi possível perceber a cultura em língua inglesa associada a três categorias: cultura da Inglaterra, cultura dos Estados Unidos e sotaque dos falantes de inglês. A fala de John-117, no entanto, demonstra que, para ele, a equação uma língua = uma cultura é válida, uma vez que ele associa a cultura da língua inglesa a um país específico, no caso, a Inglaterra. Já Sagnier até tenta desconstruir a informação apresentada por John-117 ressaltando as diferenças entre os Estados Unidos e a Inglaterra. Fala-se em tentativa, tendo em vista que a aluna ainda permanece na polaridade Estados Unidos *versus* Inglaterra para se referir à cultura em língua inglesa. E, ao relatar que a Inglaterra é famosa por sua "hora do chá", a aluna acaba reforçando um estereótipo.

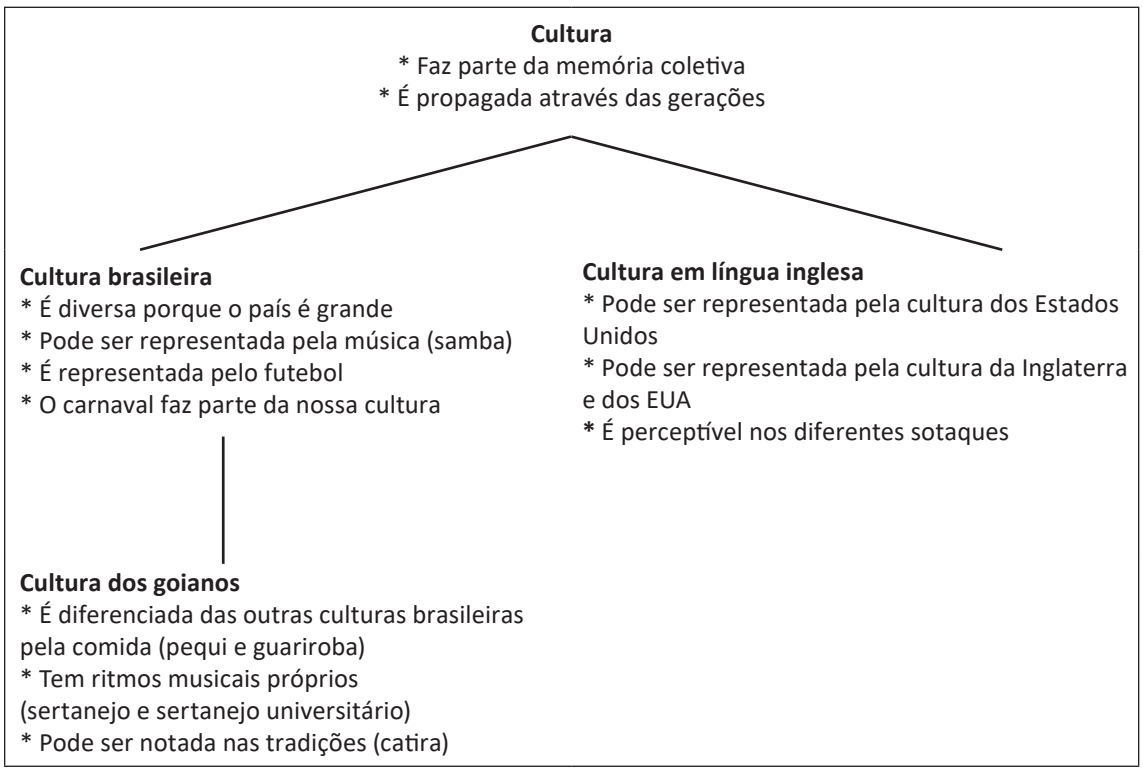
Mia Blanch, por sua vez, ao tentar explanar sobre a cultura em língua inglesa, chama a atenção dos colegas não para as diferenças existentes entre os Estados Unidos e a Inglaterra, mas para a questão das particularidades dos falantes de língua inglesa, ou seja, para os diferentes sotaques. Apesar de bem simplificada, a afirmação da aluna revela que ela está caminhando para o reconhecimento de que a língua/cultura inglesa não é homogênea.

O excerto 4 nos revela também a tentativa por parte dos alunos de encontrar uma cultura para a língua inglesa. Fala-se em tentativa porque os argumentos utilizados por eles, como ressaltados anteriormente, ainda se encontram na polaridade Estados Unidos *versus* Inglaterra. Para estudos futuros, poderia ser disponibilizado aos alunos um tempo maior para discussão e reflexão acerca da L2/C2, oferecendo-lhes alguns referenciais teóricos para que eles possam chegar a uma definição apropriada do termo.

Após as definições apresentadas pelos alunos, tive o cuidado de mostrar aos participantes que cultura não deve ser vista como algo estático ou homogêneo, isso porque dentro de um mesmo país, de uma região, de uma cidade e até mesmo de uma mesma sala de aula coexistem diversas culturas (KRAMSCH, 1998).

Como já ressaltado anteriormente, procurava-se com esse *chat* verificar o conceito dado pelos alunos ao termo cultura, e foi possível perceber os conceitos atribuídos por eles à cultura brasileira, à cultura goiana e à cultura em língua inglesa. Com base nos domínios culturais encontrados, chegou-se à seguinte taxonomia sobre cultura:

Quadro 6 – Esquema sobre cultura



Os dados revelaram que o *chat* foi além do objetivo inicial, servindo como um espaço de discussão e reflexão sobre a cultura dos alunos (C1) e a cultura do outro (C2), no caso referido, a cultura em língua inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo buscou apresentar as principais características do estudo de caso etnográfico e sua aplicabilidade no campo educacional. Em seguida, foi revelado os instrumentos utilizados na geração de dados de uma pesquisa que resultou em uma dissertação, para

então, apresentar um recorte desta, o qual deu-se ênfase ao conceito atribuído, por alunos do ensino médio de uma escola pública da cidade de Goiânia, ao termo cultura.

Inicialmente percebeu-se que os alunos apresentaram certa dificuldade para definirem o termo cultura, e foi então que a professora pesquisadora, embasada em pressupostos teóricos, partiu do que lhes era mais familiar, no caso a cultura brasileira e goiana, para posteriormente discutirem sobre a cultura inglesa.

Verificou-se nos excertos que as discussões foram fundamentais para que os alunos passassem a refletir sobre o caráter heterogêneo da língua, além de lhes auxiliar na desconstrução de certos estereótipos relacionados a língua e cultura inglesa. Por isto, acredita-se que tal estudo é de grande valia aos professores pesquisadores de línguas estrangeiras que buscam adotar em suas aulas uma abordagem de ensino intercultural, possibilitando aos seus alunos momentos de reflexão sobre sua própria língua/cultura e também sobre a língua/cultura-adicional.

REFERÊNCIAS

AGAR, Michael. **Culture:** can you take it anywhere? International Journal of Qualitative Methods, v. 5, n. 2, p. 1-16, June 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CRESWELL, John. Procedimentos qualitativos. *In:* _____. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 21. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2007. p. 184-210.

ERICKSON, Frederick. **What makes school ethnography 'ethnographic'?** Anthropology and Education Quarterly, v. 5, p. 51-66, 1984.

DAMEN, Louise. **Culture learning**: the fifth dimension *In:* the language classroom. Reading, MA: Addison Wesley Publishing Company, 1987.

GREEN, Judith; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. **A etnografia como uma lógica de investigação.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005.

HORTA, José Luiz Borges; RAMOS, Marcelo Maciel. **Entre as veredas da cultura e da civilização.** Revista Brasileira de Filosofia, ano 58, v. 233, jul.-dez. 2009.

JOHNSON, Donna. Ethnographic research. *In:* _____. **Approaches to research** *In:* **second language learning**. New York, NY: Longman, 1992. p. 132-163.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LAFAYETTE, Robert. Integrating the teaching of culture into the foreign language classroom. *In:* HEUSINKVELD, Paula Rae. **Pathways to culture.** Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1997. p. 119-148.

LOPES, José de Sousa Miguel. Do pós-nacional ao intercultural. *In:* _____. **Cultura acústica e letramento em Moçambique:** em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC, 2004. p. 101-156.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso de. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. *In:* _____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. Classificação da pesquisa. *In:* _____. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008a. p. 39-67.

REES, Dilys Karen. **Considerações sobre a pesquisa qualitativa**. Signótica, Goiânia, v. 20, p. 253-274, 2008.

REES, Dilys Karen; MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira**. Cadernos do IL, Porto Alegre, n. 42, p. 30-50, jun. 2011.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. Bases conceituais da pesquisa qualitativa. *In:* _____. **Pesquisa qualitativa em educação:** fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: McGraw-Hill: Artmed, 2010. p. 122-144.

SARMENTO, Simone. **Ensino de cultura na aula de língua estrangeira**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, v. 2, n. 2, mar. 2004.

SPINDLER, George; SPINDLER, Louise. Cultural processes and ethnography: an anthropological perspective. *In:* LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Ed.). **The handbook of qualitative research** *In:* **education**. San Diego: Academic Press, 1992. p. 53-92.

SPRADLEY, James. **Participant observation**. Fort Worth, TX: Harcourt Brace & Company, 1980.

WATSON-GEGEO, Kann. **A etnografia na sala de aula de segunda língua**: definindo o que é essencial. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. Signótica, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 515-539, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

YON, D. A. **Highlights and overview of the history of educational ethnography**. Annual Review of Anthropology, v. 32, p. 411-429, 2003.

2.

ESCOLA E LITERATURA

Dois campos que se atraem ou se repelem?

Ariane Pereira Magalhães de Oliveira[1]

INTRODUÇÃO

Pensar a relação da escola com a literatura envolve uma discussão permeada por tensões. De um lado problematiza-se o risco da escola instrumentalizar a literatura (BURGARELLI, 2011). Do outro, destaca-se a importância da literatura e seu potencial formador no contexto escolar (DUARTE, 2012). A seguir discorreremos de forma breve acerca das peculiaridades de cada um desses campos, para então, discutir a possibilidade de articulação entre eles.

A escola é uma parte da totalidade social, sempre em movimento, e é nessa totalidade em que ela se depara com realidades mais amplas, que a tornam prenhe de sentido, de razão de ser (LIBÂNEO, 2002). A relação de professores e estudantes com a cultura, com o pensamento, com o saber em um movimento de criação e recriação, justifica e dá sentido à escola e aos processos de formação que ali se realizam.

No entanto, temos visto em muitos casos, as instituições escolares contribuírem para a sustentação de projetos de formação, cuja função é manter uma normatividade na sociedade, seguindo uma lógica de instrumentalização, os sujeitos são privados de uma educação que efetivamente busca no sentido da formação humana "intervir nas nervuras do tecido social, atuar nos sentidos profundos da existência" (PESSOA, 2016, p. 23).

1 Pedagoga e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

Compreender o que é literatura é uma tarefa ampla e complexa. Das muitas tentativas de definir literatura percebemos concepções restritas, como por exemplo os que a concebem como "escrita imaginativa", *stricto sensu*, referem-se à ficção em sentido restrito. Há também os que a concebem em suas diversas nuances, como campo que assume múltiplos saberes.

Eagleton (2006), diante do desafio de teorizar sobre literatura defende que talvez a mesma "seja definível não pelo fato de ser ficcional ou 'imaginativa', mas porque emprega a linguagem de forma peculiar". Segundo ele, a literatura transforma e intensifica a linguagem comum (EAGLETON, 2006, p. 3). Diante do que postula o autor, depreende-se que a literatura é uma narrativa que possibilita vivenciar experiências, de forma mais íntima e mais intensa. Daí surge a possibilidade de capturar os sujeitos em suas totalidades, pelo intelecto, mas também pelo simbólico.

Partilhando ainda dos estudos de Eagleton (2006) pode-se destacar que a literatura tem como característica o "não pragmatismo", significa dizer que ela não tem nenhuma finalidade imediata, utilitária. Segue dessa característica a compreensão de que a definição de literatura depende da maneira como alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido, já que a literatura não pode ser definida objetivamente (EAGLETON, 2006, p. 12).

O que o autor assinala anteriormente chama à baila a apropriação que é feita pelo leitor da obra literária. Nas palavras de Eagleton "não há releitura de uma obra que não seja também reescritura" (EAGLETON, 2006, p. 19). Sendo assim, a avaliação de uma obra em determinada época não pode simplesmente ser estendida a novos grupos sociais sem que, nesse processo, ocorram modificações, perceptíveis ou não.

Outra importante concepção acerca da literatura pode ser encontrada no discurso de Roland Barthes ao ingressar no Colégio de França em 1977. O referido autor, entendia por literatura o "grafo complexo da prática de escrever" (p. 16), porém queremos ressaltar sua notável atribuição à literatura como "trapaça". Uma trapaça salutar que pressupõe um deslocamento sobre a língua, ou seja, dizer muito mais do que a língua permite dizer, trata-se de "trapacear com a língua, trapacear a língua":

> Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu chamo, quanto a mim: literatura. (Barthes, 2009, p. 16).

Para Barthes (2009) as "forças de liberdade" que residem na literatura não residem no autor, nem no conteúdo doutrinal da obra, mas no deslocamento que ocorre sobre a língua. Ele destaca três forças da literatura utilizando três conceitos gregos: *Mathesis*, que se refere à literatura como operadora de muitos saberes; *Mimesis*, por sua potencialidade de representar o real e *Semiosis*, pela possibilidade de jogar com os signos em vez de destruí-los (BARTHES, 2009, p. 17-18).

A formulação de Pessoa (2016) corrobora essa perspectiva ao destacar a capacidade de insurgência contra a vida que se vive e contra os limites da língua presente na literatura. Para Pessoa, a "capacidade de fermentar a insurgência está principalmente na formação do espírito crítico" (PESSOA, 2016, p. 32). Vê-se que há na literatura um potencial de formar o humano, aliado à propagação da inconformidade, sem negligenciar o conhecimento de si e do outro.

Dito isso, algumas questões vêm à tona: Tendo todo esse potencial formador, poderia a literatura habitar o terreno escolar? Seria a literatura aliada ou inimiga da educação e de seus processos formativos? Por que a literatura incomoda tanto a escola? Ou seria melhor perguntar, a quem a literatura incomoda quando adentra à escola? A partir desses questionamentos nos convém esclarecer que o objetivo desse estudo é discutir a possibilidade de se vivenciar a educação articulada à arte e seu potencial de formação humana, com vistas à sensibilidade, imaginação, reflexão, criatividade. Mais especificamente, nosso empenho está em pensar a escola em imbricação com a leitura literária. Recortamos nossa abordagem colocando em foco a relação da escola com a literatura.

METODOLOGIA

Esse estudo é fruto de uma pesquisa bibliográfica acerca da temática da literatura e suas possibilidades formativas no espaço escolar. As aproximações com nosso objeto de estudo se efetivaram a partir de fontes bibliográficas, considerando a análise de publicações que colaboraram com a construção ou ressignificação de conceitos relacionados à investigação que nos propusemos realizar. Para tanto, realizamos uma leitura analítica de autores da filosofia, sociologia, críticos literários e do campo educacional.

Essas diferentes abordagens nos permitiram pensar em um movimento contraditório que vislumbra os limites de uma perspectiva restrita e instrumental da literatura na escola, bem como, sobre as possibilidades de um trabalho com a literatura na escola que propicie experiências de natureza estética e simbólica.

Literatura, escola e formação humana: encontros e desencantos

Muito se advoga sobre a possibilidade de formação humana por via da literatura. Pessoa (2016, p. 39) reafirma a "experiência de totalidade" como uma dimensão da literatura. Cândido (2002) quando trata desse assunto, alerta para o risco de se pensar a literatura segundo padrões de moralidade, Cândido defende que, a literatura "não corrompe nem edifica", mas mostra a vida, faz viver, portanto "humaniza em seu sentido profundo" (CÂNDIDO, 2002, p. 85).

Para trazer à discussão um parecer da filosofia, chamamos para o diálogo Coêlho (2009), que não particulariza em seu texto a relação da educação com a literatura, em sua abordagem ele problematiza a relação entre educação, cultura e formação. Coêlho (2009), denomina como "obra de cultura" a filosofia, a arte e a literatura, pois elas são criações que testemunham a grandeza e a dignidade humana, elas tornam possível o encontro dos seres humanos entre si e com a natureza, ainda segundo esse autor, as letras e as artes em geral "confirmam e celebram a fraternidade e a criação humana, elevando-nos, convertendo-nos ao mundo do espírito, da cultura, do sentido real e do imaginário"(COÊLHO, 2009, p. 20). Sendo assim, o autor em questão assevera que

> Como *obra de cultura*, texto literário, filosófico ou científico, situa-se no mundo do espírito, do pensamento, da sensibilidade e da imaginação, amplia e aprofunda horizontes, torna possíveis novas formas de compreensão e abre novas possibilidades de pensamento e de ação, novas formas de ver e agir. (COÊLHO, 2009, p20. Grifos do autor).

Do que o autor expõe até aqui, pode-se compreender que pensar, questionar, criar e recriar, inventar e reinventar, ganha sentido na articulação entre educação, cultura e formação. Vai além da mera comunicação e expressão de ideias e conhecimentos, é a possibilidade de por em tela o real e o imaginário por meio de várias linguagens.

Ainda com base nas contribuições de Coêlho (2009), encontra-se a problematização a respeito do real papel da escola. Ele salienta que muitas vezes perdemos a dimensão da experiência, da vivência, da criação, da ação que se pensa e da possibilidade de superação daquilo que nos limita, nos empobrece nas esferas cultural, pessoal e humana.

Nesse sentido, o autor afirma que a razão de ser da escola não é transmitir o "saber reduzido a conteúdo", não é a mera instrumentalização de crianças, jovens e adultos, ao

contrário, é formar seres autônomos e livres, ajudando-os a realizarem e confirmarem o processo de humanização da sociedade e do homem (COÊLHO, 2009, p. 21).

É interessante notar nas postulações do autor a defesa que ele faz concernente à existência de vínculos intrínsecos entre educação, cultura e formação. Para ele não é possível a existência de uma sem as outras, e mais, Coêlho (2009) afirma que a educação, a cultura e a formação são inerentes à existência da escola, não se configurando apenas como elementos a ela agregados.

Mas se assim é, por que então discutir a possibilidade de se vivenciar experiências formativas por meio da literatura na escola? Se tanto por meio da escola, quanto pela literatura se pretende uma formação do humano, da reflexão, da criatividade, por que muitas vezes parece que elas se opõem e não se concretizam em muitos casos, com tais finalidades?

De fato, em muitos casos, a escola legitima interesses mercadológicos, distancia-se de sua finalidade, de sua razão de ser, como explicitado por Coêlho anteriormente. Nessa inversão de papéis é que torna-se inteligível a problematização do lugar da literatura na escola.

Burgarelli (2011), em seu texto "Implicação da Escola com a Literatura", inicia sua argumentação, diferenciando as características da arte e da educação. Segundo o autor, à escola cabe a formação com vistas ao conhecimento e às relações sociais, o que implicaria sistematizar, regulamentar e disciplinar de forma a reduzir a individualidade a favor de uma coletividade. À arte, cabe o papel oposto, pois ela suspende um pensamento estabelecido, ela não funciona a partir de metodologias prévias, mas busca escrever o novo, o diferente, o singular (BURGARELLI, 2011, p. 91).

O autor supracitado procede com outras diferenciações, desta vez, distingue as práticas pedagógicas como instância que lida com o saber, o conhecimento instituído, enquanto a arte literária, por sua natureza, escapa daquilo que é estável. Ancorado em Soares (2006), Burgarelli (2011) problematiza a relação entre a escola e a literatura, a partir da ideia de que a escola tem por natureza a tendência de escolarizar os conhecimentos, os saberes e as demais formulações de outros campos de conhecimento. Sendo assim, se a literatura chega à escola, inevitavelmente passará pelo processo de escolarização. (BURGARELLI, 2011, p. 92).

Contudo, importa fazer a ressalva, não negligenciada por Burgarelli, de que para Soares (2006) a questão se desloca para a maneira adequada de se trabalhar na escola

com os textos literários. Conforme a autora, essa relação adequada pode ocorrer quando a literatura e suas propriedades são respeitadas na escola, quando se leva em consideração a diferença do texto literário em relação ao texto didático.

Bem, se a escola e a literatura se configuram como campos extremamente distintos, vale aqui retomar a questão salientada por Burgarelli (2011) : "Será possível, então, que campos tão diferenciados estabeleçam um diálogo?" (p. 93). Com o avanço das elaborações de Burgarelli (2011), nota-se que sua proposta é de que nossos projetos educacionais se impliquem com a arte, e que nossas escolas se impliquem com a literatura. Mas o que se pode depreender do uso do termo implicação, do verbo implicar, quando se pretende pensar a relação entre escola e literatura?

As justificativas do próprio autor nos levam a considerar que esse implicar-se, refere-se ao envolvimento com a literatura em detrimento do uso da literatura para fins pragmáticos, o autor esclarece que

> O termo *implicação* parece sustentar o paradoxo dessa relação, pois ele sinaliza tanto para o abalamento das próprias estruturas do campo que resolve implicar-se quanto para a especificidade da natureza e da função de tal campo. Implicar-se é continuar sendo o mesmo e, ao mesmo tempo, ir-se mudando porque seus gestos e seus atos o ultrapassam. Quando defendemos, portanto, a implicação da escola com a literatura, estamos pensando na possibilidade de o cotidiano escolar deixar-se afetar pela dimensão da literatura. No nosso entender, isso vai bem além de uma escolarização da literatura, ou então de uma adequação da literatura à escola, pois a literatura não se reduz para cumprir uma função imediata; ao contrário, ela comparece em sua própria função de literatura, revelando nossas impossibilidades, e ao mesmo tempo, levando–nos a existir também num outro mundo, ou seja, ela nos divide (BURGARELLI, 2011, p. 93).

Burgarelli (2011) sinaliza que ao implicar-se com a literatura, a escola pode abalar-se, transformar-se em meio a um movimento que pode também abalar as próprias estruturas do campo literário. Ainda segundo o referido autor, a literatura passa a incomodar a escola. Para ele, "a literatura mais interroga a escola do que a ratifica" (BURGARELLI, 2011, p. 94).

Outro destaque, que também se mostra como diferencial no que teoriza Burgarelli (2011) é a superação da lógica utilitarista, que muitas vezes assola as propostas de leitura literária. Com ele apreendemos que "não se trata de pensar o que podemos fazer com a literatura para que ela nos auxilie em alguma outra atividade, mas sim ao contrário, de

nos inserirmos na literatura e de nos indagarmos, uma vez já inseridos, sobre o que ela nos faz" (BURGARELLI, 2011, p. 95).

Em um estudo sobre a possibilidade de uma experiência formativa na escola, tomando por base a leitura literária, Burgarelli e Teófilo (2016, p. 99), interrogam se seria possível ao professor propor e desenvolver um trabalho com a literatura, que de fato leve em consideração as consequências dessa prática, como "experiência simbólica, prática da letra e estética da linguagem". Os autores lançam mão do conceito de experiência apreendido dos textos de Valter Benjamim (1994 a; b), e em outra seção, discutem a possibilidade de se conceber uma proposta de leitura literária na escola como uma experiência simbólico-estética.

Burgarelli e Teófilo (2016), situam suas questões sobre a literatura na escola diretamente relacionadas às discussões em torno da linguagem. A articulação feita por eles entre leitura e experiência, pressupõe que experiência em Benjamim (1994b) refere-se a uma experiência de linguagem, correlata a uma experiência histórica. Os autores, ainda fundamentados em Benjamim, consideram que nossa "constituição subjetiva conta com condições enredadas pela história e pela linguagem, que são encadeamentos simbólicos que nos antecedem". Decorre disso, o entendimento dos autores de que "a literatura pode ser considerada como o mais rico desses encadeamentos, o mais aberto e o mais formativo" (BURGARELLI; TEÓFILO, 2016, p. 109).

Os referidos autores retomam a discussão sobre a tensão existente entre literatura e escola, porém, antes apresentam algumas formas pelas quais a literatura é inserida nas escolas e na sociedade. Dizendo de forma sucinta, o que os autores destacam é o lamentável uso da literatura como pretexto para se alimentar a relação de produção capitalista em torno do livro produzido em larga escala, que como qualquer outro produto do capital precisava ser consumido. Tão lastimável quanto essa abordagem, foi a inserção da literatura como instrumento para disseminação de uma ideologia, para doutrinação do pensamento, para moralização.

Burgarelli e Teófilo (2016) chamam a atenção para o risco de que a escola atue como disseminadora de obras da indústria livresca, alertam para o fato de que a literatura no espaço escolar pode ser tratada apenas como um recurso pedagógico, exercendo uma função utilitária, mas salientam também, que "por outro lado, mesmo quando utilizada para fins pré-definidos, ela pode escapulir para outros rumos e convocar imprevisibilidades" (BURGARELLI; TEÓFILO, 2016, p. 118).

Nessa discussão, torna-se oportuno recorrer ao que defende Duarte et.al(2012), em um texto intitulado *O ensino da recepção estético-literária e a formação humana*. Nesse artigo defende-se a possibilidade e a necessidade das artes no currículo escolar.

Duarte *et al.* (2012, p. 35), destaca que a arte "move a subjetividade individual em direção às formas mais ricas de subjetividade já desenvolvidas pelo gênero humano", porém, faz-se uma ressalva de que essa não é uma especificidade da arte, a ciência e a filosofia também possibilitariam tal efeito, "a maneira como a arte faz isso é que assinala sua especificidade diante das demais objetivações humanas". Os autores ainda asseveram que

> [...] reconhecer que a arte, bem como a ciência e a filosofia, só poderão desenvolver todo seu potencial humanizador numa sociedade que não seja regida pela lógica do capital, o que demanda a transformação social radical, não é a mesma coisa que admitir a impossibilidade das objetivações artísticas, científicas e filosóficas contribuírem, ainda nesta sociedade, para a mudança da visão de mundo[...] (DUARTE, *et al., 2012,* p. 35).

Na citação acima foi posto em tela que, mesmo diante de uma sociedade regida pela lógica do capital, as objetivações artísticas, científicas e filosóficas podem contribuir para mudanças de visão de mundo, para mover "consciências para além do imediatismo da vida cotidiana alienada"(Idem). Assim, pode-se compreender que a arte tem sua função social relacionada ao desenvolvimento do gênero humano e do indivíduo (DUARTE, *et al.*, 2012).

Ao tratar mais diretamente da relação entre literatura e escola, os autores põem em voga o papel do professor, afirmam que o professor só irá interferir negativamente nos efeitos da obra literária, quando o ensino for mal sucedido, "mas não como uma consequência inevitável de uma interferência indesejável, num processo que, por natureza devesse ocorrer sem nenhum tipo de mediação educativa" (DUARTE, *et al.,* p. 43).

Fica claro no referido trabalho, a concepção de que a apropriação da cultura sempre configura-se como um processo educativo. Para esses autores o contato entre o indivíduo e o bem cultural estará sempre inserido em uma trama de relações sociais, que sofrerá as interferências das relações entre o indivíduo que se apropria do objeto cultural e outros indivíduos. "O que diferencia a mediação escolar é que se trata de uma interferência deliberada e sistematicamente direcionada para o objetivo de fazer com que essa apropriação dos bens culturais exerça um influxo positivo sobre o desenvolvimento do indivíduo" (DUARTE, *et al.,* p. 44).

Os autores acima mencionados, enfatizam que o processo de apropriação dos bens culturais reproduz a atividade sintetizada no objeto cultural, direcionando o ensino da recepção estético-literária, que por sua vez, deve ter por objetivo "conduzir o aluno num processo que reviva toda a riqueza da atividade contida na obra artístico-literária" (DUARTE, *et al.,* p. 45). Para eles

> O ensino não substitui, por exemplo, a leitura de um romance, conto ou poema, a audição de uma peça musical, a contemplação de um quadro ou escultura, o assistir a uma peça teatral etc. O ensino prepara a recepção da obra, orienta essa recepção, dá a ela todo o suporte necessário e dialoga criticamente com ela. Seu objetivo não é encurtar ou facilitar o caminho da recepção, é formar no aluno as atitudes e ações que colocam o processo de recepção à altura da riqueza contida na obra (DUARTE, *et al.,* p. 45).

Nota-se nas postulações do autor a concepção de que a obra artístico– literária pode estar interligada ao processo educativo, numa relação dialética, uma constituindo a outra. Ressalta-se a importância do ensino na preparação dos sujeitos à recepção da obra de arte. Como já foi dito anteriormente, seus argumentos constituem uma tentativa de contribuir para o debate acerca da importância das artes no currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das contribuições dos autores citados nesse artigo com relação à escola em imbricação com a literatura, denotam posições epistemológicas que se aproximam em determinados pontos, mas que divergem em outros. Coelho (2009) fundamenta que escola, cultura e formação, estão intrinsecamente vinculadas, uma depende da existência da outra, nesse aspecto o autor se aproxima das formulações de Duarte (2012). Já Burgarelli apesar de apresentar a defesa da implicação da escola com a literatura, interroga se de fato essa relação é possível devido às suas diferenças quanto à natureza e finalidades.

Bem, como foi exposto anteriormente, consideramos que o potencial humanizador de qualquer instância formativa só se efetivará longe do regimento da lógica do capital, portanto, quanto maior for a influência do capital, mais deformações se consolidarão. Contudo, se pretendemos uma formação que demanda criticidade, sensibilidade, solidariedade capacidade de reflexão, temos que admitir a influência e os efeitos formativos das artes, da ciência, da filosofia, da educação em uma radicalidade que contribua para transformações sociais, para a mudança de visão de mundo.

Percebemos que na atual configuração da escola, ainda há resistência quanto à presença da literatura e seus efeitos, devido à obscuridade de uma realidade mais ampla que chega à escola, o pragmatismo advindo dos valores de uma sociedade capitalista. A despeito disso, nos arriscamos a dizer que a escola pode contribuir para que ocorra a humanização por meio da literatura, assim como a literatura pode contribuir para que ocorra formação humana na escola.

Não ignoramos a existência de problemas no campo educacional brasileiro, sabemos que nossos desafios não se resumem à relação escola/literatura. Outras questões importantes compõem nosso drama, como por exemplo, os contornos para a formação inicial e continuada dos professores, as condições de trabalho, remuneração condizente, distribuição de recursos financeiros, imposições de organismos multilaterais, dentre outros. No entanto, defendemos que a escola seja um lugar de formação que considere o direito humano de apropriação da arte (CÂNDIDO, 2011).

Tecemos as linha finais desse trabalho citando a obra literária, *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga, que pode ilustrar bem a relação de tensão que hoje ainda permeia a escola e a fruição. Essa obra conta a história de um menino que vive em uma realidade hostil e parte em busca da casa da madrinha. Na viagem encontra um companheiro, um pavão. Estrada a fora a história dos dois se mistura, ao passo que as fronteiras entre fantasia e realidade se estreitam, uma galeria de personagens vai surgindo.

Além da crítica presente nessa obra literária a respeito do enquadramento do pensamento e da forma como a escola vai tolhendo a criatividade em seu interior, queremos destacar a representação da *Casa da madrinha.*

Essa casa que se torna o centro dos pensamentos e dos desejos do menino, também era o lugar da experiência, do imaginário, do resgate de memórias, da realização das impossibilidades, o lugar onde aquele menino escapava à realidade por meio da criação, da inventividade.

Assim como o personagem retratado, nutrimos o sonho de chegarmos ao enriquecimento da personalidade, da formação humana que a literatura possibilita, estando em relação com a escola, sem que a escola perca de vista sua função social, mas que se abra para as experiências de criação e formação como na *Casa da madrinha*, afinal, a chave dessa casa fica na porta, dentro de uma flor amarela, basta ousar pegá-la e abrir a porta.

Que a ousadia da arte, da filosofia, da educação abram portas para a descoberta, para o pensamento, para o questionamento formando consciências. Gonçalves Filho

(2000, p. 104) assinala a necessidade de se subverter a ordem provável da língua para alcançar determinados efeitos de comunicação, antes de se transformar em discurso estético. Nesse domínio, o autor situa a literatura como fonte de valores de cultura. Dessa forma, quando a escola se abre para o trabalho com a literatura e seus efeitos, os alunos têm a oportunidade de vivenciarem experiências simbólicas, estéticas e sociais, podendo compreender melhor e mais profundamente o mundo e a si mesmos.

Dito isso, vale ressaltar as formulações de Coêlho (2012, p. 95) acerca do sentido da escola, uma "instituição por excelência da cultura e da formação humana", que pode instigar a criação de novos conceitos e práticas, constituindo "a vida intelectual, a existência humana na autonomia e liberdade" (COÊLHO, 2003, p. 56). A partir dessas premissas, defendemos, pois, necessidade de um diálogo dialético entre o sentido humanizador da literatura e o real sentido da escola, resistindo assim os enquadramentos e pragmatismos de uma sociedade regida pela lógica do capitalismo.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Aula.** 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

_____. Da ciência à literatura. *In:* **O rumor da língua.** São Paulo: Brasiliense, 1998, p. 23-39.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In:* BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 7. ed. Trad. de Sérgio P. Ruanet. São Paulo: Brasiliense, 1994a. pp. 55-61.

_____. O narrador. *In:* BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 7. ed. Trad. de Sérgio P. Ruanet. São Paulo: Brasiliense, 1994b. pp. 197-221.

BURGARELLI, Cristóvão G. Implicação da escola com a literatura. *In:* PESSOA, Jadir de M. (Org.). **Literatura e educação no conto de Bariani Ortêncio**. Goiânia: PUC Goiás/Kelps, 2011, p. 91-102.

BURGARELLI, Cristóvão G.; TEÒFILO, Flávia P. A literatura na escola: experiência, linguagem e formação. *In:* PESSOA, Jadir de M. (Org.). **Literatura e formação humana.** Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 17-42.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Publifolha, 2000.

_____. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

_____. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COÊLHO, Ildeu M. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. *In:* COÊLHO, Ildeu M. (Org.). **Educação, cultura e formação**: o olhar da filosofia. Campinas/Goiânia: Alínea/PUC Goiás, 2009, p. 29-50.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Repensando a formação de professores. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 9, n. 9/10, p. 47-63, jan./jun. e jul./dez., 2003.

_____. Formar professores para outra escola. *In:* COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Nathália Botura de Paula; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. **EccoS – Rev. Cient**., São Paulo, n. 28, p. 31-48, maio/ago. 2012.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura:* uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Col. Biblioteca Universal)

_____. **Marxismo e crítica literária**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

GONÇALVES FILHO, Antenor A. Educação e literatura. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

PESSOA, Jadir de M. Trapaceiros e insurgentes: caminhos da pesquisa em literatura e educação. *In:* PESSOA, Jadir de M. (Org.). **Literatura e formação humana.** Campinas: Mercado de Letras, 2016, p. 17-42.

3.

ARTE E EDUCAÇÃO NA CENA

Repercussões de um projeto didático

Maria Cecília Silva de Amorim[1]

INTRODUÇÃO

A partir do ingresso no curso de Pós-graduação em Arte-educação Intermidiática Digital em junho de 2017, com a motivação para realizar diferentes performances e divulgá-las num canal do *YouTube* nomeado Canal Cissa Amorim. Várias oportunidades foram criadas para vincular as atividades pedagógicas e formativas às possibilidades artísticas. Assim, trabalhos foram desenvolvidos como o *Cyberpoema*, vídeos de depoimentos, *poiésis*, animações com fotos, história cantada como o "Ratofredo[2]". O canal passou a registrar a cartografia da formação *Latu Sensu* usando o viés da arte e da tecnologia. No contexto da docência, a partir da necessidade da escola surgiu a ideia de criar um projeto que fosse divertido, lúdico e que mobilizasse práticas de leitura na escola. Foi proposto o projeto "Tia Cecília conta" em sua concepção arte-educativa e performática para alunos de 1º ao 5º ano de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Luziânia-GO.

Tal experiência, também oportunizou o estudo da contação de histórias como objeto no campo *Strictu Sensu* no Programa de Pós-graduação em Artes da Cena (PPGAC)

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes da Cena – UFG, Pedagoga – UEG, Especialista em Psicopedagogia – UEG, Especialista em Arte-Educação Intermidiática Digital – UFG, Professora na Secretaria Municipal de Educação de Luziânia-GO. cissa24@gmail.com

2 Da autora goiana Daniela de Brito. Composição da música Heverton Batista, interpretação Maria Cecília Silva de Amorim, 2018. Disponível em: https://youtu.be/hsgggU8jf3I.

da Universidade Federal de Goiás (UFG). O esforço teórico iniciado em agsto de 2019 por meio de uma pesquisa acadêmico-científica levanta e analisa formas de criar proposições arte-educativas nas alças da Cena, revelando a escola como lugar de contar e encenar histórias como o protagonismo do aluno.

A contação de histórias acontece desde os primórdios e a narratividade acompanha as pessoas desde sempre. A exploração de livros, textos e recursos visuais bem como a utilização das linguagens artísticas como a música, o desenho e o teatro acontecem na escola, porém, no Ensino Fundamental, com menor intensidade do que na Educação Infantil. Às vezes, nesta fase escolar, os professores não se consideram lúdicos e se apegam aos conteúdos curriculares deixando de lado o viés lúdico que poderia ser encontrado na literatura e perdem a oportunidade de trabalhar os conteúdos do currículo utilizando bons livros de literatura infantil.

Desde o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do Ministério da Educação voltado para professores de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I, que vigorou por 3 anos, entre 2014 e 2017, trabalhando como orientadora de estudos e conhecendo os livros literários e suas possibilidades de vinculação com o currículo, foi possível planejar e executar um trabalho interdisciplinar no contexto da arte e da educação.

Assim, apresento recortes do projeto didático de contação de histórias “Tia Cecília conta” realizado em escolas dada a significação e repercussão que passou a ter no campo educacional e artístico do município.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A busca de um aporte teórico para o projeto passou pelo letramento literário de Cosson (2006), cuja discussão pauta-se no uso social da literatura, culminando na provocação de uma pesquisa vinculada ao mestrado em Arte da Cena em uma linha de diálogo com a educação.

> Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON, 2006, p. L).

A vinculação com a arte por meio do desenvolvimento das performances, do teatro, das narrativas literárias utilizando músicas e diferentes adereços possibilitou a busca de aprimoramento/formação artística para a realização de tais performances acerca da contação de histórias. Busatto (2013, p. 12) que poeticamente afirma que

> a contação de histórias funciona como um instrumental capaz de servir de ponte para ligar as diferentes dimensões e conspirar para a recuperação dos significados que tornam as pessoas mais humanas, íntegras, solidárias, tolerantes, dotadas de compaixão e capazes de 'estar com'. (BUSATTO, 2013, p. 12).

A prática interdisciplinar trouxe a discussão de Fazenda (2008, p. 21) pois afirma que "Na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração", possibilitando assim, a realização de práticas vinculadas ao currículo escolar.

A necessidade da tecnologia no registro das performances e na crítica acerca da produção, consumo e vinculação com a internet nos levou ao campo da e-arte/educação[3] sob a base teórica da tese de Cunha (2012), que a partir do Sistema Triangular em arte – desenvolvido pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (BARBOSA e CUNHA, 2010) – foi inspirada a pensar a arte à tecnologia digital crítica, criando assim, o sistema triangular digital ou a e-arte/educação digital crítica. Não bastaria o conceito de *web* arte – uma produzida digitalmente – mas, a perspectiva da e-arte/educação abarcaria o ideal de percepção cognitiva e desenvolvimento da criticidade, uma vez que ao produzir uma determinada atividade para a *web* seria possível e-fazer, e-ler e e-contextualizar a performance realizada.

Autores que discutem o teatro e a literatura infantil na escola como Abramovich (1989) e Cavassin (2008) corroboram com o pensamento didático da importância de se fomentar a prática leitora e a fluência da expressão corporal, oral e escrita. Assim, ao falar sobre histórias e a forma de contá-las nos remete a Abramovich (1989), que traz a importância de saber iniciar e finalizar uma história para despertar o interesse dos ouvintes, a forma de apresentar a leitura pictográfica explorando as imagens e entre outras abordagens reforça a função social da biblioteca de levar cultura por meio dos

3 Também chamado de Sistema Triangular Digital. Teoria desenvolvida na tese da Professora Doutora Fernanda Pereira Cunha a partir da abordagem triangular no ensino das artes.

livros. Recomenda contar histórias, ler e fazer dessas atividades momentos prazerosos de encantamento e poética.

> O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai, ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo as crianças ou os pais como personagens), livros atuais ou curtinhos, poemas sonoros e outros mais... contados durante o dia numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num feriado de domingo – ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sonho rico, embalado por uma voz amada. (ABRAMOVICH, 1989, p. 11).

A escola, como espaço privilegiado de ensino, é referenciada por Coelho (2000), que, também aponta a necessidade da escola em ocupar-se do ensino da literatura desde a infância cuja base está sendo formada.

> a escola é hoje o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações, a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 17).

A validade do teatro e dos jogos teatrais é discutida por Cavassin (2008). Embora, a contação de histórias e teatro sejam atividades diferentes, esta possibilidade de hibridismo existe e movimenta leitura, expressão e ensino-aprendizagem na escola. Assim

> o teatro pode ser a brecha que se abre na nova perspectiva da ciência e ensino-aprendizagem, pois envolve essencialmente o que o soberanismo da lógica clássica e do modelo racional excluía; o ilógico, as possibilidades (o vir a ser), a intuição, a intersubjetivação, a criatividade [...] enfim, elementos existentes nas relações dessa manifestação artística e que são princípios para a concepção de Inteligência na Complexidade e vice-versa. (CAVASSIN, 2008, p. 48).

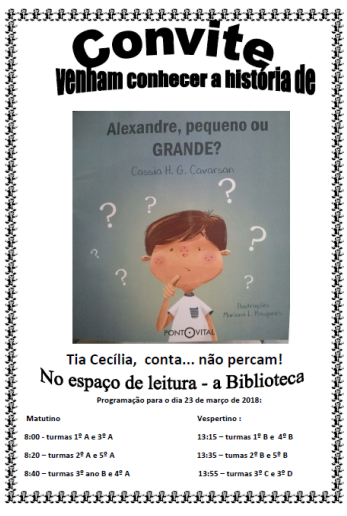
No tópico seguinte pretendo descrever o Projeto "Tia Cecília conta" que em suas edições combinou as linguagens da arte na intenção de fomentar a arte-educação na escola e proporcionar momentos lúdicos de aprendizagem por meio de atividades pedagógicas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em março de 2018, surgiu a inspiração para práticas artísticas e arte-educativas na escola, vinculando a leitura e a ludicidade. Após a organização de uma salinha que se transformaria em biblioteca na Escola Azul[4], onde aconteceriam as aulas de reposição de greve, sempre aos sábados, era necessária uma proposta chamativa que motivasse os alunos a frequentarem as aulas. Foi realizada a estruturação de um projeto de contação de histórias intitulado "Tia Cecília conta", pelo qual seria possível cuidar da biblioteca e fazer dela um espaço de leitura e contação de histórias.

Como se deram esses momentos? Sob minha regência, utilizando histórias novas e já conhecidas no campo da literatura infantil. A primeira história foi "Alexandre, pequeno ou grande?" da escritora Cássia Cavarsan (2017). Como procedimento inicial, as turmas recebiam um convite e se organizavam para conhecer a história. A imagem I mostra o convite da 1ª contação de histórias do Projeto "Tia Cecília conta" e a Imagem II a organização do momento.

Imagem I – Convite de inauguração



Fonte: Arquivo pessoal.

Imagem II – Momento de contação

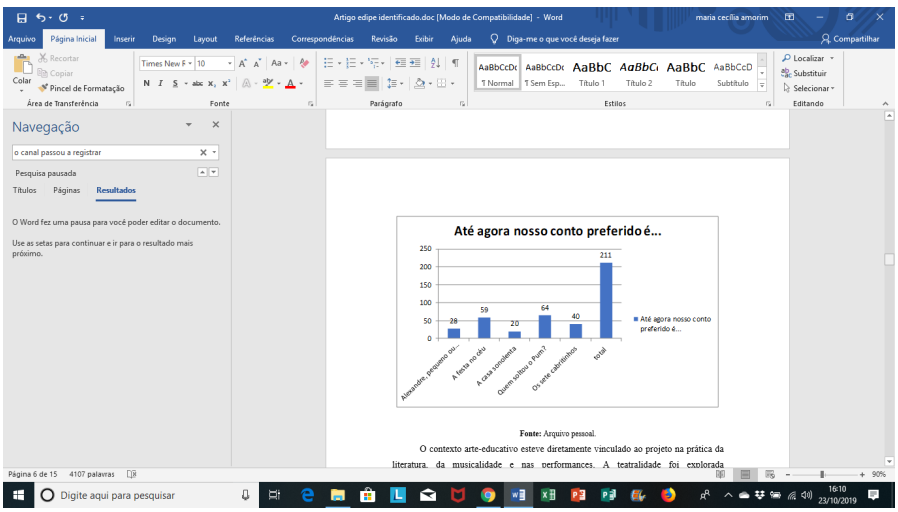
4 Nome da escola é fictício para manter o sigilo dos participantes da pesquisa.

As crianças eram recepcionadas com um momento de dança ao som de músicas como a “A casa do Zé” e logo depois de organizadas em volta do espaço de contação, era iniciada com uma breve introdução sobre a autora e o contexto do livro. Lançadas perguntas como “O que é ser grande? Será que a autora falou de alguém que ela conhece?” Entre outras questões motivadoras. E utilizando o livro ia narrando a história e mostrando as imagens nele contidas, fazendo sua mediação. Dali era possível relacionar atividades pedagógicas: desenhos, construção de frases, produção textual, gráficos, entre outras. As turmas eram agrupadas duas a duas até atender toda a escola, sendo um tempo de 35 minutos por grupo de 1º ao 5º ano.

Assim, a cada sábado uma dinâmica diferente era utilizada de acordo com o contexto da história. Uso de instrumentos musicais trabalhando as questões rítmicas, uso de diferentes objetos para a contação, livro ou somente a narrativa, cenário, indumentária e sempre buscando vincular tais atividades ao currículo escolar em parceria com os professores regentes que davam continuidade a atividade na sala de aula.

Muitas atividades de ensino-aprendizagem foram realizadas sob a motivação das contações. Vale recordar a atividade que elegeu a melhor contação dentre as cinco primeiras realizadas. Representado pela Gráfico I, o gráfico de histórias preferidas da Escola. Cada turma, de 1º ao 5º ano, realizou a atividade de tratamento de informação na sala de aula e ao final todos os votos foram contabilizados. A história mais votada foi “Quem Soltou o Pum?” de Blandina Franco e Carlos Lollo (2010).

Gráfico I – Conto/história preferido/a

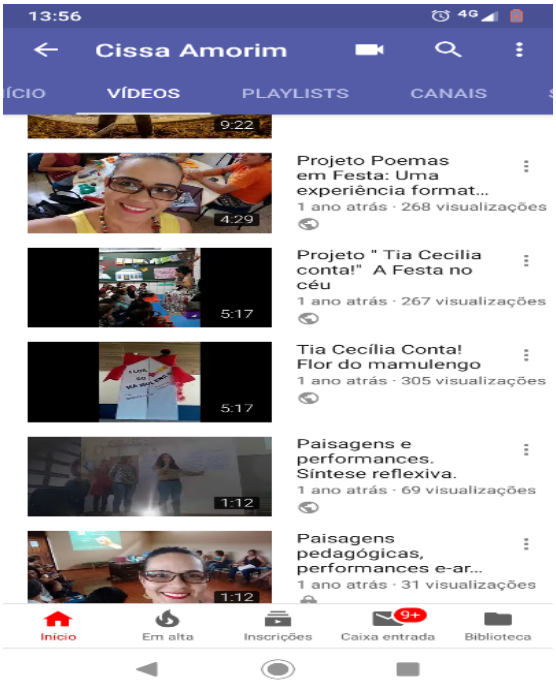


Fonte: Arquivo pessoal.

O contexto arte-educativo esteve diretamente vinculado ao projeto na prática da literatura, da musicalidade e nas performances. A teatralidade foi explorada especialmente em histórias como o "Faniquito e siricutico no mosquito". Os alunos ensaiaram e encenaram a história, sendo a contadora apenas narradora. A imagem II mostra um pouco da apresentação dos alunos. Algumas contações foram disponibilizadas no Canal do YouTube Cissa Amorim como a história da "Festa no céu" e o teatro de fantoches "Flor do Mamulengo" retratadas pela Imagem IV.

Imagem III –Faniquito e siricutico no mosquito – Jonas Ribeiro (2000)

Imagem IV – Contações no canal Cissa Amorim



Fonte: Arquivo pessoal.

O projeto foi encerrado em junho de 2018 com a contação de histórias "Viviana, a rainha do Pijama". Nesse dia, os alunos e professores participaram da contação caracterizados com seus pijamas. Foi um momento único, pois ali eles se revelaram totalmente imersos no campo do imaginário com seus bichinhos de pelúcia, inclusive algumas alunas do 4º e 5º ano, com tamanha pureza, foram vestidas de *baby dool* para o momento de atividade. A Imagem V mostra alguns momentos da atividade também registrada por fotos e lançada no canal Cissa Amorim.

Imagem V – Encerramento do Projeto "Tia Cecília conta" na Escola Azul.

Fonte: Arquivo Pessoal.

O projeto, até o momento, havia cumprido seus objetivos iniciais: ser lúdico, motivar alunos e professores a trabalharem aos sábados e despertar a aprendizagem significativa. Alçaria voos mais altos para além da escola.

Para alargar os horizontes da contação outros espaços foram sendo vinculados: feira de livros e livraria, utilizando ainda, oficinas de criatividade orientadas em algumas tardes de férias. A imagem VI mostra a atividade de contação e oficinas numa livraria da cidade. A Imagem VII mostra a divulgação de contação de histórias na 34ª Feira do livro de Brasília, convite aceito por meio de GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, Projeto de extensão universitária da UEG, do qual faço parte desde março de 2017.

Imagem VI – Oficinas e contação de histórias

Imagem VII – 34ª Feira do livro

Fonte: Arquivo pessoal/facebook.

Foi percebida uma grande receptividade social sobre a contação e seus desenvolvimento lúdico, consideramos que as oportunidades externas ao ambiente escolar fomentaram a ousadia de novas práticas escolares que iriam se formar na nova roupagem do projeto.

O projeto "Tia Cecília conta" ganhou nova abordagem em sua II Edição, a partir de agosto de 2018 na Escola Laranja[5] inaugurada em 2016 com o objetivo de oferecer ensino em tempo integral. Sua estrutura é diferenciada das demais unidades de ensino e possui a capacidade de atender até 650 alunos com salas de aula, laboratório de informática, piscina, quadra, auditório, cantina e biblioteca.

As atividades de contação de histórias foram realizadas principalmente na biblioteca escolar atendendo a todos os alunos das 19 turmas de 1º ao 5º ano. O momento passou a

5 Nome da escola é fictício para manter o sigilo dos participantes da pesquisa.

ser regido por uma rotina pedagógica constituída de acolhida com música e dança, momento de contação compartilhado utilizando leitura, narração, improvisação de teatro e atividades pedagógicas contextualizadas, leitura individual e empréstimo de livros visando o hábito da leitura e fruição literária. A partir da experimentação das atividades, criou-se uma rotina de trabalho que sempre levava os alunos a falarem e ouvirem uns aos outros.

Assim, "Dez Sacizinhos", "Feliz aniversário Lua" e tantos outros livros literários, escolhidos por seu teor de vinculação com os valores e com os conteúdos curriculares, foram tomando forma por meio de técnicas de história cantada ou de teatro de sombras, incluindo as crianças com participação nas performances. O projeto foi levado à apreciação dos internautas no canal Cissa Amorim no *YouTube* por meio do link https://youtu.be/YjJq1jE8LhU e já possui mais de 320 visualizações.

O conteúdo das oficinas de leitura do Projeto foi também vinculado ao Instagram @tiaceciliaconta o que ampliou as possibilidades de divulgação das contações. Dessa forma, várias outras unidades escolares passaram a se interessar e convidar para atuações em aberturas e culminâncias de projetos e atividades outras que visavam a expansão da literatura na escola por meio de contações de histórias. Passamos a adotar o conceito de mediação de leitura, uma vez que muitas contações estavam diretamente vinculadas aos livros e suas imagens. A Imagem VIII mostra atividade na oficina na biblioteca e a Imagem IX mostra a contação em outras escolas, num total de 5(cinco) de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Os alunos participavam e apreciavam muito o momento pela sua característica lúdica e dinâmica, bem como os professores que se divertiam com a história do "Zé do chapéu" conhecida como "Lenda da caveira falante" que é contada com as devidas expressões corporais e vocais numa narrativa divertida que ensina a não falar sobre a vida alheia.

O despertar pelas Artes da Cena teve início realmente a partir da 3ª edição do Projeto em janeiro de 2019. A roupagem da oficina estaria voltada para literatura e teatro. O tempo com cada turma era de apenas uma hora e as atividades deveriam estar relacionadas a ensaios, cenários e improvisações num jogo teatral cuja base teórica ainda não havia sido escolhida. O contexto do projeto em sua essência não mudara, porém eram necessárias técnicas de expressão corporal e memorização dos textos como o *story board*. A Imagem X mostra a base arte-educativa do projeto.

Imagem VIII– Contações na biblioteca

Fonte: Instagram @tiaceciliaconta.

Imagem IX – Contações externas

Imagem X – Projeto "Tia Cecília conta" – 3ª edição

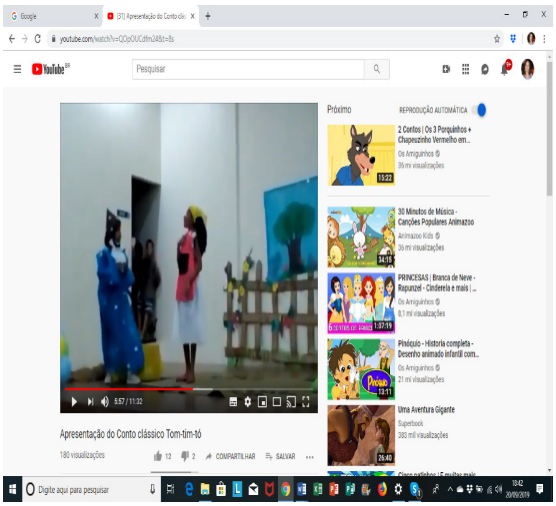
Fonte: Instagram @tiacecíliaconta.

Além de atividades de fala, escuta e apreciação estética, os alunos trabalharam com máscaras, como na história do "O sanduíche da Maricota" de Avelino Guedes (2012), dedoches, textos diversos... Iniciamos um trabalho pelo qual os alunos vinham apreciando outras histórias por meio de canais do *YouTube* como Fafá conta e Varal de Histórias, nos reportando novamente ao contexto teórico da e-arte/educação e o fomento à criticidade no consumo da internet.

Além de apreciar contações no *YouTube*, fossem elas só narrativas ou mesmo cantadas, os alunos estavam sempre motivados a se envolver com as histórias desde sua leitura até a dramatização e postagem no canal Cissa Amorim. Alguns tiveram oportunidade de realizar apresentações internas – apenas para sua própria turma– nos 1º, 2º e 4º anos, apresentação para convidados – outras turmas – 3º anos e, apresentação para a toda a escola, alunos do 5º ano, com cenário, narração e figurino na peça teatral Tom-tim-tó, adaptada da coleção Baú do Professor de 3º ano. A apresentação foi dirigida por mim com o apoio da voluntária Luciana. O folder da apresentação é o destaque da Imagem XI. A imagem XII mostra o registro da apresentação no YouTube que foi posteriormente assistida por toda a escola.

Imagem XI – Folder da peça teatral Tom-tim-tó

Imagem XII – Peça no Canal Cissa



Fonte: Acervo da autora/canal Cissa Amorim.

Os recursos mais usados na contação de histórias foram caixa de som portátil, *pen drive*, músicas, fantoches, palitoches, materiais sonoros, máscaras, chapéus, óculos de

plástico, painel imantado, bonecos de EVA, vídeos do YouTube entre outros de acordo com a necessidade.

O trabalho foi acrescido de detalhes e as linguagens artísticas se articulavam a cada nova história desenvolvida em forma de contação. Assim, todo o aprendizado com o projeto didático me levou a uma nova seara no contexto das Artes da Cena, buscando então, o entendimento de como a arte de contar histórias pode ir além da narratividade na escola.

Os resultados obtidos têm por base o desenvolvimento do projeto didático sob a metodologia da oficina e da contação de histórias. Na Escola Azul, foi possível realizar várias atividades de ensino vinculadas às contações de histórias. Os alunos demonstravam enorme interesse em frequentar as aulas aos sábados e muitos diziam para os pais que sábado era o melhor dia. O momento era organizado e os alunos e professores se envolviam nos temas. Na biblioteca da Escola Laranja, por meio da contação de histórias, da leitura e do teatro aumentou o interesse das crianças por literatura infantil e houve melhoria considerável na fluência leitora comprovada por avaliações periódicas realizadas pela gestão escolar. Os livros passaram a ser emprestados na biblioteca da Escola Laranja com média semanal de 350 títulos. As contações externas atingiram 5 escolas da região alcançando mais de 600 alunos. Esses resultados mostram a abrangência do trabalho e sua importância na escola de Ensino Fundamental I.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto "Tia Cecília conta" e sua característica interdisciplinar e de combinação das linguagens artísticas passando pela música, contação de histórias e teatro levou a outras possibilidades de estudo e performatividade por meio de uma arte historicamente conhecida que se inicia no contador de histórias e suas narrativas e, culmina num canal do *YouTube* como performance artística e criação de recursos pedagógicos digitais.

A perspectiva arte-educativa deste projeto vislumbra uma contação de histórias para além da narratividade, interterritorial, híbrida e espera-se o respaldo das Artes da Cena em consonância com a e-arte/educação para elucidar conceitos e realizar diferenciações – contação de histórias x mediação de leitura, performance x teatro, teatro x contação de histórias, performance x teatro – e conectar possiblidades do ponto de vista do que está posto no YouTube acerca da arte de contar histórias sob análise da Cena, evidenciando o e-fazer, o e-ler e o e-contextualizar como pilares da percepção cognitiva para alunos do Ensino Fundamental por meio da metalinguagem da cena – som, imagem, texto.

Considera-se que abordar a contação de histórias na internet e analisar as diversas possibilidades das produções atuais vinculadas ao campo da cena poderá trazer inúmeras aprendizagens que reverberarão na escola para formação de sujeitos mais críticos acerca do consumo e produção de conteúdo na/pela rede.

Por meio de projetos didáticos é possível aproximar os alunos e possibilitar que se envolvam no processo de aprendizagem tornando-o memorável e significativo. Utilizando histórias um professor pode atingir a emoção das crianças e permitir que se conectem com o imaginário que está presente em cada um. O projeto "Tia Cecília conta" mostrou-se como grande possibilidade de intervenção no processo de leitura, escrita e oralidade por meio da arte da contação de histórias.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1989.

AMORIM, Maria Cecília Silva de. **Canal do YouTube.** https://www.youtube.com/channel/UCBe2tOJBvj85p3P-H9_Qz_g. Acesso em: 20 de set de 2019.

ASCH, Frank. **Feliz aniversário Lua!** Trad. Gian Calvi. 5. ed. São Paulo: Global, 2004.

BELINK, Tatiana. **Dez Sacizinhos.** 11.ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Orgs.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CAVARSAN, Cássia H. G. **Alexandre, pequeno ou grande?** Curitiba:. ed. Ponto Vital, 2017.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e pratica pedagógica**. R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p. 39-52, jan./dez. 2008

COELHO, Neli Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/cosson-r-letramento-liter-rio-teoria-e-pr-tica-s-o-paulo-contexto-2006-. Acesso em: 23 de Mar. de 2018.

CUNHA, Fernanda Pereira da. **E-arte/Educação: educação digital crítica**. São Paulo: Annablume: Brasília: CAPES, 2012.

FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Blandina, LOLLO, José Carlos. **Quem soltou o Pum?** São Paulo: Companhia das letrinhas, 2010.

GARCIA, Walquíria, GARCIA, Osório. Tom-tim-tó. *In:* **Coleção Baú do Professor – Histórias e oficinas pedagógicas – 9 e 10 anos.** São Paulo: Editora Fapi, 2005.

GUEDES, Avelino. **O Sanduíche da Maricota**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

LAGO, Ângela. **A festa no céu: um conto do nosso folclore.** São Paulo: Melhoramentos, 1999.

RIBEIRO, Jonas. **Faniquito e siricutico no mosquito.** 9.ed. São Paulo: Editora Elementar, 2000.

Vídeo. **Tom-tim-tó.** Disponível em: https://youtu.be/YjJq1jE8LhU. Acesso em: 20 de Set. 2019.

4.

ADOLESCÊNCIA É POTÊNCIA

O exercício de (des)aprender em dança

Rousejanny Ferreira[1]
Giovana Consorte[2]

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os rabiscos pedagógicos que conduzem a investigação artística do Corpo Composto – grupo de pesquisa em dança iniciado no ano de 2016. Corpo Composto é um coletivo de professores e alunos que se dedicam à investigação e criação cênica de dança com adolescentes cursistas do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal de Goiás – campus Aparecida de Goiânia, cidade localizada na região metropolitana da grande Goiânia. Pretendemos com este trabalho, contribuir com uma discussão mais ampla sobre a pesquisa em Arte/Dança tomando o corpo como ação estética e política no espaço escolar. Falamos sobre o desenvolvimento de um projeto em um solo muito peculiar que é o lugar da Arte no Ensino Médio e na Rede Federal de Ensino e, ao mesmo tempo, muito comum, por tratar-se de

1 Graduada em Educação Física pela UEG; Especialista em Filosofia da Arte pela IFITEG/UEG e Pedagogias da Dança – PUC-GO. Mestre em Performances Culturais – UFG. Desde 2013 é professora do Instituto Federal de Goiás. Dirige, junto com Giovana Consorte, o Grupo de Pesquisa Artística Corpo Composto. É pesquisadora do núcleo (In)Comum: grupo de pesquisa em Arte, Educação, Profissionalização e Comunidades – Cnpq. E-mail: rousedance.ferreira@gmail.com

2 Bailarina, professora e coreógrafa. Mestra em Educação Ambiental pela FURG. Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela UNINTER. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande em 2009. Coreografou e produziu espetáculos e diversas performances atuando desde 2003. Professora do curso de Licenciatura em Dança do IFG. É pesquisadora do núcleo (In)Comum: grupo de pesquisa em Arte, Educação, Profissionalização e Comunidades – Cnpq. E-mail: gi_consorte@yahoo.com.br

adolescentes e suas semelhantes inquietudes do tempo presente. Apresentamos a seguir as camadas entre o aprender e o desaprender que, ao nosso ver, potencializam o corpo e dança na escola, assim como a necessidade do fortalecimento da Arte nos currículos e cotidianos das escolas.

RABISCO: O COMEÇO E O CONTEXTO

O Ensino Médio do IFG – campus Aparecida de Goiânia é constituído por três cursos técnico integrados, sendo eles: Alimentos, Edificações e Química que acontecem em turno integral de aulas de segunda a sexta-feira, tendo a quarta-feira à tarde como período, teoricamente, livre. Teoricamente porque é comum o preenchimento de dias livres, horários e almoço e sábados pela manhã com reposições de aula, atendimentos de reforço de disciplinas específicas ou projetos de pesquisa, como o Corpo Composto. Isto é, uma rotina pesada na qual há pouca brecha temporal, geográfica e social para vivenciar experiências corporais ou interpessoais que não sejam de cunho obrigatório ou que não reproduzam um modelo clássico de ensino e relação tradicional do esquema escola--professor-aluno. Nesta estrutura, a disciplina Arte aparece como obrigatória e rotativa no primeiro ano do currículo onde o aluno tem, a cada bimestre, a experiência com uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No segundo ano do curso o aluno elege a linguagem que lhe pareça mais atrativa ou curiosa para aprofundar os estudos por um semestre, podendo trocar de linguagem ou manter-se nela no semestre conseguinte. A disciplina tem o nome de Arte e Processos de Criação. Deste contexto curricularizado pela instituição surge um primeiro panorama dos interesses e possibilidades de criação já emergente nos resultados percebidos ao fim de cada semestre e que se fortalecem a cada ano. Afim de aprofundar os campos investigativos da arte na pesquisa e na extensão, linguagem da dança, principalmente, tem traçado um interesse real através de projetos e ações que possam dar a ver a potencialidade dos diversos públicos e contextos que habitam o campus.

O grupo Corpo Composto nasce como projeto de pesquisa cadastrado na instituição em 2016/01 como continuidade e maturação de uma significativa experiência de projeto de extensão realizado com alunos e comunidade externa no ano anterior. Desde seu início o grupo tem desenvolvido uma série de experiências artísticas significativos no contexto do Ensino Médio e que tem tido uma ressonância sensível em várias camadas do curso de Licenciatura em Dança, sediado no mesmo campus no período noturno.

A Licenciatura em Dança iniciou seus trabalhos um ano e meio antes do projeto de pesquisa e ao longo de sua maturação, tornou a experiência do dançar ainda mais entrelaçada e contaminada por uma série de fatores: as docentes coordenadoras do grupo atuam também na graduação específica, fator que consideramos muito importante pela retroalimentação possível entre docência no ensino superior e aplicação da pesquisa em outros níveis de ensino; observação *in loco* do desenrolar da Dança em seus aspectos didáticos e de produção cênica, tanto dos alunos do Ensino Médio quanto dos graduandos em Dança; e um panorama da continuidade e aprofundamento dos estudos em dança pela oferta local da formação específica a nível superior.

Diante deste panorama geral do desenho do campus adentramos nas especificidades do grupo Corpo Composto. Um grupo de jovens interessados em movimento que se reúne semanalmente no breve intervalo de almoço para construir modos de dançar suas próprias temperanças. Numa rotina entre aulas práticas, ensaios e apresentações, os encontros ocorrem duas vezes por semana com duração média de uma hora e meia, cada. Neles são trabalhados preparação corporal direcionada à dança, laboratórios de improvisação, criação coreográfica e ensaios de espetáculos ou coreografias do repertório do grupo.

A adesão dos alunos ao projeto é feita de maneira voluntária através de uma chamada interna realizada no início de cada ano. Permanecer ou retirar-se do grupo é uma decisão dos alunos e parte principalmente do interesse e disponibilidade corporal para compor os trabalhos. Inicialmente havia uma adesão média de vinte alunos por ano, no entanto, este número cresce a cada ano, sendo que, em 2019, houve o interesse real de cerca de quarenta e cinco alunos, número que escapa a capacidade de atendimento do grupo, devido ao espaço físico das salas de dança do campus e a quantidade de docentes envolvidos com o projeto.

Ao longo destes três anos de grupo, o Corpo Composto tornou-se uma experiência notória de investigação em dança para o IFG. Tendo a sala de dança como laboratório de pesquisa, pensamos em como dar a ver as questões que emergem neste espaço de investigação para a produção de trabalhos cênicos que possam ter a capilaridade circular tanto no âmbito do IFG, como em outras instituições de ensino e também estar no circuito artístico da cidade, seus festivais e eventos direcionados ao público jovem. Este breve, porém, significativo histórico, vem apontar as nuances da importância da continuidade e fortalecimento de ações de formativas num mesmo espaço de trabalho e como isso vem como combustível para os caminhos da pesquisa apresentada a seguir.

Dançar o quê? O exercício de aprender+ensinar de outro jeito

O fortalecimento das práticas artísticas desenvolvidas como disciplina obrigatória no primeiro e segundo anos dos cursos técnico integrados, juntamente com uma série de acentos e pistas de algumas organizações afetivas/políticas de grupos de alunos do campus, começaram a dar a ver uma série de questões sobre os tipos de relações que ascendiam no micromundo IFG – campus Aparecida de Goiânia. Isto é, elas elucidaram no corpo discente a necessidade de observar a si mesmo, assim como os sentidos ou desejos de estar naquele lugar. No cotidiano de nosso fazer docente, observamos como os alunos ressignificavam o espaço comum a partir de uma relação bastante corporal, política, subversiva e inventiva, fruto de uma permanência temporal intensa no campus.

Percebemos na pulsão adolescência-escola verbalizada e corporalizada por eles, uma oportunidade ímpar para desenvolver processos artísticos que partissem do lugar da adolescência em sua instabilidade, caos, desejo, intensidade, desânimo e curiosidade pelo corpo e suas sensibilidades. Aqui, corroboramos com o pensamento de Meyer (2006, p. 96), quando a autora pontua que mesmo que "mesmo que a instabilidade provoque desconforto na maioria das situações cotidianas, parece que é nela que se abrem as possibilidades (ou probabilidades), na natureza como um todo, de se alçar maiores voos criativos". E nesse movimento rotineiro e institucionalizado da escola, os alunos conseguem encontrar espaços para criar uma outra atmosfera do sentido de estar ali, "adolescendo" e recriando corpos, imaginários e olhares para o mundo. Observar, observar de outro jeito e observar de novo, buscando caminhos para adentrar este universo tão peculiar que todos nós passamos, mas que muitas vezes, a escola neutraliza manifestações do dissenso como estratégia para cumprir seu objetivo maior que a competência na formação curricular.

As descrições expostas foram pontos de partida para nortear os tipos de narrativas artísticas que gostaríamos de traçar. E assim, delineamos – pelo andar cotidiano dos acontecimentos – uma pesquisa em arte que se materializa no corpo e que toma contornos diferentes a cada elenco que se estrutura. Um desafio vivo e movente e que tem como premissa construir uma comunicação artística acessível ao público adolescente que é nosso principal público-alvo e que, ao mesmo tempo, é o que produz as narrativas da dança.

Tateando este caminho, as perguntas partilhadas (entre diretores e para os alunos) foram os disparadores para o início dos processos de composição. Algumas delas,

apresentamos aqui: Como criar, aprimorar, observar ou ampliar repertórios de movimento? O que ativa a dança? Como a temática deste espetáculo/pesquisa reascende memórias e se atualiza a cada apresentação? Qual a sensação e responsabilidade de estar em cena e manifestar-se em dança? Como dançar em coletivo compõe a subjetividade? De que maneira isso pode ser compartilhado com as plateias que queremos estar? Em resumo, como isso gera caminhos múltiplos para ensinar e aprender danças?

Tais perguntas/impulsos se aproximam de uma dança que parte da ideia de modos de fazer ou, dito de outra forma, uma dança concebida mediante camadas de composição que constroem sentido(s) a um trabalho cênico. Isso se aproxima da ideia que Lepecki apresenta em seu artigo *Planos de Composição: dança, política e movimento* (2010), que parte do pressuposto de que um objeto estético é ativado em sua construção por diferentes planos que conduzem a composição em processo. De acordo com André Lepecki (2010, p. 119), "A dança vai buscar no corpo a coisa que o corpo sempre foi – amálgama de orgânico e inorgânico, mineral e bicho, cuspe e matéria, opacidade e luminescência, mineral e planta [...] o movimento horizontal em direção à coisa".

Tal predileção percorre um caminho diferente do entendimento de dança (principalmente para grupos iniciantes), que opta pelo caminho de introdução à prática de dança por composição de passos de um vocabulário específico da dança, seguido de uma música – que muitas vezes é a motivadora da ação – e a condução dos processos centrada na figura do professor, ou ainda, uma narrativa coreográfica que não tem o interesse primeiro nas potências e crises que norteiam o fazer dos estudantes. Daí a necessidade de aguçar sensibilidades para que nós professores compreendamos o lugar político-estético que é a escola e a formação de identidades juvenis.

Ainda refletindo sobre os modos de fazer, o que entendemos como "camadas" amplia o olhar para as possibilidades da dança como gesto simples, a sensibilização do toque, o depoimento verbal, o escracho do corpo, as cores, os sons, entre outros dispositivos que instiguem a investigação em dança. Neste sentido, o movimento coreografado, entendido como "passo de dança", pode estar (ou não) na referida composição. No entanto, ele é apenas uma das camadas, é como uma célula dentro de um organismo muito maior, pois:

> Todo objeto estético envolve na sua construção a ativação de pelo menos mais do que um plano de composição. Alguns dos planos de composição que distinguem a dança teatral como modo de fazer arte são: chão; papel; traço; corpo; movimento; espectro; repetição; diferença; energia; gravidade; gozo; conceito. Cada um desses planos não deixa de ser também e sempre um

> elemento de outros planos. Planos se entrecruzam, se sobrepõem, se misturam, entram em composição uns com outros, se atravessam. Por vezes mesmo se repelem e autonomizam. (LEPECKI, 2010, p. 111).

Assim, partimos do exercício de escuta, da observação, de processos de composição horizontal e da investigação no corpo como impulsos criativos que se retroalimentam tanto nos adolescentes como nas professoras que conduzem os processos. Esses corpos em ativação-reflexão de seus espaços de atuação abrem canais de sensibilização para o repensar das normativas do sistema acadêmico, corporal e social em que estamos todos imersos para dar a ver como podemos ressignificar as relações de poder e ocupação geográfica dos corpos na escola, principalmente, nos espaços não oficiais, ou seja, fora da sala de aula.

Perceber a juventude pelos corredores vazios, intervalos de aula, escritas na parede, mensagens no banheiro, ocupação de pátios e muros, jogos de truco e entre outras situações têm sido o principal motor para pensarmos didática e artisticamente caminhos para o impulso da criação em dança especificamente para intérpretes-criadores e plateia jovens. Tudo está ali e pode ter uma escuta político-estética da instabilidade. Instabilidade essa reconhecida na potência da imprecisão e estado de caos que se torna investigar e se dispor em cena como narrador e personagem de seu próprio retrato, de seu próprio chão. Como diz Lepecki:

> Abraçar o horizontal só por um momento, ou por longos dias, ou para o resto da vida, para ver o que se ganha quando se perde verticalidade e o que se ganha quando se ganha horizontalidade. Em vez de caminhar no chão aplainado pelas violências idiotas, fazer para si mesmo – com o seu corpo se movendo no plano de composição que agencia o seu desejo – o seu chão. (LEPECKI, 2010, p. 118).

As trocas afetivas com o vivenciar arte na adolescência, impulsionadas com e na dança, despertam questões fundamentais para construir uma visão de mundo mais plural, questionadora e autônoma. Como aponta Thereza Rocha (2016):

> Fomentar no aluno a sua autonomia correlata ao responsabilizar-se por si, significa aceitar como princípio a descontinuidade intrínseca ao ato de aprender implícita na máxima da educação contemporânea que afirma: não é o professor que ensina, mas o aluno que aprende. Nessa descontinuidade, a possibilidade da formação de um criador pensador em dança (ROCHA, 2016, p. 33).

Tal como apontado por André Lepecki e Thereza Rocha acima, nossos experimentos de movimento são construídos de modo a valorizar o potencial criativo dos pesquisadores-artistas, possibilitando um envolvimento mais profundo com o experimentar, fazer, produzir e refletir dança. Como ideia de rede colaborativa e o consequente amadurecimento dos alunos nas escolhas formativas que lhe apetecem, os discentes do Ensino Médio começaram a compor em tempos distintos, juntamente com a direção docente do grupo, uma equipe que se desdobra entre estar em cena, produção/apoio, sonoplastia, iluminação e maquiagem, experimentando processos transversais da cadeia produtiva da Dança. É muito interessante perceber como esse processo de operação coletiva e colaborativa começou a gerar desejos de profissionalização, da produção de uma crítica e autocrítica dos trabalhos realizados e a construção de uma experiência cada vez mais apurada da feitura cultural.

Sem dúvida, esse envolvimento foi imprescindível para o amadurecimento do grupo como coletivo artístico que toma conhecimento da rede complexa que é necessária existir para que um trabalho em dança chegue até a cena. Conhecer os processos que envolvem, desde uma ideia embrionária até a operacionalização técnica da cena é um importante exercício de construção para um docente-pesquisador, principalmente por tratarmos de um campo de conhecimento com a Arte/Dança, onde muitas vezes não se enxerga claramente uma perspectiva de campos de formação e atuação no mundo do trabalho.

Como isso transborda? Transborda humanisticamente quando se percebe o sentido que este "lugar de passagem" toma quando atravessa o corpo dos que dele têm a oportunidade e o desejo de participar. Atualmente, quatro pesquisadores que passaram pelo grupo cursam Licenciatura em Dança, sendo que duas continuam suas pesquisas e produções junto ao grupo. Aos poucos, esse universo vai ampliando sua rede em direção à docência e experiências artísticas outras nos espaços de atuação e desejos destes graduandos. Ressonâncias.

Refletindo sobre as relações pesquisa+dança+educação

Pensamos a arte como uma forma de conhecimento tão importante, útil e complexa como outras existentes na escola. Partimos deste pressuposto justamente para ativar um modo de pensar distinto da arte como alegoria ou inutilidade que perambula e insiste em amedrontar as políticas e currículos na educação básica. Dessa forma, compartilhamos em muitos aspectos da ideia do teórico, curador e artista uruguaio Luiz Camnitzer (2019), que traz uma série de contribuições para pensar o lugar da arte

na educação e da educação na arte. Segundo o autor, a arte acontece como uma metadisciplina que permite a subversão de ordens, a criatividade e suas invenções como alternativas de aprendizagem. Assim, a dança e o corpo surgem como pontos de convergência que ativam uma série de questões do cotidiano e de microuniversos para o desenvolvimento de conexões comuns e partilhadas.

Camintzer nos provoca a pensar como seria possível gerar sistemas de ordem alternativas que possam ampliar as capacidades cognitivas do ser humano desviando-se de uma limitação dos sentidos presentes na educação tradicional. Neste contexto, como o corpo, o olhar, os sons, o toque, os cheiros, entre outras associações são capazes de dar a ver múltiplas maneiras de comunicar e que, imprescindivelmente devem existir como uma produção concreta e significativa dos alunos. Sobre isso, Camintzer afirma:

> O ensino é baseado na transmissão de informações e treinamento. A educação ideal, por outro lado, estimula o autodidatismo. Consiste em identificar os mistérios do desconhecido, desmistificando-os e superando-os para enfrentar os novos mistérios[3] (CAMNITZER, 2017, p. 22, tradução nossa).

Usando o símbolo de soma (+) para reforçar a necessidade de um trabalho que constrói seu sentido pela agregação de conhecimentos, pesquisa, dança e educação constituem uma rede única que transpassa a ação realizada no Corpo Composto e seu espaço de atuação. Isso quer dizer que, se a ideia da escola é colaborar com a formação de sujeitos pensantes, sensíveis e que possam viver em comunidade, faz-se necessário pensar o que seria uma responsabilidade ética e política das produções que tem sido realizadas no espaço escolar. Aqui, destacamos principalmente o que se tem feito com a educação de adolescentes, uma faixa etária extremamente questionadora, curiosa e que, neste limiar entre a infância e a fase adulta, já requer sua possível autonomia nos modos pensar e organizar-se socialmente. Camintzer (2018) diz que a escola atual, mesmo com todos os seus progressos, ainda serve para treinar "gente que funciona" e não explora o potencial criativo que pode ser desencadeado a partir deste lugar, e neste ponto, incluo sem sombra de dúvidas, o modelo educacional aplicado no Ensino Médio Técnico Integrado do campus Aparecida de Goiânia. Modelo este, que ainda não conseguiu superar um currículo inchado de disciplinas entre o Núcleo Comum e a Área Técnica de cada curso, além da reafirmação constante da necessidade de êxito para a entrada imediata no ensino superior. Ou seja, em efeito prático, ainda há muito que avançar

3 La enseñanza se basa en la transmisión de información y el entrenamiento. La educación correcta, en cambio, estimula el autodidacticismo. Este consiste en identificar los misterios de lo desconocido, desmitificarlos y superarlos para entonces enfrentar los nuevos mistérios.

sobre paradigmas da educação que valorizem, de fato, inteligências múltiplas e a capacidade de aprendizagem via corpo, som, imagem, estímulo à modos mais colaborativos e autogestionados de relações interpessoais entre outras ferramentas que escapem ao tradicional modelo da sala de aula de carteiras enfileiradas, simulados e provas[4].

Daí a importância de construir ações efetivas que desvirtuem a lógica em vigor para friccionar outras conduções do processo de aprendizagem. Gerar perguntas e respostas corporais e artísticas para questões que nos circundam como professores, alunos, artistas e pesquisadores é um traço efetivo e afetivo para a construção de um diálogo honesto com a comunidade escolar e seu redor. Dialogar e construir pela honestidade do possível é reconhecer que a tentativa, o erro, o fracasso são parte deste grande emaranhado que é a vida e que, assim como a escola, todas as relações simbólicas também são suscetíveis a diversas respostas. Numa fase da vida em que borbulham hormônios, oscilação de humor, uma extrema cobrança por parte da escola e da família e uma série de incertezas, abordar essas crises em coletivo pode elucidar materiais potentes. Sendo assim:

> O rigor dos assuntos acadêmicos que têm aplicação prática é baseado na possibilidade de prestar contas quantitativamente. O protocolo seguido respeita a relação de causa e efeito, a lógica, a repetição de resultados na experimentação e, em geral, um desenvolvimento linear dos procedimentos. De forma circular, o protocolo informa o rigor e rigor informa o protocolo. Na arte, por outro lado, a noção de rigor e responsabilidade baseia-se na inevitabilidade e indispensabilidade, e ambos são impossíveis de traduzir em números. Uma vez que o trabalho ou situação artística existe, o protocolo (ou protocolos) são deduzidos da necessidade de sua existência [5] (CAMNITZER, 2017, p. 23, tradução nossa).

A dança como ato de existência. Assim, o Corpo Composto tenta – de alguma maneira – acionar éticas mais reflexivas sobre a juventude, a escola, a inconstância e as

4 Há uma queixa generalizada entre os integrantes do grupo sobre alta quantidade de provas e atividades extraclasse – inclusive marcadas nos momentos de tempo livre, como na hora do almoço – ao longo dos três anos de curso. Muitos alunos sofrem de depressão, ansiedade e automutilação, fato que tem nos preocupado desde o início do projeto.

5 El rigor de las materias académicas que tienen una aplicación práctica se basa en la posibilidad de rendir cuentas cuantitativamente. El protocolo que se sigue respeta la relación de causa y efecto, la lógica, la repetición de resultados en la experimentación y, en general, un desarrollo lineal de los procedimientos. En forma circular el protocolo informa al rigor y el rigor informa al protocolo. En arte, en cambio, la noción de rigor y la rendición de cuentas se basan en la inevitabilidad y la indispensabilidad, y ambos son imposibles de traducir en números. Una vez que la obra o situación artística existe, el protocolo (o los protocolos) se deducen de la necesidad de su existência.

relações emergentes no contexto da adolescência. As produções artísticas realizadas até o momento, AdoleSendo (2017) e Q (2018) vem elucidar a compreensão teórica apresentada até aqui.

A produção artística e suas reverberações

Atentando-se à produção artística do grupo ao longo destes três anos de pesquisa, seguimos neste tópico com uma breve explanação dos principais pontos abarcados no processo de criação ou recriação das duas obras elaboradas pelo Corpo Composto. Em seu primeiro ano de pesquisa o grupo se dedicou a construção de uma poética sobre a adolescência no espaço da instituição escola, em particular, um olhar para as relações estabelecidas no cotidiano do campus Aparecida de Goiânia. Desse modo, construímos um retrato dançado do cotidiano do campus pela ótica dos alunos. Isso resultou na produção do espetáculo AdoleSendo (2017), mostrado pelo flyer apresentado na Figura 01. Neste momento, um primeiro ensaio do que ainda estávamos delineando como proposta de produção artística.

Figura 1 – *Flyer* da estreia (2017)

Arte: Ana Paula Motta

O jogo de palavras entre "adolescência" e "ser" acabou por tornar verbo a palavra adolescente em sua forma de gerundismo, nutrindo a própria ideia "adolescer" como um ato que se vive no presente. Em voga, nos interessava principalmente construir uma poética que tratasse da relação cotidiana que ocorre dentro e fora do espaço institucional, ou seja, a sala da aula em seu momento válido – a aula – porém, a percepção dos alunos apontavam outras camadas deste momento: a exaustão, o surto, e como este modelo de ensino gera marca – e toma – o corpo dos que dela participam (Figura 02). A imagem apresentada trata-se de uma cena do espetáculo marcada pelo som de um metrônomo, onde uma garota vai se despindo vagarosamente e apontando como uma

série de fórmulas, simbolizadas aqui como uma analogia ao conteudismo, foi ocupando seu corpo ao ponto de que ela não se reconhecesse mais.

Por outro lado, observamos o quão vivo são os corredores, os intervalos das aulas, os muros como aparadores de namoros, os abraços, as selfies e força das amizades que se estabelecem numa escola ao longo de três anos de intensa convivência.

Desde sua estreia no ano de 2017 AdoleSendo alcançou um reconhecimento para além da apresentação para a comunidade interna do campus Aparecida. O espetáculo foi selecionado para festivais como o Festival Nacional de Teatro Estudantil (Belo Horizonte – MG), Festival de Artes de Goiás (Itumbiara – Goiás), Agenda Teatro Sesc Centro (Goiânia – Goiás), Festival Razões pra Sonhar (Anápolis – Goiás) e contemplado no Fundo de Arte de Cultura com o projeto De Escola/Para Escola. Contemplação esta que proporcionou a circulação do trabalho por escolas estaduais nas cidades de Goiânia, Aparecida de Goiânia e Aragoiânia, todas no estado de Goiás. Em virtude do prêmio, os pesquisadores-artistas do projeto assinaram o primeiro contrato de pesquisa remunerada como bailarinos ou assistente de produção, podendo experimentar o lugar do *fazer dança* com maior dedicação temporal e envolvimento mais direto com os caminhos da pesquisa.

Figura 2 – Cena do espetáculo (2017)

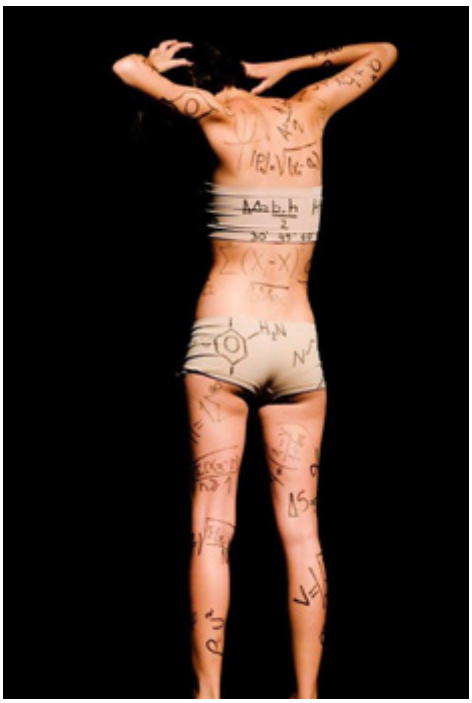


Foto: Festival de Arte de Goiás.

A rapidez com que tudo isso se deu surpreendeu o grupo positivamente já que o intuito inicial era uma experiência local de iniciação artística em práticas de dança. Acreditamos que o êxito do trabalho se relaciona diretamente ao envolvimento protagonista dos adolescentes nas camadas de composição de uma adolescência dançante. Eles estão em cena corporificando algo real, carnal e que fala diretamente com os outros jovens que os assistem. Acreditamos que isso tem dado uma qualidade ímpar à cena, mesmo que estejamos falando de jovens que não tinham experiência prévia em dança e que iniciaram suas práticas em dança somente a partir do contato com o grupo que se dá num período médio de um a três anos, período do Ensino Médio.

Processo ainda mais intenso se passou com a montagem do espetáculo “Q” (2018), que ocorreu em cooperação com a Aula Municipal de Lleida (Espanha) e a direção do professor e dramaturgo Antonio Gómez. O estabelecimento de um diálogo anterior com o professor que, a época dirigia a *Inestable 21* – Companhia de teatro de adolescentes desta escola – foi o pontapé para iniciarmos um ousado projeto de remontagem de um trabalho de teatro criado por esta companhia. Entre laboratórios de criação e sensibilização, estudo de texto, definição de papéis, montagem e ensaio foram onze semanas de intenso trabalho.

“Q” (Figura 03) trouxe discussões sobre o desejo, a frustação, a curiosidade, o suicídio e a liberdade, pautas tão presentes no cotidiano dos jovens e adolescentes da contemporaneidade. Trabalhar com uma remontagem trazendo como linguagem predominante o teatro e todos os seus códigos foi algo muito revelador, pois pudemos vivenciar como o grupo corporificava, também pela voz, toda a ebulição de discursos de uma adolescente inventada – Q – mas que trazia partilhas de desejos e perguntas comum a todos do grupo. O êxito do trabalho também possibilitou que o grupo pudesse circular por festivais nas cidades de Belo Horizonte e Buenos Aires (Argentina).

Figura 3 – Cena do espetáculo “Q” (2018)

Foto: Rafaella Pessoa.

Analisando o norte destas duas produções e seus desencadeamentos, só podemos reafirmar o quão significativo e necessário é o desenvolvimento de pesquisas de em dança e num espaço de educação. Desta maneira, entendemos a escola como um dos lugares latentes para a discussão dos conflitos e sabores da vida e sua materialização

como dança. Produzir artisticamente a partir da dimensão do indivíduo, da relação social e do modelo precarizado e fatigado de educação – principalmente nos últimos anos da Educação Básica – tem sido o caminho para criar potências de observar a si, o outro e o espaço ocupado criando distintas perspectivas de mundo pela arte e o movimento.

Acreditamos na formação artística como parte fundamental da constituição do ser humano em seu processo pessoal e social. Por este caminho, a pesquisa realizada pelo Corpo Composto se esforça para viver o compromisso da instituição com o conceito de Educação Integral que está na base de constituição do Instituto, e que entende o aluno como ser multidimensional, considerando aspectos culturais, emocionais, físicos e cognitivos. Apostar no valor deste educar artisticamente é uma possibilidade de entendimento do espaço de ensino com algo que se efetue como um conhecimento transversal. Assim, podemos recuperar o fôlego para reforçar o argumento da necessidade da presença da arte na escola, já que – retomando o início do texto – é pelo corpo, pelo gesto e por todas as inteligências que se promove a capacidade um conhecimento capaz de se manifestar sem a tutela do professor ou outro agente dominante. Pesquisar e criar para o dissenso e protagonismo de suas próprias questões é a chave para outra maneira de lidar com o conhecimento. Sobre isso, Camnitzer diz:

> Tanto o artista quanto o professor podem apenas demonstrar o sucesso efetivo de sua missão, uma vez que tenham atingido o ponto em que se tornam dispensáveis, isto é, o momento em que o destinatário da arte ou da educação é capaz de agir independentemente. É aqui que arte e educação se unem em uma missão única. Ambos têm um caminho comum e a diferença é apenas nos traços deixados durante a jornada. Arte é educação e educação é arte. Uma das palavras só adquire significado quando está dentro da outra[6] (CAMNITZER, 2017, p. 24, tradução nossa).

Soma como elaboração e efeito. Pensar como é possível criar amálgamas de existência pela experiência cênica de jovens estudantes, pesquisadores e artistas. Estas foram as rotas vivenciadas com os processos de AdoleSendo e Q como resultantes de um intenso processo de quebra de paradigmas dos modos de pesquisar e compor com um grupo de adolescentes no contexto da escola. Acreditamos que essa jornada

6 Tanto el artista como el maestro recién pueden demostrar el éxito efectivo de su misión una vez llegados al punto en que se convierten en prescindibles, o sea, el momento en que el recipiente del arte o de la educación es capaz de actuar de forma independiente. Es aquí donde el arte y la educación confluyen en una misión única. Ambos tienen un camino común y la diferencia está solamente en las huellas que se dejan durante el recorrido. El arte es educación y la educación es arte. Una de las palabras solamente adquiere sentido una vez que está dentro de la otra.

arte+educativa desencadeie em jovens e adultos que, independente da trajetória formativa, se interesse por ter a arte como referencial para sua constituição humana, afetiva e crítica. Ou seja, desvelar pontes que se conectam na teia-vida.

POR UMA (IN)CONCLUSÃO

Inconcluir este texto é uma maneira de deixar as próximas páginas para o por vir como pesquisa em dança reforçando a importância de se construir outras e novas páginas para a produção de artes adolescentes. A produção de pesquisa em Arte na escola ainda tem muito o que avançar para a efetivação de relações mais transversalizadas e criativamente reflexivas, desta maneira, seguimos experimentando caminhos para ascender o protagonismo juvenil nos processos criativos e seus devires artísticos. Este é o gancho para (des)cobrir as várias camadas da arte que advém do erro, do não saber, da rebeldia, da delicadeza, entre outras intensidades que se dão simplesmente pelo corpo, o movimento e a vida.

REFERÊNCIAS

CAMNITZER, Luis. Ni arte ni educación *In:* **Ni arte ni educación**. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico Grupo de Educación de Matadero Madrid Los Libros de la Catarata, 2019.

_____. Conferência: **El museo es una escuela**, 2018.Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RpgTd3cMhzw. Acesso em: 01 jun. 2019.

FORTIN, S.; GOSSELIN, p. **Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico**. ARJ – Art Research Journal / Revista de Pesquisa em Artes, v. 1, n. 1, p. 1-17, 4 maio 2014.

LEPECKI, André. Planos de Composição: dança, política e movimento. *In:* GREINER, C; SANTO, C.E; SOBRAL, S. **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010**. São Paulo, 2010.

MEYER, Sandra. **O corpo em equilíbrio, desequilíbrio e fora do equilíbrio.** Florianópolis: UDESC, 2002. 90-99 p. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101042002090. Acesso em: 15 ago. 2018.

ROCHA, Thereza. **O que é Dança Contemporânea?** uma aprendizagem e um livro dos prazeres. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

SOFIA, Museo Reina. **Gira**: Colección Desaprender 1. Madrid: Reina Sofia, 2019.

5.

CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA SE REPENSAR O CAMPO EDUCACIONAL

Imaginação e criatividade na infância

Milna Martins Arantes[1]
Ivone Garcia Barbosa[2]

INTRODUÇÃO

Este estudo foi motivado pela necessidade de compreender as contribuições da teoria vygotskyana para campo educacional, em especial as categorias imaginação e criatividade. Estas categorias são pouco discutidas e aparecem com frequência na literatura, vinculadas a uma perspectiva biologisista do desenvolvimento humano, a um possível "dom", imanente da criança. Vygotsky (1994; 2008; 2010; 2012) apresenta-nos uma perspectiva teórica que vincula essas duas categorias à natureza social, específica da espécie humana, construída por meio das interações com o outro e com o meio sociocultural, na qual a apropriação das experiências acumuladas pelo homem enriquecem e ampliam as possibilidades imaginativas e criativas da criança.

Para este autor, o desenvolvimento humano deve ser compreendido pela sua natureza sociocultural e histórica, mutável e processual, para além de seu viés apenas biológico. Portanto, o desenvolvimento humano pressupõe a interação com o outro, com os instrumentos, a linguagem, a vida concreta e com as experiências acumuladas ao longo do processo civilizatório.

1 Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFG, CNPQ, Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo, milnama@hotmail.com.

2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UFG, Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo ivonegbarbosa@gmail.com.

Desse modo, pensar o campo educacional exige-nos compreender os processos psíquicos humanos, em especial da criança em relação permanente com o meio envolvente e com o outro, compreendendo-os como parceiros imprescindíveis para o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, as categorias imaginação e criatividade são discutidas na tentativa de apresentar elementos conceituais e metodológicos para incorporá-las ao campo educacional de modo a contribuir com os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Para tanto, buscou-se revisitar os trabalhos acadêmicos (tese e dissertações) presentes nos Bancos de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que abarcam as categorias imaginação e criatividade na Educação Infantil, nos períodos entre 2010 à 2016, assim como os estudos de Vygotsky (1994; 2008; 2010; 2012), com o intuito de nos apropriarmos dos marcos conceituais vygotskyanos acerca dessa temática e ampliar os horizontes referentes à imaginação e criatividade infantil, tomando a brincadeira e o desenho infantil como atividades privilegiadas para sua promoção.

METODOLOGIA

Para pesquisar deve-se estabelecer um percurso metodológico, um caminho para a investigação, tendo em vista ampliar a compreensão e a abordagem acerca do tema a ser abordado. Assim, o caminho a ser percorrido não deve ser considerado apenas como um plano a ser percorrido, mas uma tomada de consciência. Nas palavras de Thiollent (1984, p. 46) “a metodologia não consiste num pequeno número de regras. É um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas”.

Optamos por organizar este estudo a partir de uma revisão bibliográfica, cujos objetivos foram o de conhecer e sistematizar a produção do conhecimento na área da Educação Infantil no que concerne a sua interface com as categorias imaginação e criatividade infantil; analisar as tendências teóricas, as vertentes metodológicas dos trabalhos acadêmicos estudados e alcançar maior compreensão das categorias imaginação e criatividade a partir da teoria vygostyana.

Nossa escolha metodológica privilegiou as produções científicas desenvolvidas no âmbito das Universidades em virtude de sua relevância social e, portanto, optamos prioritariamente pelos Programas de Pós-Graduação (Tese e Dissertações) constantes no

Portal de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no sistema Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizados como suplementares. O recorte temporal para levantamento das pesquisas compreendeu os períodos entre os anos de 2010 a 2016, tendo como referência a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), marco normativo desta etapa da educação básica, que, em seu arcabouço, legitima o conhecimento artístico, a imaginação, a criatividade e a expressão como dimensões significativas para os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Os termos de busca foram utilizados de forma a inter-relacionar Educação Infantil e Educação Estética, Educação Infantil e Arte, Educação Infantil e Educação Artística e Educação Infantil e Ensino de Arte. No que concerne aos trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no Banco Digital de Teses e Dissertações (IBICT), destacamos:

Quadro 1 – Levantamento de trabalhos – CAPES e IBICT

Termo de busca	Quantidade de trabalhos banco da capes	Quantidade de trabalhos banco digital IBICT
“educação infantil” And “educação estética”	14	7
“educação infantil” And “arte” “educação infantil” And “educação artística” “educação infantil” And “ensino de arte”	13	20
Total	17	27

Fonte: Arquivo da pesquisadora – NEPIEC – 2016/2018.

O movimento de seleção dos trabalhos objetivou a ampliação do campo de análise e do nosso interesse investigativo. Optamos por trabalhos que dialogassem com nosso referencial teórico e/ou apresentassem pesquisa empírica em instituições de Educação Infantil. Para tanto, consideramos o título, o assunto, a leitura prévia do resumo e palavras-chave, sumário e introdução. Foram selecionamos 15 trabalhos (10 dissertações e 5 teses) do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e do Banco Digital de Teses e Dissertações (IBCIT).

Quadro 2 – Trabalhos selecionados – Bancos CAPES/IBICT

Trabalhos selecionados	Dissertações	Teses
Termo: “Educação Infantil” “Educação Estética”	4	2
Termos: “Educação Infantil”; “Arte” “Educação Infantil”; “Educação Artística” “Educação Infantil”; “Ensino de Arte”	6	3
Total	10	5

Fonte: Arquivo da pesquisadora – NEPIEC – 2016/2018.

A partir da leitura integral dos trabalhos selecionados, organizamos nossa análise em duas dimensões, abrangendo: 1. trabalhos acadêmico-científicos que destacam aspectos de natureza teórico-conceitual: nesse caso enfatizamos os trabalhos com abordagem sócio-histórico-dialética por dialogarem diretamente com nosso referencial teórico, diferenciando-os de trabalhos que apresentam uma abordagem eclética; 2. trabalhos acadêmico-científicos que se destacam pela natureza didático-metodológica do ensino da arte. Este segundo caso, optamos por trabalhos que apresentam uma análise crítica de práticas educativas já arraigadas no cotidiano das instituições educativas e trabalhos que buscam a constituição/consolidação de novas possibilidades para a prática educativa.

Quadro 3 – Trabalhos pesquisados

Autor	Título	Universidade	Ano
CARVALHO, Maria Thereza Ferreira de	Artes na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas do professor de escola pública	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010
ANDRADE, Euzânia Batista Ferreira	O professor na educação infantil: concepções e desenvolvimento profissional no ensino de arte	Unesp Araraquara	2012
ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira	Experiência sensível na educação infantil: um encontro com a arte	Universidade Federal do Espírito Santo	2014
STEIN, Vinícius	A educação estética: Contribuições dos estudos de Vigotski para o ensino de arte na educação infantil	Universidade Estadual de Maringá	2014

Autor	Título	Universidade	Ano
STEN, Samira da Costa	Diálogos sobre o processo formativos sócio profissionais do professor de arte no contexto da educação infantil do município de Serra/ES: um estudo de caso	Universidade Federal do Espírito Santo	2014
WEISSBOCK, Luana Pires	Brincando de esconde-esconde: à procura da arte na educação infantil.	Universidade Estadual do Centro-Oeste	2014
SANTOS, Luciana Paiva	As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na educação infantil	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2015
CARAM, Adriana Maria	Arte na educação infantil e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores	Universidade Federal de São Carlos	2015
NALINI, Denise	Construindo campos de experiências: creche, arte contemporânea e a poética das crianças de 0 a 3 anos	Universidade de São Paulo	2015
LAFORET, Rita Patrícia Cáceres de	Táticas de uma professora para desenvolver práticas artísticas na educação infantil	Universidade Federal de Pelotas	2015
FERREIRA, Paulo Nin	"A gente tá fazendo um feitiço": cultura de pares e experiência estética no ateliê de artes plásticas em contexto de educação infantil	Universidade Federal de Alagoas	2016
OLIVEIRA, Adélia Pacheco de Freitas	Arte na educação infantil: uma experiência estética com crianças pequenas	Universidade Federal do Espírito Santo	2016
OLIVEIRA, Keyla Andrea Santiago	A experiência estética na educação da infância: uma crítica no contexto da indústria cultural	Universidade Federal de Goiás	2016
OLIVEIRA, Márcia Franco de	Representações sociais e concepções dos professores sobre arte na infância e implicações na educação infantil	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	2016
FRANCISCONI, Lourides Aparecida	Ensino da arte na educação infantil na perspectiva da matriz histórico-cultural: os interstícios do ser e vir-a-ser professora da arte	Universidade Norte do Paraná	2016

Fonte: Arquivo da pesquisadora – NEPIEC – 2016/2018.

Ressaltamos, através dessa pesquisa bibliográfica, que o conhecimento produzido acerca da Arte na Educação Infantil, considerando as categorias imaginação e criatividade infantil, vem se ampliando no campo acadêmico e esta ampliação encontra-se diretamente ligada a homologação das DCNEI (1998, 2009). Ressalta-se ainda que parte dos trabalhos analisados apresentam a ideia de complementação teórica entre os autores como Marx (1984), Vygotsky (1998; 2001; 2003; 2009), Paulo Freire (1996), Dewey (2010), Gardner (1999), Schön (2000), Piaget (1987) e Winnicott (1975), Alarcão (1999), Nóvoa (2008), sem que haja preocupação com suas bases epistemológicas ou reservas quanto suas especificidades no que concerne à concepção de homem, de aprendizagem e desenvolvimento humano, de sociedade e de educação. O mesmo acontece quando observamos os autores que tratam especificamente da arte enquanto área de conhecimento – imaginação e criatividade – autores como Cunha (2007), Reichter (2008), Martins (1998), Buoro (2003), Duarte Jr (2013), Pontes (2001), Ostetto (2011; 2012), Martins (2006), Guimarães, Nunes e Leite (1999), Trierweillwe (2011), Barbosa (2009; 2014), Ostrower (2010), Fusari e Ferraz (1993), Martins, Picosque e Guerra (1998) são apresentados nos textos, sem especificar suas diferentes matrizes teóricas. Nesse leque de autores, constatamos desde concepções naturalizantes e subjetivistas da arte até concepções que compreendem a arte como produção histórica, cultural e criativa da humanidade.

No que tange ao trabalho educativo com as crianças, a pesquisa bibliográfica realizada via CAPES e IBICT evidenciou uma preocupação crescente com os trabalhos que vêm se materializando no cotidiano educativo das instituições de Educação Infantil, em especial com a instrumentalização e a mecanização do ensino da arte no contexto educacional, por meio do uso de material didático pronto, tarefas homogeneizadas que disciplinam e controlam o corpo e a mente; ausência de contextualização da produção artística, de tempo para apreciação e de acesso a artistas de diferentes culturas, sem hierarquização; e a presença de práticas pedagógicas espontaneístas. No entanto, por outro lado, a pesquisa também revelou práticas educativas que abrangem o acesso a artistas, produções artísticas, destacando a arte parietal nas cavernas de Lascoux e Chauvet, a arte Gótica – destaque para obras de Frita Kahlo, Maria Martins, Anita Malfatti, Diani Abis e Sônia Pim –; e a arte contemporânea representada por Amélia Toledo, Hélio Oiticica, Ligia Pape, Lygia Clarck, entre outros; inserção em espaços culturais (museus, galeria, ateliês, cinemas e outros); vivência de diferentes manifestações da cultura popular, sejam elas arte indígenas, danças populares como o maracatu, entre outros; utilizando-se, para tanto, dos jogos, das brincadeiras e das atividades lúdicas como via de acesso

para estabelecer uma relação de aproximação e diálogo entre o universo infantil e as diferentes expressões artísticas.

É importante destacar que muitas pesquisas apresentaram os estudos de Vygostsky acerca do conhecimento estético e artístico e da função imaginação e criatividade no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. As crescentes pesquisas que abarcam as contribuições de Vygotsky (1994; 2008; 2010; 2012), reafirmam a importância desse autor para a constituição de novas perspectivas para se compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, reafirmando o meio sociocultural e o outro como mediadores fundamentais na constituição das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas. Evidencia-se também o papel da educação como prática social responsável por democratizar e ampliar os processos de apropriação e ressignificação dos conhecimentos produzidos pelo homem, e mais especificamente o lugar da arte, da educação estética, imaginação e criatividade na formação integral, multifacética, humanizadora e sensível da criança/indivíduo.

Dentre eles destacamos os trabalhos de Adriana Caram (UFSC/2015): "Arte na Educação Infantil e os desenvolvimentos das funções psíquicas superiores", cuja questão central era discutir qual o papel da arte na formação da criança na Educação Infantil. O referencial teórico adotado foi a perspectiva Histórico-Cultural, verticalizando seus estudos nas obras de Vygotsky. A autora referendou o conceito de arte como produção humana, como um dos caminhos para a reflexão social, para a formação do senso estético e para a internalização social, visto que nascemos num mundo culturalmente produtivo e somos por ele influenciado. Outro aspecto significativo abordado na tese de Caram (2015) refere-se à relação entre a vivência artística e a promoção do desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças – linguagem, escrita, cálculo, desenho, atenção voluntária, memória, lógica, imaginação e formação de conceitos.

Este estudo se torna relevante na medida em que, do ponto de vista didático metodológico, procurou pensar práticas educativas para além das dificuldades materiais concretas (falta de materiais e espaços adequados, concepções de arte como uma prática que desorganiza, suja, faz barulho, formação limitada das professoras, entre outras), sem ignorá-las e compreendendo-as como marcas que restringem as práticas educativas e que precisam ser superadas. Nessa direção, buscou-se na xilogravura, nas danças populares (Maracatu), na contação de histórias, na arte indígena e nas biografias de artistas plásticos (autorretrato) ampliar as práticas educativas e vivências artísticas das crianças.

Vinicius Stein (UEM/2014) desenvolveu uma pesquisa de caráter exploratório, bibliográfica e de abordagem histórica, com o objetivo identificar nos estudos de Vygotsky (2003; 2009), subsídios teórico-metodológicos para a organização de intervenções pedagógicas em arte na Educação Infantil, destacando a imaginação, a criação infantil e a educação estética. Ele ampara sua pesquisa na Teoria Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético, e tem como questão central: "Como as elaborações da Teoria Histórico-Cultural, e particularmente os escritos de Vygotsky sobre a criação na infância, podem contribuir para a organização do trabalho pedagógico com Arte na Educação Infantil?".

Stein (2014) retoma a origem do pensamento vygotskyano a partir dos estudos de Hobsbawn (1995), Kiblitsky (2002), Prestes (2012), Chaves (2011) e Makarenko (1888 – 1939), estabelecendo um diálogo com a linguagem pictórica russa. Para o este autor as linguagens artísticas foram afetadas pela Revolução de Outubro de 1917 e que uma nova arte somente seria alcançada por meio da apropriação das conquistas técnicas e formais desenvolvidas historicamente, e não por meio de sua rejeição. Stein discorre sobre a educação do novo homem, destacando os estudos de Krupskaia em defesa de uma educação que garantisse às crianças pré-escolares um desenvolvimento pleno, multilateral e harmonioso, em instituições educacionais gratuitas.

No que concerne educação estética, a imaginação e a criação, Stein (2014) assevera as contribuições de Vygotsky (2003; 2009), destacando os seguintes aspectos: a criação se expressa no comportamento humano por meio de duas atividades específicas: a reconstituidora ou reprodutiva e a combinatória ou criadora – o cérebro humano conserva e reproduz experiência e cria novos elementos dando origem a novas situações e comportamento; as imagens da fantasia são criadas considerando os elementos presentes na memória; a imaginação e a realidade estão interligadas de forma indissociável, visto que a imaginação se origina na realidade e constitui a base de toda a atividade criadora; a capacidade de criação das crianças está diretamente relacionada com a ampliação de suas experiências, sejam as vivenciadas por elas, seja pelo acesso a experiências historicamente realizadas; as emoções podem interferir na capacidade imaginativa/fantasia e essas podem estabelecer estados emocionais; as linguagens artísticas provocam novos estados de consciência, exercendo influência sobre a consciência pessoal e social; a arte transcende a realidade, constituindo-se como um produto complexo e multifacético.

IMAGINAÇÃO E CRIATIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA VYGOSTYANA

A teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev S. Vygotsky e seus colaboradores na antiga União Soviética, tem como base epistemológica e metodológica o materialismo histórico-dialético. O alinhamento com o materialismo histórico-dialético é condição primeira para o avanço da perspectiva vygotskyana, portanto não se pode compreender a teoria Histórico-Cultural sem relacioná-la com os pressupostos marxistas.

Essa perspectiva buscou superar as visões materialistas mecanicistas e idealistas do desenvolvimento humano, as quais centravam as explicações dos fenômenos nos aspectos biológicos e maturacionais. A perspectiva sócio-histórico-dialética compreende o homem em suas múltiplas determinações, quais sejam: a inter-relação entre os âmbitos biológico, histórico, cultural e social. Isto é, o desenvolvimento psíquico do homem não se desenvolve naturalmente por meio apenas do amadurecimento de suas estruturas internas, há de considerar a história concreta do homem, o desenvolvimento cultural e social e seu acesso aos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade.

O movimento dialético, categoria central do pensamento marxista, possibilitou estabelecer a interdependência entre os fenômenos naturais, históricos e sociais, compreender que a constituição biológica, condição primeira existência do homem, é ressignificada por suas relações históricas e sociais, por meio do trabalho e pelo uso dos instrumentos. O desenvolvimento do homem está diretamente ligado ao tempo histórico, ao desenvolvimento da sociedade e sua produção cultural, os conteúdos histórico-culturais constituem-se em mediadores da relação do homem com o mundo, nessa relação o homem forma-se e desenvolve, em um movimento dialético no qual ao interagir com o mundo, transforma-o, é transformado por ele e nesse movimento se autotransforma.

A categoria trabalho é central para entender o desenvolvimento histórico e cultural do ser humano e, nesse sentido, para Marx (1983) o trabalho tem um sentido ontológico de expressão da vida, um ato de autocriação humana, uma atividade imanente ao homem resultado de suas faculdades psíquicas e físicas. Pelo trabalho que o ser humano desenvolve o seu psiquismo, sua consciência, humaniza-se, transforma a natureza e produz cultura, constrói e escreve coletivamente a sua própria história marcada pelo contexto histórico em que está inserido, mediante as realizações humanas desenvolvidas ao longo da história e seus projetos/ideais futuros.

Desse modo, nessa abordagem teórica o desenvolvimento humano não pode ser compreendido e analisado apenas pelo viés biológico, natural, como um processo universal imutável. Mas, como um processo dinâmico em que o outro, os instrumentos, a linguagem, a vida concreta e a historicidade são fundamentais e constitutivos do desenvolvimento, do comportamento, dos processos psíquicos, dos motivos e da afetividade do homem.

Nesse contexto, discutiremos inicialmente a relação aprendizagem e desenvolvimento e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, com vistas a ressaltar a natureza social do desenvolvimento humano. Primeiramente, é importante destacar que para a perspectiva vygotskyana há uma lei geral que sintetiza o desenvolvimento do sujeito: todo o seu processo de desenvolvimento, assim como as funções psicointelectuais superiores se desenvolvem primeiramente no plano interpsíquico, nas atividades coletivas e sociais, para depois constituir o plano intrapsíquico – as atividades individuais, internas.

Conforme a abordagem sócio-histórico-dialética a relação aprendizagem e desenvolvimento deve ser compreendida de modo interdependente, de tal modo que os processos de aprendizagens estimulam/possibilitam o processo de desenvolvimento. Vygotsky se contrapôs as visões que ora consideravam aprendizagem e o desenvolvimento como processos distintos – a aprendizagem dependia dos processos de desenvolvimento; ora como processos idênticos no qual aprendizagem e desenvolvimento se equivalem, ora como uma terceira via que conciliava as duas primeiras versões.

Para Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento não são o mesmo processo, mas estão ligados entre si. Para este autor o processo de aprendizagem deve ser coerente com o desenvolvimento da criança, contudo o desenvolvimento não pode ser pensado de forma estática/linear, mas como uma capacidade potencial em constante movimento e que são as aprendizagens que o movimentam/empurram. Assim, cada passo dado no campo da aprendizagem representa dois no campo do desenvolvimento.

O conceito de zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvido por este autor, nos permite pensar a aprendizagem de forma prospectiva e em movimento e, é justamente no desenrolar do desenvolvimento infantil/humano que a ação do outro é mais significativa. O nível de desenvolvimento real do indivíduo/criança define as funções psíquicas e capacidades já constituída e o nível de desenvolvimento potencial das funções que se encontram em potência que ainda não se efetivaram, mas que por meio da intervenção/mediação do outro (adulto/professor (a), um colega mais experiente, pela ação coletiva, o grupo) poderão (ou não) se constituir em desenvolvimento real. É

justamente entre a distância desses níveis (real e potencial) que se apresenta a relação indissociável entre "interação social e os processos de ensino aprendizado e desenvolvimento" (BARBOSA, 1997, p. 50).

Tendo como premissa a assertiva de Vygotsky "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam" (VYGOTSKY, 1994, p. 115), passa-se a partir de então discutir a imaginação e criatividade não como um "dom", inata, mas como um processo coletivo, visto que tudo que foi criado pelo homem é fruto da imaginação e da criatividade humana ao longo do processo civilizatório, isto é, um trabalho coletivo de inventores conhecidos e desconhecidos. Portanto, a imaginação e a criatividade humana não são uma exceção, pelo contrário uma regra, uma característica construída socialmente do homem em seu devir.

Nessa perspectiva Vygotsky (2012) esclarece que a riqueza da imaginação está diretamente ligada a experiência acumulada, logo quanto mais ricas forem as experiências do homem/criança, mais rica será sua capacidade imaginativa. Quanto a esse aspecto, é importante destacar que Vygotsky elenca 4 (quatro) formas de ligação entre fantasia e realidade: na primeira, a imaginação se apoia na experiência e a constituição de novas combinações; na segunda, o autor ressalta a possibilidade da imaginação apoiar, movimentar e enriquecer as experiências humanas, destaca aqui a importância da experiência do outro como referência para imaginar o que se conhece, o que nunca vi ou tive acesso concretamente; na terceira destaca a influência do campo emocional na percepção do mundo e das coisas, isto é, toda construção imaginativa está alicerçada em elementos afetivos e vice-versa, a imaginação do mesmo modo influência nossos sentimentos; na quarta forma de relação, a imaginação humana tornar-se realidade ao materializar-se, isto é a imaginação é cristalizada, passando a existir de fato e atuar sobre outros objetos, sobre nós e nossos sentimentos, esta é considerada pelo autor em referência o ciclo completo da atividade criativa.

Deste modo, fica-nos claro que a atividade imaginativa e criativa não são atividades humanas isoladas e/ou espontâneas, tudo que a criança ouve, vê, vivencia constitui pontos de apoio para sua capacidade imaginativa e criatividade. Conforme Vygotsky (2012) a "criança acumula material a partir do qual, posteriormente, irá construir as suas fantasias. Depois segue um processo complexo de transformação deste material" (p. 48). Este processo é caracterizado por este autor pelos processos de dissociação e associação. A dissociação é a fragmentação do material acumulado, que será separado em parte,

uma será guardada, outras esquecidas, caracterizando assim, a natureza mutável das impressões exteriores, as quais se movem, se transformam e são reelaboradas em nosso cérebro. Esse processo também é influenciado por nossos sentimentos que aumentam ou reduzem as impressões captadas. Já a associação é a junção dos elementos dissociados e alterados, é justamente a capacidade de combinar experiências já vivenciadas e estabelecer novas combinações o fundamento do processo criativo.

Vygotsky (2012) destaca a relevância do "meio envolvente" para o desenvolvimento da imaginação e da criação, este se constitui como a mola propulsora dos anseios e necessidades da criança, assim como possibilitará a cada tempo e época as condições materiais, tecnológicas, emocionais e cognitivas para a realização do processo criativo, isto é, a "criatividade parte de necessidades que foram criadas antes dele e apoia-se nas possibilidades que residem fora dele" e/ou ainda "a criatividade representa um processo histórico contínuo, em que toda a forma subsequente é definida pela anterior" (p. 55). Desse modo, podemos inferir que todo ato criativo contém em si um processo de coparticipação do Outro e das condições existentes/presentes no meio.

O conceito vivência presente nos estudos Vygotsky (2010) contribui de forma significativa para compreender a relação e influência do meio e as particularidades da vivencia de cada sujeito. Para este autor a

> [...] vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivencia sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivencia, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VYGOTSKY, 2010, p. 686).

Este conceito é importante porque nos permite compreender que cada criança se apropria de modo diferente/particular das experiências que vivência, dependendo de seu nível de compreensão, da tomada de consciência daquilo que ocorre no meio. Assim, podemos afirmar que uma mesma atividade proposta para uma turma de crianças, por exemplo, terá sentidos e significados diferentes para as crianças. As relações entre criança e meio não são estáticas, mas variáveis e dinâmicas, de um lado o meio influência a criança de acordo com sua faixa etária, conhecimentos, desenvolvimento sócio afetivo,

interações, entre outros, e por outro lado a criança se modifica e modifica sua forma de relacionar com o meio.

Os estudos de Vygotsky deixam claro que o meio é fonte de desenvolvimento pois, o meio, seja ele familiar, escolar, entre outros, disponibiliza ás crianças experiências/conhecimentos/valores/ideais desenvolvidos ao longo da história, formas ideais/finais que irão interagir com a forma primária presente nas crianças. Nas palavras do autor "no meio existe uma forma ideal ou final que interage com a forma primária da criança e, em resultado, uma dada forma de ação se torna uma aquisição interna da criança, torna-se dela própria, torna-se uma função de sua personalidade" (2010, p. 699).

O que significa dizer que o homem é um ser social, que é por meio da sua interação com o meio/com a sociedade que ele adquire o desenvolvimento produzido de forma sistemática pela humanidade. Portanto, as funções psicológicas superiores da criança, específicas do homem, se desenvolvem na criança inicialmente como comportamento coletivo, em cooperação com o outro, para posteriormente tornar uma função interiorizada.

Verticalizaremos nosso olhar para a imaginação e criatividade infantil no campo educacional tomando a brincadeira e o desenho infantil como atividades privilegiadas para a promoção de vivências que podem promover a imaginação e criatividade infantil.

Conforme os estudos desenvolvidos por Vygotsky (2012) a imaginação criativa é elaborada de um modo particular a cada idade, sua presença pode ser percebida nas brincadeiras, no desenho, na criação literária, no teatro, entre outros, constituindo-se como uma companheira habitual e permanente do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o autor afirma que a experiência da criança está em processo de construção e desenvolvimento, enquanto o adulto, por sua trajetória mais longa e complexa de vivências já consolidadas, é referência e suporte para o desenvolvimento da imaginação criativa da criança.

Para compreender o lugar/o papel da brincadeira no processo imaginativo e criativo da criança retomamos o pensamento de Vygotsky (2016):

> Na primeira infância encontramos processos criativos que se manifestam sobretudo nos jogos. [...] crianças que brincam são exemplo genuíno e real do próprio processo criativo. [...] O jogo da criança não é uma simples recordação do que viveu, é antes de tudo uma reelaboração criativa das impressões vividas, uma adaptação e construção, a partir dessas impressões, de uma nova realidade-resposta às suas exigências e necessidades afetivas (p. 26-27).

A brincadeira proporciona, de forma privilegiada, a atividade combinatória (fragmentação e associação) fundamental para o processo de imaginação e criatividade, na qual a atividade anterior constitui-se como apoio/referência para a constituição de algo novo, isto é, as crianças não apenas reproduzem o que veem e vivenciam, suas imitações não se constituem mera recordações/reproduções, há reelaboração criativa de suas experiências anteriores.

Vygotsky (2008) afirma que a brincadeira é fonte de desenvolvimento, pois favorece a criação da zona de desenvolvimento proximal. A ação da criança encontra-se no campo imaginário permitindo a criação de uma "intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos" (p. 35), que elevam seu nível de desenvolvimento. A criação da situação imaginária é analisada por Vygotsky como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato, visto que a criança aprende a agir com base no significando dos objetos e das situações e não apenas por suas percepções direta/ imediata.

Vale destacar que em todas as brincadeiras infantis a situação imaginária está presente. Nesse sentido, esclarece-se que a brincadeira com regras internas apresenta situação imaginária às claras e, nas brincadeiras com regras externas a situação imaginária está oculta. Esta passagem de regras interna e externa, de situação imaginária clara e oculta demarcam a evolução da brincadeira infantil.

Os estudos vygotskyanos acerca do desenho são de grande relevância para se pensar as categorias imaginação e criatividade. Este é considerado como a forma preferencial da atividade criativa na idade precoce. Contudo, é importante ter claro que esta não é uma atividade natural ou espontânea da criança pois, o desenho implica aprendizagem mediada seja na escola ou em casa.

Segundo este autor a criança vivenciará e desenvolverá maior ou menor habilidade para desenho, a depender do acesso ou não aos elementos constitutivos do desenho, os quais estão diretamente relacionados à apreensão das técnicas de desenho, ao acesso a materiais e experimentações diversificadas que pressupõem processos de aprendizagem mediada. De forma sintética, o desenho percorre, na perspectiva vygotskyana, o seguinte caminho: logo após as chamadas garatujas, a primeira etapa caracteriza-se pelo desenho esquemático, feito de memória e não a partir da observação da natureza, desenha-se o que sabe sobre as coisas e não o que se vê, mas o "que para si imagina das coisas a desenhar" (VYGOTSKY, 2012, p. 125), a criança é mais simbolista do que naturalista, tendo em vista suas limitações técnicas; a etapa seguinte caracteriza-se pelo uso da forma e da

linha, há uma tentativa da criança em buscar uma representação mais formal, uma semelhança com a realidade por meio de desenhos-esquemas; o terceiro estágio é o da representação realística, o desenho passa a ter uma verossimilhança com o real, apresenta contornos ou silhuetas bidimensionais, são poucas a s crianças que vão além desse estágio sem o auxílio do ensino; no quarto estágio observa-se a utilização de luz e sombra, perspectiva e a tridimensionalidade do objeto.

Por fim, podemos observar que o desenho não é uma atividade voluntária e espontânea como já antecipamos, ela está associada a uma habilidade específica que requerem competências estéticas e artísticas, vivência e ampliação das capacidades imaginativas e criativas. Portanto, tendo em vista que o desenho tem um significado cultural significativo e, que esta linguagem pode alargar os horizontes da criança, conclui-se que pedagogicamente é "necessário cultivar a imaginação criativa; por outro, é necessário o desenvolvimento especial de conhecimentos para o processo de concretização das imagens criadas pela imaginação" (VYGOTSKY, 2012, p. 137), desde a mais tenra infância.

Nessa perspectiva, estimular a imaginação e a criatividade infantil envolve a organização de contextos, meios e interações que favoreçam a inventividade da criança e, nesse sentido, destacamos a brincadeira e o desenho como um dos caminhos possíveis para aprofundar, alargar e exercitar suas tendências criativas, o que permitirá a criança apropriar-se das linguagens humanas, seus sentimentos, conhecer o mundo exterior e a si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, a perspectiva sócio-histórico-dialética possibilita uma ressignificação do campo educacional, em especial da função da escola e da valorização do papel dos/as professores/as e do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola é compreendida como um espaço privilegiado para a democratização, o acesso, a apropriação e a ressignificação do conhecimento historicamente acumulado, seja no campo da ciência, da cultura, da arte, da filosofia, da política, da imaginação e da criação, os quais promovem a continuidade do progresso histórico e o desenvolvimento e humanização dos sujeitos.

A ação mediadora dos/as professores/as é reconhecida como condição primeira para o aprendizado pois, na relação professor-conhecimento-criança partilha-se significados, sentidos, valores, questionamentos, problematizações, os quais impulsionam as aprendizagens e, consequentemente, o processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Portanto, ao organizar as condições de aprendizagens em consonância com os interesses, necessidades e motivações das crianças, associando-os aos conhecimentos acumulados, sejam eles no campo da ciência, da arte, da tecnológica, entre outros, os professores possibilitam aos educandos conhecerem sua realidade, intervir ativamente nela, reconhecendo-se como sujeitos históricos que aprendem e se desenvolvem ao interagir com o outro, nas práticas sociais que vivenciam.

Reafirmamos o contexto educacional com lócus privilegiado para o acesso e ressignificação do conhecimento e os professores como parceiros (mais experientes) capazes de promover saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças por meio de sua intervenção/mediação. Visto que para a abordagem sócio-histórico-dialética a creche, a pré-escola e a escola se constituem como instituições responsáveis pela disseminação do conhecimento produzido ao longo da história, quanto mais avançamos na produção de conhecimentos científicos, filosóficos, tecnológicos, culturais e artísticos, mais estes espaços se constituem de extrema importância e os/as professores/as tornam-se imprescindíveis, pois são eles que, por meio do processo ensino-aprendizagem, medeiam os conhecimentos necessários para a leitura e interpretação do mundo e consequente o desenvolvimento e humanização dos educandos.

Por fim, é importante ressaltar que a imaginação e a criatividade infantil são atividades humanas construídas socialmente e que quanto mais ricas forem as experiências da criança, mais ricas serão suas capacidades imaginativa e criativa. Na perspectiva defendida por nós, as categorias imaginação e criativa são dimensões importantes para a formação infantil, encontram-se em processo de construção e, portanto, o meio sociocultural, os processos de ensino-aprendizagem são condições fundamentais para o seu desenvolvimento.

Nesse estudo, as brincadeiras e o desenho são apresentados como atividades humanas que favorecem o desenvolvimento da imaginação e criatividade infantil, contudo é preciso deixar claro que estas atividades precisam ser ressignificadas no campo educacional, de modo a superar práticas espontaneístas e/ou controladas e limitadas no cotidiano educacional. Para tanto, faz-se necessário que as atividades imaginativas e criativas tenham como princípio a liberdade como condição essencial associada à apropriação de elementos que alarguem seus horizontes, isto é, atividades que permitam as crianças se apropriarem das experiências já constituída, das técnicas artísticas e transformá-las, ressignificá-las de modo a melhor atender suas necessidades e interesses.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Milna Martins. **Arte e Práticas Educativas na Educação Infantil:** rupturas e continuidades. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-Escola e formação de conceitos**: uma versão sócio-histórico-dialética. FE/USP, 1997 (Tese de doutorado).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

STEN, Samira da Costa. **Diálogos sobre os processos formativos socioprofissionais do professor de arte no contexto da educação infantil do município de serra/es: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Espiríto Santo, 2014.

THIOLLENT, Michel. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio 1984.

VIGOTSKII, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes: 1994.

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão e Iniciativas Sociais, Junho de 2008, p. 23-36.

_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção Textos de psicologia).

_____. **Imaginação e Criatividade na Infância:** ensaio de psicologia. Lisboa, Portugal: Dinalivro, 2012.

6.

A TRANSDISCIPLINARIDADE E A ARTE

Humanização, aprendizagem e perspectivas de uma escola de tempo integral

Leidiane Cândida dos Santos Andrade[1]
Vinícius Fagundes dos Santos[2]

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar como a Arte pode influenciar no desenvolvimento da aprendizagem de forma transdisciplinar e na melhoria da disciplina de alunos do Ensino Fundamental I. Para tanto, o *locus* desta investigação foi uma escola pública, de tempo integral, da periferia de São Luís de Montes Belos – Goiás. O estudo parte da premissa de que a maioria dos alunos desta escola faz parte de famílias que não lhes oferecem atenção, carinho, apoio, noções de continência e limites, são famílias carentes de setores periféricos da cidade, as quais, nem sempre, possuem acompanhamento familiar em sua vida escolar e não possuem oportunidades de interação cultural e artística. Tal análise foi resultante da observação empírica durante o processo de entrevista e por meio da análise observatória referencial do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar na qual constam os seguintes dados no Cap. 5, subitem 5.1, p. 13.

1 Especialista em Psicopedagogia pela FABEC, Especialista em Educação, Arte e Cultura pela UEG, Pedagoga pela UEG. Docente efetiva da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís de Montes Belos.

2 Especialista em Docência no Ensino Superior pela UEG. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FABEC. Licenciado em Normal Superior pela UniMB, Licenciado em Pedagogia pela ALFA AMÉRICA e Licenciado em Letras pela FAERPI; Docente da Rede Pública Municipal de São Luís de Montes Belos, Goiás. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade Delta em São Luís de Montes Belos, Gestor Regional de Cursos de Complementação Pedagógica, integrante do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade. E-mail: profviniciusfagundes@gmail.com.

> A escola atende uma clientela social periférica em que a maioria são famílias carentes, na qual os pais possuem baixa renda ou são assalariados, e trabalham com ampla jornada, não disponibilizando de tempo para acompanhar a vida escolar de seus filhos. Sendo assim, percebe-se que há necessidade de oferecer uma complementação educacional no contraturno, funcionando em regime de tempo integral. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNIDADE, 2019, p. 13).

Portanto, esta investigação propõe defender que o ensino da Arte na escola torna-se importante instrumento mediador para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, apoia uma prática transdisciplinar, uma vez que, tais conhecimentos ampliam e possibilitam compreensão do mundo, colabora para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados a outras áreas do conhecimento, bem como contribui para a compreensão de direitos e deveres, valores humanos, respeito para com o próximo, promovendo assim a humanização das ações pedagógicas gerando a criatividade. Nessa perspectiva, Severino e Bauer (2012, p. 12) afirmam que "a educação e a arte formam um todo na dinâmica da vida social". Corroboram afirmando que

> É inegável a importância da arte, em seus diferentes e controversos caminhos, formas de expressão e possibilidades devendo, por isso mesmo, fazer parte importante dos horizontes educacionais como elemento decisivo nos processos formativos. Em não sendo aí contemplados, tornam esses processos no mínimo incompletos (SEVERINO; BAUER 2012, p. 12).

Nessa perspectiva, torna-se pertinente a utilização da Arte como metodologia que facilite o processo ensino/aprendizagem, pois, conforme ressalta os autores quando ela não é utilizada esse processo pode tornar-se incompleto, deixando de satisfazer aquilo que uma educação de qualidade visa: a formação integral do indivíduo. Para tanto, o desenvolvimento de atividades artísticas na escola, podem não somente gerar transformações disciplinares e de aprendizagem, mas também estabelece um diálogo intrínseco entre a humanização e a promoção da criatividade, oportunizando momento de compartilhamento de experiências, amizade, companheirismo, solidariedade, partindo assim para uma ação transformadora e transdisciplinar.

Suanno (2013) cita Nicolescu (2001, p. 51) teorizando que a transdisciplinaridade corresponde "àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente. A abordagem transdisciplinar encoraja a reconciliação das diferentes áreas do conhecimento, não exclui a disciplinar, uma vez que elas não são antagônicas, mas complementares." Sendo assim, as atividades artísticas embasadas nas práticas

transdisciplinares podem promover conceitos que estão além das "paredes da sala de aula" e dos programas curriculares somente. Tais práticas podem transcender os conteúdos, marcando o humano de forma significativa; humanizando e proporcionando momentos criativos que gerarão conhecimentos científicos consistentes.

Tendo em vista que a maioria dos alunos da escola pesquisada não tem acesso às diferentes expressões artísticas e culturais, cabe à escola introduzi-los no fantástico mundo das artes, a fim de tornar os processos formativos educacionais mais completos, capazes de contribuir para a melhoria da aprendizagem, humanização e criatividade desses alunos, assim como colaborar com a diminuição do índice de indisciplina na escola, que pode ser um resultado do processo humanizador promovido por práticas transdisciplinares.

Alguns alunos dessa escola provêm de famílias extremamente carentes, faltando muitas vezes até o básico para a sobrevivência como: alimentos, roupas e calçados, materiais escolares. Além disso, a maioria dessas famílias não participa da vida escolar de seus filhos e não oferece nenhum tipo de suporte que contribua para o sucesso escolar dessas crianças. Sendo assim, a escola vem buscando diferentes formas de melhorar a qualidade de vida desses alunos e de contribuir para que alcancem o bom êxito em sua vida profissional futura, além de procurar oferecer aos alunos uma formação pautada em valores éticos e cívicos, baseada no respeito e no amor para com o próximo; uma vez que, já que os índices de violência e indisciplina vêm aumentando gradualmente não só nessa escola, mas na maioria das escolas brasileiras, conforme pode-se confirmar nos noticiários das mais diferentes meios de comunicação.

Oliveira e Stoltz (2010, p. 91) confirmam essa perspectiva, ao afirmar que "a arte é um elemento fundamental para a vida e que pode contribuir na construção de uma sociedade composta de cidadãos que saibam situar-se integralmente entre as suas dimensões afetiva e cognitiva". Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo investigar como a arte, por meio de práticas transdisciplinares, pode contribuir para a melhoria da aprendizagem, promove a humanização e consequentemente pode influenciar na melhora da disciplina e comportamento dentro do ambiente escolar.

Para tal, realizou-se uma pesquisa de campo com os professores que ministram essa disciplina. A pesquisa foi realizada, em forma de questionário, com os seis professores que trabalham a disciplina de Arte no *locus* pesquisado. Juntamente com o questionário foram realizadas 3 (três) perguntas que foram devidamente gravadas e trechos foram transcritos para apontamentos. Todas as professoras disseram que consideram

importante a obrigatoriedade da disciplina de Arte na matriz curricular do Ensino Fundamental I, conforme pode-se verificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que acreditam que essa disciplina pode contribuir em diversos âmbitos para a formação dos alunos dessa fase do ensino. Somente duas das professoras pesquisadas afirmaram encontrar desafios para ministrar as aulas de Arte na escola em questão.

METODOLOGIA

A realidade escolar retratada atualmente, infelizmente, vem demonstrando o quanto é importante desenvolver a sensibilidade dos alunos, pois diariamente é noticiada nos meios de comunicação a grande violência dentro do ambiente escolar, tanto para com colegas, quanto para com professores e demais funcionários das escolas. Além disso, é notável nas mais diferentes pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem o elevado índice de fracasso escolar (PATO, 2000).

Sendo assim, se faz necessário a intervenção de práticas que visem solucionar, ou, ao menos, minimizar essa situação. Nesse sentido, pressupõe-se que a Arte pode desempenhar o papel de contribuir para a redução da indisciplina nas escolas, e ainda, auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, promover a criatividade e a humanização das ações no ambiente escolar, uma vez que a violência e a indisciplina são decorrentes à não compreensão do bem-estar do outro e segundo os apontamentos de Suanno (2013, p. 117) “quanto mais as escolas inspirarem a criatividade, reconhecendo o seu valor e a importância da humanidade da pessoa e do conhecimento criativo, melhor para o nosso mundo vai ser, para a qualidade da vida das pessoas.” Por esse viés, a Arte pode e muito, contribuir para a promoção de um caráter criativo, emancipatório e humanizador por meio de ações voltadas para o bem-estar, solidariedade, afetividade e respeito mútuo.

A disciplina de Arte foi criada no Brasil, como Educação Artística, a partir da Lei 5.692/71, uma reformulação de parte da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – de 1961, tornando-se, a partir de então, uma disciplina obrigatória para o ensino básico. Durante as décadas de 1980 e 1990, a disciplina de Educação Artística passou por intensas discussões até a criação da nova LDB de 1996. A Lei 9.394/96 apresentou um grande avanço em comparação à Lei 5.692/71 e colocava o ensino de Educação Artística sob os princípios da polivalência, a qual tinha uma compreensão da Arte como uma atividade e não como uma disciplina curricular. Já a nova lei passa a analisar o ensino de Arte dentro dos conteúdos específicos e no produto sociocultural que pode gerar e apreciar.

Sendo assim, o objetivo é que o aluno, a partir de desafios perante a resolução de problemas plásticos, formais e espaciais, adquira o conhecimento nas mais diferentes áreas (Oltramari, 2009). Partindo dessa premissa, surgiu a seguintes problemática: Como a Arte, trabalhada pelo viés da transdisciplinaridade pode contribuir para a formação humana, criativa e emancipatória de alunos do Ensino Fundamental I de escolas públicas? O objetivo geral é apresentar fundamentos de como a Arte, trabalhada pelo viés da transdisciplinaridade pode contribuir para a formação humana, criativa e emancipatória de alunos do Ensino Fundamental I de escolas públicas. Os objetivos específicos são: a) Contextualizar e "dar voz" às experiências empíricas dos professores, por meio de questionários pré-elaborados, com as teorias apresentadas pelos autores pesquisados. b) Conceber e relacionar a Arte e a transdisciplinaridade como promotores do desenvolvimento integral o aluno. c) Apontar as influências da Arte, pelo viés da transdisciplinaridade, no cotidiano dos professores e educandos.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

A arte pode ser classificada em dualidade, visto que sua definição é ambígua, tendo conotação de atividade prática e didático-pedagógica, mas também é tida como elemento do componente curricular enquanto disciplina. Além de prática pedagógica multidisciplinar enquanto ação didática em sala de aula, revela-se em inúmeras vertentes de atuação como: dança, pintura, teatro, atividades plásticas, musicais, movimentos culturais, sendo um significativo componente curricular presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais que visa propiciar

> o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p. 19).

A arte enquanto currículo constitui-se elemento fundamental para a organização da percepção estética do alunado e da escola, visto que, as manifestações culturais são permeadas dos conceitos e elementos artísticos. A escola pode ser promotora das concepções artísticas enquanto prática pedagógica, desenvolvendo projetos multi, inter e transdisciplinares que valorizam a cultura local, regional, folclórica e avançam das atividades realizadas no ambiente escolar, para além da escola, transformando e compartilhando as experiências ali vivenciadas com a comunidade local.

A Arte enquanto disciplina do componente curricular constitui-se um campo do saber repleto de eixos que podem ser explorados tanto no momento da ação docente do professor que ministra tal disciplina, quanto nas demais áreas do currículo, interdisciplinarizando conceitos por meio de atividades artísticas. Os PNC's nos apontam que "em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada "atividade educativa" e não disciplina" (BRASIL, 1997, p. 24). Já em 1988, com a promulgação da Constituição Federal do Brasil, esta "atividade educativa" correu o risco de ser retirada do currículo escolar; levante que foi rapidamente resistido e desmontado pelos professores, que se organizaram e exigiram sua permanência no currículo.

Por fim, com as alterações da atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 foram revogadas todas as disposições anteriores e a matéria "Artes" foi definitivamente reconhecida enquanto disciplina do currículo e, a partir de então o ensino da Arte passa a ser obrigatório na educação básica, como dispõe o parágrafo 2º do artigo 26: "O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." Atualmente, após as alterações da redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017 o texto dispõe: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica." (BRASIL, 1996).

Isto posto, percebe-se a dualidade da Arte, enquanto disciplina do currículo e também enquanto componente prática do ensino para as demais disciplinas, acrescentando saberes, vivências, experiências, ludicidade, criatividade ao ensino formal. A fim de promover o processo dialético entre as experiências empíricas dos professores que foram pesquisados no *locus* desta entrevista e os apontamentos de autores já supracitados, elaborou-se um questionário que foi utilizado para a realização da pesquisa de campo. O questionário foi composto por cinco questões relacionadas à importância e à contribuição da disciplina de Arte para a formação de alunos do Ensino Fundamental I pelo viés da transdisciplinaridade, como essa disciplina é trabalhada pelos professores pesquisados, aos desafios encontrados para lecionar essa disciplina e de que forma pode-se melhorar o desenvolvimento das aulas de Arte na escola em que atuam para poder promover uma prática transdisciplinar. As professoras pesquisadas aqui são nomeadas como professora A, B, C, D, E, e F, a fim de não expor suas identidades. Seguimos agora para as análises dos dizeres das professoras entrevistadas.

Quando questionadas quanto à importância da obrigatoriedade da disciplina de Arte na grade curricular do ensino Fundamental I, a professora B afirmou considerar *muito importante o ensino da disciplina de Arte nessa fase, pois vê como uma oportunidade a mais para os alunos*. A professora F destacou ser importante por *desenvolver habilidades motoras, física e mentais* dos alunos. Apontou ainda:

> Podemos perceber que quando preparamos uma aula de arte com atividades de dança e teatro, eles colaboram, prestam mais atenção e o comportamento deles muda. São alunos que vêm de casa muitas vezes com comportamentos de violência e indisciplina. Mas trabalhamos bastante com eles, conversando, dando conselhos, usando as músicas nas aulas de Arte que trazem mensagens de paz, de amizade. Trabalhando dessa forma, podemos perceber as mudanças em todas as outras disciplinas. As aulas ficam mais eficientes e conseguimos repassar todo o conteúdo necessário do dia. O interessante é que as mudanças ficam. Claro que as vezes a gente encontra uns desafios de indisciplina, mas nada comparado a como era antes, no início do ano. (Relato da Professora F).

Já a professora C afirma que considera muito importante porque *ajuda no desenvolvimento da leitura através de músicas, projetos culturais, desenvolve a coordenação motora e ajuda na socialização*. Através dessas afirmações essas professoras demonstram estar cientes da importância das aulas de Arte para a formação de seus alunos. No entanto, precisam estar atentas e se esforçar diariamente a fim de proporcionar aulas que visem o desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e humana dos educandos, para então, promover uma ação transdisciplinar, que parta dali para além das demais disciplinas do currículo escolar.

Nesse sentido, Lis (2008, p. 10) afirma que "o ensino da Arte na vida das crianças, desde cedo é de grande valia, pois contribui para a sua formação humana". Tendo em vista a importância da arte na vida da criança, torna-se necessário que o professor seja um agente que possibilite ao educando o contato com as diferentes manifestações artísticas, oferecendo-lhe uma gama de conceitos, conhecimentos que possibilitem a emancipação da criatividade que humanize, pense no outro e no seu bem estar, uma vez que, quando se refere ao contexto em que vivem as crianças da escola em questão, constata-se que a maioria não possui acesso a essas formas de cultura, corroborando com os pareceres de Runco (1996) que conceitua a criatividade como um potencial de se expressar de maneiras originais e úteis, e esses momentos em sala geram esta possibilidade.

Ainda nessa perspectiva, Lis (2008, p. 14) ressalta que "cabe ao professor escolher os modos e recursos didáticos adequados para apresentar as informações,

observando sempre a necessidade de introduzir formas artísticas, porque ensinar arte com arte é o caminho". Sendo assim, os professores são os responsáveis por escolher os meios mais adequados para favorecer a aprendizagem de seus alunos e que são eles que têm maior disponibilidade para promover a transformação de suas aulas buscando torná-las momentos de expressar ideias, exercer a criatividade e externalizar a percepção de mundo do indivíduo, transformando as aulas de Arte em momentos artísticos, transdisciplinares, com debates sobre a vida, conceitos sociais, filosóficos, humanos, para além das matrizes curriculares.

A professora D relatou que trabalha a disciplina de Arte com *atividades lúdicas e criativas, materiais concretos, músicas, danças, pinturas[...].* Segundo seu relato percebe-se que a professora procura meios didático-pedagógicos para inovar suas aulas, trabalhando as diferentes modalidades artísticas, que de acordo com os PCN's (Brasil, 1997) são as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Por esta perspectiva, vê-se a preocupação em oferecer ao alunado uma formação voltada para essas diferentes áreas do conhecimento, propondo assim, uma prática transdisciplinar por meio dos debates sobre os sentimentos ao visualizarem pinturas e obras artísticas, integralizando os conteúdos das demais áreas do saber ministradas na escola. Comentou ainda que *durante os momentos práticos das aulas de arte, percebe claramente a calmaria, compartilhamento de ideias, melhoria na disciplina bem como o interesse pelo novo e por conhecer mais do que está sendo ensinado na sala.*

Em seus relatos, a professora D remonta a "Festa Cultural" promovida na escola no mês de setembro de 2018. Afirma:

> Trabalhei com eles a catira. Era uma sala difícil, indisciplinada. Nos primeiro dias foi muito difícil, pois eles brincavam muito. Mas pela roda de conversa que fazíamos antes de cada ensaio, fui incentivando e os auxiliando e eles foram percebendo que toda a comunidade estaria ali para prestigiá-los e que era importante o empenho deles. Uma de nossas alunas que era cadeirante, também participou sendo auxiliada por uma colega, que prontamente se propôs a levar sua cadeira de rodas para o palco. A partir dessa atividade, percebi que o ensino da dança por meio da Arte refletiu positivamente no comportamento deles. Eles ficaram mais interessados, a disciplina melhorou, o comportamento deles também. Mas desenvolvemos isso nas aulas de Arte por meio da dança e da roda de conversa (Relato da Professora D).

Diante do relato de experiência da professora D, por meio do Projeto Festa Cultural, proposto pela escola *locus*, em seu Projeto Político Pedagógico, percebeu-se que o ensino da Arte nesta situação, em forma de música, proporcionou a unidade, melhoria da

disciplina e comportamento, valendo-se da roda de conversa e trabalho de conscientização ocorridos antes de cada ensaio. Tornou-se também, um ambiente transdisciplinar, visto que o trabalho de conscientização refletiu positivamente para além da sala, alcançando a comunidade local e famílias

A professora F ressaltou que também trabalha com músicas e *filmes quando possível*. Na escola pesquisada percebe-se que o trabalho com filmes raramente é utilizado, mesmo esta possuindo lousas digitais em todas as salas de aula, sala de vídeo com televisão e projetor. Os filmes são utilizados, pela maioria dos professores, como recursos didáticos em finais de bimestre como forma de ocupar o tempo dos alunos a fim de esperar o início dos próximos conteúdos. O que vai a desacordo com as concepções de Graells (2012) teorizando que o impacto das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) na prática docente se firma por meio das propriedades que tais tecnologias propõem às formas de se expressar e de criar, a um canal de comunicação, a uma maneira de reorganizar as informações ou como tais informações e suas referências podem ser disponibilizadas. Para tanto, Graells (2012) propõe um pensar sobre as tecnologias a favor da promoção da criatividade e das formas de expressão.

Já a professora A argumentou que trabalha *de forma interdisciplinar com Educação Física e também com outras disciplinas, bem como utiliza jogos e brincadeiras sempre explorando as habilidades múltiplas dos alunos.* Afirmou também que

> Todas as atividades que não há possibilidade de serem executadas em sala, vamos para o pátio externo da escola. Primeiro eu oriento os alunos quanto às regras, falo da importância de obedecê-las para o bom andamento dos jogos e brincadeiras. Não trabalhamos com punições, mas com reflexões após os jogos e brincadeiras. Eu percebo que quando conversamos durante a aula de arte sobre a importância das brincadeiras antigas, que cada uma delas têm regras, do respeito que é necessário, noto que o andamento dessa aula rende muito mais. Não somente da aula de Arte, mas as demais que são envolvidas nesse processo também. Trabalhar o diálogo pela aula de Arte tem dado bons resultados ao meu ver. (Relatos da Professora A).

Lis (2008, p. 16) confirma essa prática ao afirmar que a disciplina de Arte "deve estar vinculada com outras disciplinas para formar jovens mais críticos e questionadores dos problemas eventuais que virão pela frente". Diante das falas, tanto da professora quanto da autora, nota-se que a Arte pode favorecer o trabalho interdisciplinar e não somente (*inter)*disciplinar, mas transdisciplinar. Como citado a disciplina de Educação Física como parceira da atuação artística percebe-se em Monteiro; Cupolillo (2011, p. 801), que

> a Educação Física, tal como toda área de conhecimento, constitui-se de pensadores dotados de ideias, conceitos, concepções e cosmovisões por vezes distintas ou bastante específicas que possibilitam pensar sua pertinência para a vida, construir modelos de atuação e desconstruí-los quando necessário.

Notamos também em Paula e Suanno (2016, p. 450) sobre a relação da Educação Física e Arte que

> No tocante a Educação Física Escolar, a transdisciplinaridade possibilita refletir na contribuição dessa disciplina no ensino da paz, da solidariedade e do respeito à diversidade. Essa disciplina na escola, juntamente com as demais disciplinas do currículo, pode (e deve!) valorizar o coração dos aprendentes, não visando apenas o rendimento físico e atlético de seus alunos, transformando-os em máquinas, mas explorando sua corporeidade em aulas criativas, com clima prazeroso e afetivo.

Diante dessa premissa, os estudos da Arte podem ser utilizados com a mescla e interligação entre quaisquer das disciplinas do currículo escolar como metodologia para incentivar a aprendizagem dos alunos, podendo relacionar-se com os conteúdos, organizando-se em uma gama de conceitos e informações que transcendem a formação acadêmica, partindo para a humanização do ser, emancipação da autonomia criativa,

Analisamos que o ensino da Arte tem dado subsídio para o trabalho com as demais disciplinas, justamente pelo fato de a professora entrevistada oportunizar ao aluno expressar o que sente, desenvolver o senso crítico, melhorar a leitura e a interpretação, se motivar na realização das atividades, promover um ambiente solícito à criatividade, compartilhamento de vivências e experiências, enfim, humanescer visto que que a maioria das crianças são levadas pelo ímpeto criador e por isso mesmo, sentem satisfação em poder criar suas obras de arte, e assim, transcendendo e transversalisando conceitos que outrora não poderiam ser revistos em uma ambiente formal de conhecimento.

Nesse sentido, a professora E afirma que trabalha *primeiramente com o embasamento teórico sobre determinado assunto, a seguir os alunos irão se expressar, criar de acordo com o tema abordado*. Ao criar sua obra de arte, o aluno desenvolve sua criatividade, concentração, senso de respeito pelo trabalho do outro, além de se envolver com a leitura e com o conhecimento teórico da modalidade artística trabalhada. A professora relata que

> Todas as atividades que ministramos são devidamente planejadas e embasadas teoricamente. Explico a vida e obra dos autores, pintores, músicos,

> artistas, diretores de teatro, para depois conhecer suas obras artísticas. Assim, percebo que eles terão menos dificuldades na vida acadêmica futura, pois aprendem a pesquisar, buscando informações na internet, pesquisas em livros e demais fontes bibliográficas. Creio que estou os ajudando ministrando aulas de arte embasadas em teóricos, pois este estudo e esta forma de estudar vai acompanha-los a vida toda. (Relato da Professora E).

Para tanto, é necessário refletir sobre a didática utilizada pelo docente, a fim de que o aluno tenha ambientes e o tempo adequados, pensados e planejados para que possam ocupar-se durante o momento previsto da aula e envolver-se com tudo o que foi, à priori, organizado. Programar-se para os momentos transdisciplinares é pensar de forma complexa e coesa.

Marilza Suanno (2014, p. 1573) atesta que a didática transdisciplinar "caracteriza--se por criar práxis ao reintroduzir o sujeito cognoscente na produção do conhecimento e na transformação do estilo de vida coletiva" fazendo com que esse educando se auto-organize de forma consciente, interligando a "cultura das humanidades e cultura científica". Desta maneira, os métodos, instrumentos, recursos passam a ser também mediadores do pensar complexo e transdisciplinar, uma vez que instigam a criatividade, provocam o diálogo entre o lógico e o emocional, entre o científico e o informal, harmonizando o conhecimento em um mesmo patamar para todos. Reintroduzir o alunado na produção do conhecimento é, acima de tudo, dar autonomia para criarem, para pensar de maneira emancipada; é deixa-los ofertar suas vivências e experiências para que os demais possam aprender com a empiria mútua e assim, dialogar tais experiências de forma transdisciplinar.

Trabalhar a razão e emoção pode vir a ser uma prática transdisciplinar. Movendo-se nas matrizes curriculares, deixando o diálogo intrínseco entre o conhecimento formal e científico com as experiências empíricas dos educandos aflorarem no ambiente de ensino são caminhos para a promoção da humanização e como resultado, da melhoria da disciplina e participação. Apreciação de quadros, músicas, apresentações teatrais, declamações poéticas, audição de concertos [...] podem tornar-se atividades transdisciplinares e, como resultado dessa prática, promover a humanização, a solidariedade, a troca de experiências, chegando ao ponto de um indivíduo praticar o respeito, colaboração e empatia.

O contexto educacional atual, muitas vezes, não coloca a Arte como relevante para a educação, para muitos ela é vista como apenas objeto de contemplação, por isso muitos professores ainda veem as aulas de Arte como desnecessárias, como difíceis de

trabalhar, pois os alunos ficam mais agitados, fazem mais barulho, muitas vezes deixam sujeira no ambiente em que estão e a aula se transforma em "bagunça". Sendo assim, torna-se mais fácil justificar a não realização das aulas culpando a falta de materiais e de estrutura física da escola (SCHROEDER, 2011).

Behrens (2014) cita Suanno (2013, p. 43) apontando a ação docente sendo compreendida como uma "nova postura perante a vida, uma perspectiva auto-eco-organizadora, uma atividade profissional que promove a educação para a sensibilização do humano, para a cidadania planetária", para tanto, não pensando somente na formação científica, mas refletindo e dialogando com as questões ecoformativas, naturais, oriundas de uma conscientização do planeta e de sua preservação. É compreender o universo como um todo, valorizar o humano sendo um ser natural em um ambiente no qual deve ser cuidado e preservado. Dá-se, portanto, a ação transdisciplinar do pensamento complexo: aliar a compreensão dos preceitos curriculares, da observação do outro e de tudo o que o circunda como natureza, respeitando-a e valorizando-a.

Quando se há vontade é possível realizar grandes trabalhos com o pouco disponível, e acima de tudo, compreender o universo em sua totalidade, respeitando-o. Isso pode ser claramente comprovado através de grandes exposições realizadas em museus por todo mundo mostrando belíssimas obras feitas até mesmo com objetos retirados do lixo ou grandiosas apresentações ensaiadas em espaços modestos. Sendo assim, não negamos a falta de materiais e de estrutura de muitas de nossas escolas, mas ressaltamos que não é por este motivo que devemos negar aos nossos alunos a oportunidade de receber uma formação completa pautada no saber científico e no desenvolvimento do senso crítico e emocional, trabalhando também pelo viés da transdisciplinaridade. Afinal, para o trabalho estar pautado nos preceitos transdisciplinares não há a necessidade da utilização de grandes meios e recursos físicos. Partindo do diálogo e humanização, as mudanças mútuas nos ambientes de ensino podem ser efetivadas.

Segundo Schroeder (2011), um dos fatores primordiais da arte é a integração, pois esta tem a capacidade de integrar o educando dentro de determinado contexto social e é função da escola alimenta-la com vivências em arte, pois, as crianças que possuem referências artísticas são muito mais criativas e críticas do que aquelas que não as tem.

De acordo com Vygotsky (2001), a criança tem acesso aos modos de pensar e agir correntes em seu meio através da interação social e o desenvolvimento de suas formas superiores de pensamento e comportamento só é possível no processo de

internalização da cultura e esse processo se faz possível através da vivência diária com as manifestações artísticas.

Conforme ressaltado, a arte tem o poder de valorizar a presença criativa e dinâmica do educando em seu sentir, fazer e pensar, no entanto, pode-se, também, ressaltar a sua potencialidade em ampliar a possibilidade de socialização na vida cotidiana com a turma e demais colegas da escola, oferecendo abertura para uma convivência mais integrada, pautada no respeito, na ética e no cuidado com si mesmo e com o outro, valorizando cada pessoa de seu convívio. Nesse sentido, a professora A afirma que *a aula de Arte é uma oportunidade de melhorar a socialização e aprender a respeitar limites*. Tais aulas dão oportunidade para que os alunos interajam, respeitem diferentes culturas e pontos de vista, estimule sua sensibilidade e aprendam agir em sociedade conhecendo seus direitos e deveres e sendo preparados para transformar a sociedade em que vivem. Sendo assim, pode-se afirmar que a Arte contribui positivamente para a melhoria da disciplina dos alunos dentro do ambiente escolar, uma vez que, de acordo com os PCN's de Arte:

> o indivíduo tem a oportunidade de se desenvolver dentro de um determinado grupo social, legitimando seus direitos dentro desse contexto, estabelecendo relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher, e a ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo.

O trabalho com a Arte oferece ao aluno a possibilidade de refletir sobre sua atuação dentro do grupo de seu convívio, seja a através da interpretação da letra de uma música, seja na encenação de uma peça teatral, na apresentação de uma coreografia, na reflexão e declamação de uma poesia, ou na contemplação de pinturas ou esculturas. A Arte proporciona uma infinidade de possibilidades para que cada indivíduo reflita suas ações através das mais diferentes manifestações artísticas. Nesse sentido, ela pode oferecer um poder de transformação, principalmente aos alunos de setores mais periféricos da cidade, pois estes dificilmente tem acesso a essas formas de cultura, cabendo, portanto, à escola inseri-las no cotidiano de seus alunos.

A escola que prima por uma educação de qualidade e por atividades transdisciplinares que promovem a dialética dos currículos, saber científico, saber empírico e ecoformativo, deve ter como função a formação integral de seus alunos; uma educação pautada na formação dos sujeitos em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social, ecológica e cultural. Visto que a maioria dos alunos da escola em questão

raramente possui formação familiar voltada para essas diversas dimensões, torna-se essencial que a instituição educacional invista cada vez mais em metodologias, instrumentos, atividades criativas e humanizadoras, didática reflexiva que contribuam para essa formação integral de seus educandos.

Diante das diversas contribuições que a Arte pode oferecer à educação torna-se incompreensível não lançar mão desses benefícios para favorecer a aprendizagem de seus alunos e elevar os índices de disciplina dentro do ambiente escolar, promovendo o romper dos limites impostos por paredes de concreto e invadindo as comunidades escolares que estão inseridas no contexto das escolas. Portanto, é dever da escola buscar diferentes formas de contribuir para a melhoria do seu ensino por meio de programas de parcerias com os professores, incentivos docentes às práticas criativas, ecoformativas e transdisciplinares para que, com todos esses instrumentos em mãos, os educandos sejam beneficiados e o processo de aprender seja significativo, plural, diverso e criativo.

CONCLUSÕES FINAIS

Sendo a Arte a expressão mais objetiva e concreta da vivência unificadora entre o corpo e a mente, torna-se essencial incluir nas práticas pedagógicas transdisciplinares e criativas, mediações artísticas que viabilizem o afinamento da sensibilidade por parte das crianças. Para tanto, Severino e Bauer (2012, p. 11) afirmam que a disciplina de Arte "precisa ser trabalhada e desenvolvida sistematicamente nos currículos, com competência e criatividade". Ainda ressaltam que a Arte traz o importante convite a nos sensibilizarmos por algo que ainda não "sentimos", mas que é necessário ser "sentido". E é justamente nesse ponto em que se reafirma o quanto a Arte pode contribuir para a melhoria da aprendizagem de alunos de escolas públicas, principalmente os oriundos de regiões periféricas, visto que a maioria dessas crianças nunca foi apresentada às diferentes manifestações artísticas.

A Arte não pode ser vista somente como lazer, momentos de descanso e diversão, já que é possível listar uma gama de possibilidades de abordagens enquanto metodologia de ensino, tais como: seduzir com facilidade, chamar a atenção para determinados assuntos, permitir o questionamento de padrões já estabelecidos, desenvolver o trabalho em grupo e o respeito à forma de pensar do outro e permitir o contato com diferentes manifestações culturais.

Dentre as professoras pesquisadas, a maioria delas ressalta que encontra dificuldades para trabalhar com a disciplina de Arte, devido à falta de materiais didáticos e

recursos, bem como falta de estrutura da própria escola. Em contrapartida, as dificuldades encontradas e relatadas pelas professoras pesquisadas não as detiveram de buscar a promoção de uma atividade lúdica, artísticas, inter e transdisciplinar.

Utilizando práticas pedagógicas dialógicas como: rodas de conversas, orientações individuais, apontamentos para correção disciplinar coletiva, exposições das regras de jogos artísticos lúdicos, mediação das práticas das atividades artísticas, compõem elementos fundamentais para a promoção do desenvolvimento da aprendizagem e melhoria do rendimento disciplinar, tanto na disciplina de Arte, quanto nas demais.

Percebeu-se nos relatos empíricos que, no que tange às práticas docentes, ao utilizarem atividades artísticas criativas como Danças culturais (catira), apresentações teatrais, interação nos Projetos da unidade escolar (Festa Cultural), organização e interdisciplinaridade às demais disciplinas do currículo, como apontada pela professora A, na disciplina de Educação Física, por exemplo, as questões pertinentes à organização, disciplina e comportamento e rendimento na aprendizagem obtiveram significativa melhora. Os relatos apontaram que, a disciplina de Arte aliada a uma prática docente dialógica, interativa, inter e transdisciplinar trouxe benefícios no comportamento, atenção e envolvimento do alunado com as atividades e projetos propostos na escola, corroborando assim com os PNC's (1997) que advogam que

> A atitude do professor em sala de aula é importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria. As aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer com que atue de maneira indisciplinada. Estabelecer regras de uso do espaço e de relacionamento entre os alunos é importante para garantir o bom andamento da aula. (BRASIL, 1997, p. 50).

É importante ressaltar que "a transdisciplinaridade representa um nível de integração e de inter-relacionamento disciplinar na busca de uma visão complexa" que possa preencher as lacunas que a falta de estrutura social que os educandos de escolas públicas e periféricas possuem. "Trata-se de uma interação de disciplinas que vai além da interdisciplinaridade, pois propõe uma interconexão de vários sistemas interdisciplinares num contexto mais amplo e geral" a fim de promover a humanização do alunado, melhorando consequentemente em elementos construtivos da educação como disciplina, organização, comprometimento e aprendizagem. (BEHRENS, 2014, p. 398).

Percebeu-se que *práxis* docente das professoras entrevistadas partiram de uma realidade de indisciplina, falta de comprometimento, violência e falta de cultura artística. Entretanto, aliando o trabalho docente às práticas dialógicas, mediadoras, participativas

e criativas utilizadas por elas nos projetos da escola *locus*, esta realidade foi aprimorada, alcançando as demais disciplinas do currículo e aprimorando o processo de ensino e de aprendizagem com um ambiente mais pacífico, organizado e coerente para a promoção do desenvolvimento coletivo.

Em vários momentos, quando determinado conteúdo é trabalhado em sala de aula de maneira metódica e rotineira, não compreendendo o alunado como pessoas que podem ser ativas criticamente, participativas de forma efetiva, não se sentem atraídos e nem motivados. No entanto, se esse mesmo conteúdo for trabalhado envolvendo alguma das diferentes modalidades artísticas, poderá, eventualmente, obter um rendimento bem maior com relação à aprendizagem dos alunos, como executado pelas professoras entrevistadas que valeram-se de práticas artísticas aliadas à rodas de conversa, danças, teatros,

Moraes (2007, p. 19) advoga que "um bom docente é aquele capaz de ajudar seus alunos a desenvolver habilidades e competências consideradas fundamentais à sua sobrevivência e transcendência" fazendo com que alcance níveis mais elevados em complexidade e, consequentemente, melhorando em inúmeros aspectos, inclusive comportamentais e disciplinares. Sendo assim,

> entre essas capacidades está a de ajudar o aprendiz a olhar para dentro de si mesmo, para dentro de seu próprio ser, para que possa reconhecer-se como pessoa, descobrir seus talentos e competências, sua criatividade, sua sensibilidade e sua flexibilidade estrutural em relação ao conhecimento. (MORAES, 2007, p. 19).

Nesse sentido, a escola pode e deve oferecer experiências mais significativas aos educandos, sendo mediadas pelos docentes, de modo que os afetem nas esferas emocional, social, motora e cognitiva e, defendemos que, um dos caminhos com certeza é o de trabalhar a Arte de forma transdisciplinar e constantemente transversalisando as disciplinas escolares que compõem o seu programa curricular, valendo-se de práticas mediadores dialógicas, apontamentos individuais, utilização de músicas para a promoção da atenção, reflexões e assim, refletir positivamente na disciplina e comportamento, como executado pelas professoras pesquisadas empiricamente.

Daí surge a importância de se refletir sobre a contribuição da Arte a fim de melhorar a aprendizagem e elevar os índices de disciplina dos alunos do Ensino Fundamental I de uma escola pública em tempo integral, do município de São Luís de Montes Belos, Goiás. E de acordo com a pesquisa realizada constatamos que todas as professoras

consideram importante a obrigatoriedade da disciplina de Arte na grade curricular do Ensino Fundamental I, que acreditam que essa disciplina pode contribuir muito para a formação dos alunos dessa fase do ensino e apenas duas professoras afirmaram encontrar desafios para ministrar as aulas de Arte na escola em questão.

Conclui-se que, baseando-se nos relatos empíricos transcritos supracitados, na análise dos apontamentos das referidas docentes por meio do questionário aplicado e nas visitas para tal processo empírico, a prática das atividades artísticas como a utilização do teatro, músicas, projetos integradores e interdisciplinares, rodas de conversa durante as aulas de Arte, aliada às ações dialógicas docentes promovem a melhoria da disciplina e comportamento na sala, bem como o desenvolvimento da aprendizagem, visto que, com um ambiente pacífico e tranquilo o trabalho docente pode ser realizado com resultados promissores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil.** 5. ed – São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Artes. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 out. 2019.

FIORINDO, Priscila Peixinho. WENDELL Ney. **Literatura infantil em cena: O teatro como estratégia pedagógica**. Pensares em revista, São Gonçalo/RJ, n. 5, pág. 113 – 129, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/14057/12460. Acesso em: 27 set. 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da Complexidade na prática pedagógica dos professores universitários: Inovações Epistemológicas e Tecnológicas para ensinar e para aprender.** 2014. EdUECE – Livro 4 – 00395. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/25.%20PARADIGMA%20DA%20COMPLEXIDADE.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

GRAELLS, Père Ramon Marques. **Impacto de las TIC em La Educacíon: Funciones e Limitaciones.** Revista de Investigación y Dessarrollo. Barcelona, 2012. Disponível em: https://www.3ciencias.com/articulos/articulo/impacto-de-las-tic-en-la-educacion-funciones-y-limitaciones/. Acesso em: 12 set. 2019.

LIS, Elsa Aparcida Bueno. **O ensino de Arte e a formação de docentes** – ensinando a ensinar. Material Didático do Programa de Desenvolvimento Educacional na área de Arte apresentado à Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. Quedas do Iguaçu – PR, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1585-6.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

MONTEIRO, Aloísio. J. J.; CUPOLILLO, Amparo Vila. **Formação de professores de Educação Física: diálogos e saberes.** (org.) 1. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.** Revista Diálogo Educacional. 2007. ISSN: 1518-3483. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/4147/4060. Acesso em: 26 set. 2019.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: TRIOM, 1999.

OLIVEIRA, Maria Eunice de; STOLTZ, Tania. **Teatro na escola**: considerações a partir de Vygotsky. Educar: Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora UFPR.

OLTRAMARI, Daniel Castro. **A disciplina de Arte na escola pública: a constituição dos sujeitos professores de Artes Visuais**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92714. Acesso em: 27 set. 2019.

PATTO, Maria Helena Sousa. (2000). **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo.

PAULA, Marcos Vinícius Guimarães; SUANO, João Henrique. **Transdisciplinaridade e educação física escolar: reflexões para o desenvolvimento humano.** Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42323/21307. Acesso em: 12 set. 2019.

RUNCO, Mark A. Personal creativity: definition and developmental issues. *In:* RUNCO, Mark A. *Creativity from childhood through adulthood*: The developmental issues. San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

SÃO LUÍS DE MONTES BELOS, **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Espaço Ativo Lane Gonçalves Dias.** São Luís de Montes Belos, Goiás. 2019.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. **A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil.** Aceito em 23 de junho de 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim; BAUER, Carlos. **Educação e Arte – exame crítico e proposições**. EcoS – **Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, p. 11-13, jan./abril, 2012.

_____. ___. Educação e Arte. EcoS – **Rev. Cient**., São Paulo, n. 28, p. 11-14, maio/agost., 2012.

SUANNO, João Henrique. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras.** 2013. 297 fl. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2013.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática transdisciplinar**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino. EdUECE – Livro 3 – 01571, 2014. E-book. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/180%20Did%c3%a1tica%20Transdisciplinar.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

VYGOSTKY, Levy. Semyonovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins fontes, 2001.

UNIDADE II

CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

7. A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA/ REGIONAL GOIÁS

Uma análise do PPC

Patrícia Spinassé Borges[1]
Marilda Shuvartz[2]

INTRODUÇÃO

A problemática ambiental é uma preocupação cada vez mais presente na sociedade, isso implica na necessidade de um ensino voltado para essa temática, que venha a contribuir para a formação de sujeitos críticos que busquem soluções para as situações – problemas do cotidiano (LEFF, 2008). A Educação Ambiental (EA) é vista como uma abordagem indispensável para criar e desenvolver, formas atuais mais sustentáveis de interação entre a sociedade e a natureza. É claro que a educação sozinha não é suficiente para mudar os rumos do planeta, mas certamente é condição necessária para isso (BRASIL, 1998). Assim, a EA sozinha não pode ser a única transformadora, é preciso o estabelecimento de uma rede de diálogos que ainda está longe de ser concretizada (SATO; SANTOS, 2001).

A Educação Ambiental tem sofrido diversas críticas no cenário nacional, e este está atribuído a sua configuração inicial, que era considerada como um único caminho para a resolução dos dilemas ambientais. A EA é uma identidade que necessita ser constantemente repensada e avaliada, para que não caia no modismo, e nem

1 Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal de Goiás. E-mail: patriciaspinasse@yahoo.com.br.

2 Doutora em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás – Docente no Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal de Goiás. E-mail: marildas27@gmail.com.

permaneça estática nesse mundo tão dinâmico que vivemos (SATO; SANTOS, 2001). A EA, entendida como educação política, está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitem a convivência digna e voltada para o bem comum (REIGOTA, 2009).

Carvalho (2012) ressalta que a preocupação ambiental e as práticas de EA vêm se construindo como um "bem" na contemporaneidade. Ou seja, essa "preocupação" passa a ser valorizada pela sociedade e tende a ser incorporada pela educação. Dessa forma, crenças, valores, atitudes e práticas ecologicamente orientadas convertem-se num valor social, pessoal e de consumo. Para Leme (2012), as mudanças da realidade socioambiental e das posturas dos indivíduos dependem da EA; sem ela não se faz transformação. Porém, é preciso compreender que a EA não faz "milagre" e que são necessários investimentos, políticas públicas, envolvimento de instituições, comprometimento de pessoas, entre outros fatores.

A EA como uma prática educativa, tem sido importante mediadora no campo educacional e no campo ambiental, permitindo o diálogo entre os novos problemas gerados pela crise ecológica e promovendo reflexões, concepções, métodos e experiências que visam construir novas bases de conhecimento e valores ecológicos para esta e para as novas gerações (CARVALHO, 2012). Não há dúvidas, de que o processo educacional pode incentivar a formação de um sujeito mais crítico, historicamente situado, que possa transformar a realidade opressora. O papel da Universidade, considerada como produtora do conhecimento mais elaborado, deve também assumir um compromisso mais social, corroborando para que a liberdade do sujeito aprendiz encontre novas formas de ultrapassagens às violências vivenciadas por nossa era (SATO; SANTOS, 2001).

No Brasil existe Política Pública para Educação Ambiental: a Lei nº 9.795/99 que normatiza a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Em seu Art. 2 define: "A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal". Ou seja, sendo "componente essencial e permanente da educação nacional", a educação ambiental está institucionalizada no Brasil desde 1999. Em relação aos níveis e modalidade de ensino:

> Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a ser desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I – educação básica: a) educação infantil b) ensino fundamental c) ensino médio II **– educação superior** III – educação especial

> IV – educação profissional V – educação de jovens e adultos. Isso significa que, do ponto de vista da legislação específica para a educação ambiental, ela está inserida no ensino superior. (grifo nosso).

As ações do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) se destinam a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental, seja ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial ou política, buscando o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida (BRASIL, 2014).

No Brasil, a EA não foge dos modelos impostos, tendendo a apontar como o maior problema, na maioria das vezes, a falta de sensibilização aos dilemas ambientais; quando na realidade, as dificuldades residem na própria política educacional, na falta de profissionais capacitados e qualificados, nas péssimas condições de trabalho e na ausência de uma política educacional que garanta os processos decisórios (SATO; SANTOS, 2001).

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução nº 2/2012) é promulgada para organizar a presença da EA já garantida na Lei nº 9.795/99. Em seu Art. 19 estabelece que:

> Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.

No § 1º encontra-se que: “Os cursos de licenciaturas, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar”.

Para Sato e Santos (2001), a introdução da EA nos níveis superiores nos obriga a repensar nosso próprio papel dentro da sociedade. Acredita-se que uma boa formação de professores é de extrema importância para o aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente. Por isso, formar professores que tenham conhecimento e reconhecem a legislação vigente sobre EA é fundamental para que esses futuros docentes possam atuar como verdadeiros educadores ambientais, colocando em prática os conhecimentos obtidos durante sua formação, de modo a contribuir para a promoção da cidadania frente às questões socioambientais, permitindo dessa forma, trazer para a sala de

aula discussões e reflexões importantes sobre questões sociais, ambientais, culturais, políticas e econômicas tão presentes na sociedade.

Pensar a Educação do Campo é um grande desafio para o sistema de ensino brasileiro em função da permanência da desigualdade do acesso à escolaridade para a população que habita nas comunidades rurais. A Educação do Campo surge das lutas dos povos do campo, tendo como agente principal os Movimentos Sociais em luta pela terra, nas últimas décadas do século 20, quando se depararam com a ausência da escola (ANTUNES-ROCHA *et al.*, 2010). O curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma nova modalidade de graduação presente nas universidades públicas brasileiras, cujos principais destinatários são os próprios sujeitos camponeses, sejam eles professores que atuam no meio rural, ou jovens camponeses que almejam se tornar educadores (MOLINA, 2014).

Fernandes (2006) ressalta que a educação é uma política social que tem caráter econômico uma vez que promove condições políticas para o desenvolvimento, e para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude, capaz de entender a população camponesa como protagonista e não como beneficiários ou usuários. Molina (2014) ressalta que é importante que a formação dos educadores que estão sendo preparados para atuar nas escolas do campo considere a existência e a permanência (tanto destas escolas, quanto destes sujeitos) que passam pelos desdobramentos da luta de classes, do resultado das forças em disputa na construção dos distintos projetos de campo na sociedade brasileira.

Por isso acredita-se que a prática de uma EA vai além de contribuir para a formação de uma consciência dos indivíduos para o melhor convívio com a natureza. A educação tem papel fundamental dentro da sociedade, e uma das suas funções é o seu poder de transformação na sociedade e a temática ambiental pode promover um impacto significativo, possibilitando ao sujeito uma reflexão crítica da realidade no que tange o papel dos cidadãos nas condições socioambientais.

A presente pesquisa teve por objetivo investigar a presença da Educação Ambiental no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Educação do Campo – Ciências da Natureza, no UFG/Regional Goiás, no curso cujo objetivo é formar professores de Ciências da Natureza (com habilitação em Biologia, Química e Física) para atuar em escolas do campo.

METODOLOGIA

A análise documental pode ser definida como uma operação ou um conjunto de operações que visam representar o conteúdo do documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar a sua consulta e referenciação. Entretanto, enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. Portanto, a análise documental é uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou banco de dados (BARDIN, 1977).

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Assim, os documentos constituem uma fonte rica e estável, sendo uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Por ser uma fonte "natural" de informação, os documentos surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto, não sendo apenas uma fonte de informação contextualizada.

Para a realização da pesquisa utilizou-se a técnica de análise documental, onde analisou-se o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Educação do Campo – Ciências da Natureza, na UFG/Regional Goiás, ano 2017, investigando a presença da Educação Ambiental no documento. Para a análise do PPC foi considerado no mesmo todas as palavras, termos ou expressões que estavam relacionados com Educação Ambiental e as questões ambientais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação em Educação do Campo – Ciências da Natureza, no UFG/Regional Goiás nos revela que existiu uma pretensão em trazer a EA, conforme demonstrado no item 13 Requisitos Legais e Normativos. O item d) Políticas de Educação Ambiental traz o entendimento que se tem sobre EA, considerando que por meio da coletividade se constroem os valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Ainda nesse item, o documento salienta que os docentes trabalhem com as questões ambientais associadas aos fenômenos do campo, convergindo para uma possibilidade ampla da discussão ambiental direcionada à prática docente, contemplando

uma visão contextual disciplinar. Portanto, nota-se que o PPC do curso faz alusão a essa concepção de Educação Ambiental que tem o caráter transversal, e se diz presente por toda a matriz curricular da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), contudo, não foi observado dessa forma a presença da EA no documento.

O documento reconhece a Lei nº 9.795/99, que considera que a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Porém, ao analisar o PPC não foi encontrado nada especificamente sobre a Educação Ambiental ou ações ou práticas de Educação Ambiental, e nem disciplinas voltadas para a área. Observou-se apenas a utilização constante da palavra sustentabilidade ou sustentável ao longo do documento.

Nesse sentido, observou-se que durante a construção do PPC, teve uma preocupação em trazer a EA, por reconhecer a legislação vigente. Porém, mesmo reconhecendo os parâmetros legais, pouco se observou sobre ações ou práticas que estão relacionadas com o desenvolvimento de EA no curso de Licenciatura em Educação do Campo, o que é um pesar, uma vez que o curso tem como objetivo a formação de futuros docentes para atuar no campo. O campo hoje é um espaço de luta e que está sujeito a diversas pressões ambientais, e a discussão da EA nesse sentido, seria fundamental para que o discente em formação pudesse ter novos conhecimentos para se posicionar enquanto cidadão sobre os reais problemas socioambientais que o campo enfrenta, principalmente, aqueles relacionados com a expansão do agronegócio.

Foi possível observar nos objetivos específicos do curso elementos que apontem para a possibilidade de desenvolver ações e temáticas que articulem com a EA:

> Contribuir em uma formação que problematize a intervenção no campo, visando fortalecer as atividades desenvolvidas no campo relacionado à **sustentabilidade**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p. 11, grifo nosso)

Ao abordar sobre item 4 Princípios para a formação do profissional, no item 4.1 *A prática profissional,* o documento traz:

> Do mesmo modo, atuará nos processos educativos, nas comunidades locais e regionais consolidando o processo formativo e estabelecendo coletivamente vínculos junto às famílias e aos grupos sociais de origem, para a implantação de iniciativas e ou projetos de **desenvolvimento comunitário sustentável**, que abarquem a participação da escola assim como em articulação com as organizações e movimentos sociais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p. 13, grifo nosso).

Observa-se que o PPC menciona diversas vezes a palavra *sustentável*. De acordo com Loureiro (2012), a palavra sustentabilidade é um conceito oriundo das ciências biológicas e se refere à capacidade de suporte de um ecossistema, permitindo sua reprodução ou permanência no tempo. Loureiro (2012, p. 56) trazendo o conceito para o plano social, um processo ou sistema para ser considerado sustentável necessita:

> 1) conhecer e respeitar os ciclos materiais e energético dos ecossistemas em que se realizam; 2) atender a necessidades humanas sem comprometer o contexto ecológico e, do ponto de vista ético, respeitando as demais espécies; 3) garantir a existência de certos atributos essenciais ao funcionamento dos ecossistemas, sem os quais perderiam suas características organizativas; 4) reconhecer quais são seus fatores limitantes preservando-os para não inviabilizarem a sua capacidade de reprodução; 5) projetar a sua manutenção em termos temporais (necessidade de incorporar projeções futuras no planejamento das atividades humanas com base nos saberes disponíveis hoje).

O PPC ao mencionar sobre a formação técnica, algumas metas foram definidas, e novamente se observa o uso da palavra *sustentabilidade.* Dentre elas pode-se citar: "1. Elaborar e coordenar projetos de ensino comprometidos com a **sustentabilidade** e a agroecologia;" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p. 14, grifo nosso) e "3. Organizar e administrar encontros de formação continuada sobre as **novidades sustentáveis** relacionadas ao campo." (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p. 14, grifo nosso).

Observa-se que a discussão em torno da sustentabilidade presente no documento está diretamente relacionada com técnicas de manejo no ambiente, uma vez que esta está relacionada com a agroecologia que tem como principal característica a prática da agricultura sustentável.

As discussões sobre sustentabilidade vêm produzindo mudanças significativas em diversas áreas e setores da sociedade, como na agricultura, na energia, no transporte dentre outros. A educação ambiental é elemento estratégico na condução do processo de transição para uma sociedade sustentável, já que ela propõe novas orientações, práticas e conteúdos que vão muito além da preservação ambiental (TREVISOL, 2003). Nessa discussão sobre sustentabilidade, Leff (2008, p. 61) aborda:

> A sustentabilidade do processo de desenvolvimento implica o reordenamento dos assentamentos urbanos e o estabelecimento de novas relações funcionais entre o campo e a cidade. Desta forma, além das oposições entre o crescimento econômico, conservação ecológica e preservação do ambiente, ou entre desenvolvimento urbano e rural, promovem-se novas economias sustentáveis, baseadas no potencial produtivo dos sistemas ecológicos, nos valores culturais e numa gestão participativa das comunidades para um

> desenvolvimento endógeno autodeterminado. Daí surge o desafio de gerar estratégias que permitam articular estas economias locais com a economia de mercado nacional e mundial, preservando a autonomia cultural, as identidades éticas e as condições ecológicas para o desenvolvimento sustentável de cada comunidade; isto é, de integrar as populações locais num mundo diverso e sustentável.

Ao trazer no documento sobre a Formação ética e a função social do profissional, a ética na Educação do Campo aborda sobre "uma educação que leve em conta a produção, a comercialização, a organização comunitária e a proteção ambiental" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p. 14). Outra perspectiva encontrada no documento além da preocupação ambiental, foi o caráter de transformação social e de emancipação conforme explicita nesse trecho "*Educação do Campo* deve caminhar para além dos mínimos horizontes planejados para esse segmento numa perspectiva de transformação social e emancipação humana" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p. 14). Nesse trecho, nota-se uma preocupação com a formação do sujeito, enquanto indivíduo situado no mundo. Uma Educação Ambiental crítica traz como princípio o caráter transformador, emancipatório e contínuo na sociedade. Mas o PPC não deixa explícito nada sobre a contribuição que a Educação Ambiental pode fazer e ser na transformação das relações entre o homem e a natureza. Nesse sentido, Loureiro (2004, 2008) *apud* Loureiro (2012, p. 88) denomina a EA:

> – *crítica*: por situar historicamente e no contexto de cada formação socioeconômica as relações sociais na natureza e estabelecer como premissa a permanente possibilidade de negação e superação das verdades estabelecidas, por meio da ação organizada dos grupos sociais e de conhecimentos produzidos pela práxis;
> – *emancipatória*: ao almejar a autonomia e a liberdade dos agentes sociais pela intervenção transformadora das relações de dominação, opressão e expropriação;
> – *transformadora*: por visar a mais radical mudança societária e do padrão civilizatório, por meio do simultâneo movimento de transformação subjetiva e das condições objetivas.

No PPC ao se tratar da metodologia abordada no curso, esta se pauta na utilização da Pedagogia da Alternância como estratégia curricular de ação nas políticas culturais e de sustentabilidade das comunidades campesinas. Novamente, podemos observar a abordagem em torno da presença da sustentabilidade, assim como ao se tratar sobre o perfil do egresso, conforme a seguir:

> Do mesmo modo, o egresso atuará nos processos educativos, nas comunidades locais e regionais, consolidando o processo formativo e estabelecendo coletivamente vínculos junto às famílias e aos grupos sociais de origem para a implantação de iniciativas e/ou projetos de **desenvolvimento comunitário sustentável**, que abarquem a participação da escola (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p. 18, grifo nosso).

No tópico nas habilidades do egresso, nota-se a preocupação de trazer o caráter ambiental, conforme o trecho: "Promover a convivência com a diversidade, reconhecendo as **diferenças de natureza ambiental-ecológica**, étnico-racial, de gêneros, classes sociais, religiões, necessidades especiais, identidade sexuais, entre outras". (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p. 19, grifo nosso).

Dessa forma, é possível observar no PPC a preocupação em torno da relação entre o homem do campo e a sociedade, dando ênfase na construção da sua história, o que demonstra ser relevante, uma vez que o curso tem a preocupação em formar sujeitos que atuarão no campo, como vemos no seguinte trecho: "As especificidades teórico-metodológicas desses campos são os pilares para a compreensão dos processos sociais constituídos na sua historicidade e em suas relações de trabalho, ou seja, nas relações que implicam homem-campo e sociedade" (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2017, p. 20). Nesse sentido, Jacobi (2003) afirma que vivemos em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, e, portanto, é necessária a articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental, em que é preciso a reflexão sobre as práticas sociais. A dimensão ambiental envolve um conjunto de atores do universo educativo, que podem potencializar o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de profissionais e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar.

Ao analisar as disciplinas ofertadas no curso, observou-se que não existe nenhuma disciplina específica de Educação Ambiental. A matriz curricular da LEdoC traz apenas quatro disciplinas que estão relacionadas com sustentabilidade e meio ambiente, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Relação das disciplinas que mencionam Educação Ambiental ou Sustentabilidade no curso de Licenciatura em Educação do Campo UFG – Ciências da Natureza/ Regional Goiás.

Disciplina	Ementa	Bibliografia
Questões ambientais e desenvolvimento sustentável. Período: 1º Núcleo: Comum Natureza: Obrigatória Carga Horária Teórica: 28 Carga Horária Prática: 04	Análise histórica e perspectivas futuras sobre a utilização dos recursos naturais. Impactos causados pela ação humana. Domínio do conhecimento e aspectos políticos e econômicos. Qualidade de vida.	CUNHA, S. B. & GUERRA, A. T. (Org.). A Questão Ambiental: Diferentes Abordagens. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. DIAS, G. F. Educação ambiental: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004. 551p. SCOTTO, G., CARVALHO, I. C. de M., GUIMARÂES, L. B. Desenvolvimento Sustentável. 3ª edição, Petrópolis: Vozes, 2008.
Manejo de ecossistemas para produção I Período: 3 Núcleo: Comum Natureza: Obrigatória Carga Horária: 28 Carga Horária Prática: 4	As bases científicas da agricultura sustentável; técnicas apropriadas e apropriáveis para a agricultura.	ALTIERI, M. A. Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: PTA/FASE, 1989. PINHEIRO MACHADO, L. C. & PINHEIRO MACHADO FILHO, L. C. A dialética da agroecologia Contribuição para um mundo com alimentos sem veneno. 1ª ed., São Paulo: Expressão Popular, 2014. PRIMAVESI, A. Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais. 7ª ed., São Paulo: Nobel, 1984.
Manejo de ecossistemas para produção II Período: 4 Núcleo: Comum Natureza: Obrigatória Carga Horária: 28 Carga Horária Prática: 4	As bases científicas da agricultura sustentável. Ecologia de ecossistemas naturais e agrícolas. Fatores determinantes, recursos, processos ecológicos e sustentabilidade dos agroecossistemas. Análise dos processos ecológicos, dos agroecossistemas. Técnicas apropriadas e apropriáveis para a agricultura. Tecnologias e planejamento da produção nos agroecossistemas com bases agroecológicas.	GLIESSMAN, S. R. Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável. 3ª ed., Porto Alegre: UFRGS, 2005. PINTO-COELHO, R. M. Fundamentos em ecologia. Porto Alegre: ARTMED, 2002. ODUM, E.P. Ecologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

Disciplina	Ementa	Bibliografia
Técnicas para a agricultura sustentável de base agroecológica Período: 6 Núcleo: Comum Natureza: Obrigatória Carga Horária: 28 Carga Horária Prática: 4	Enfoque sistêmico; conhecimento camponês e agricultura; sistema de produção e conhecimentos empírico, científico e industrial; etnociências.	COSTA, G. S. Desenvolvimento rural sustentável com base no paradigma da Agroecologia. Belém: UFPA/NAEA, 2006. FREIRE, p. Extensão ou Comunicação? 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. MEDEIROS, L. S. Os trabalhadores do campo e desencontros nas lutas por direitos. In. Chevitarese, A. L. O campesinato na história. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2002.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação do Campo: Ciências da Natureza. Goiás/GO, 2017.

Ao analisarmos as ementas das disciplinas (quadro 1), nota-se que a disciplina "Questões ambientais e desenvolvimento sustentável" traz uma discussão pautada no uso dos recursos naturais e os impactos causados pela interferência humana no ambiente. Essa preocupação do homem com as questões ambientais, Sauvé (2005) destaca dentre as diversas correntes, que se refere à maneira geral de conceber e de praticar a EA, o enfoque da corrente conservacionista /recursista, que está centrada na "conservação" dos recursos, seja tanto em relação à qualidade quanto a sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas e os animais. Segundo Carvalho (2012), a EA surgiu em um terreno marcado por uma tradição naturalista. A consequência de uma visão predominantemente naturalista-conservacionista é a redução do meio ambiente a apenas uma das suas dimensões, desconsiderando a riqueza existente entre a interação entre a natureza e a cultura humana. Ou seja, essa disciplina faz alusão à EA numa forma recursista dos elementos da natureza.

As disciplinas "Manejo de ecossistemas para produção I" e "Manejo de ecossistemas para produção II" (quadro 1), apresentam como foco principal as bases científicas para uma agricultura sustentável, dando ênfase principalmente, na ecologia de ecossistemas naturais e agrícolas, aos processos ecológicos e sustentabilidade dos agroecossistemas e tecnologias e planejamento da produção nos agroecossistemas com bases agroecológicas. Assim como a disciplina "Técnicas para a agricultura sustentável de base agroecológica", que traz enfoque sobre o conhecimento camponês e agricultura e etnociências. Observa-se, portanto, que essas disciplinas estão voltadas para a ecologia e agroecologia. Não apresentando qualquer discussão ou reflexão especificamente sobre a Educação ambiental.

Compreende-se a constante discussão no PPC volta-se para o desenvolvimento sustentável ou para a sustentabilidade, uma vez que o curso forma professores para atuarem no campo, e entendendo que estes sofrem pressões por parte do agronegócio. Torna-se importante formar um sujeito consciente do seu papel enquanto cidadão do campo, que pode atuar como sujeito crítico e com autonomia frente às influências hegemônicas dominantes.

Nesse sentido, a educação ambiental adquire um sentido importante na condução do processo de transição para uma sociedade sustentável (LEFF, 2008). Pensando nessa questão, Jacobi (2001), salienta que a EA representa um instrumento essencial para superar os atuais impasses da nossa sociedade. A relação entre o meio ambiente e a educação voltada para a cidadania, assume um papel desafiador diante de novos saberes para apreender processos sociais que se complexificam e riscos ambientais que se intensificam. Dessa forma, a EA deve ser acima de tudo um ato político voltado para a transformação social. Nesse sentido, Loureiro (2012), enfatiza que o cerne da Educação Ambiental é a problematização da realidade, de valores, atitudes e comportamentos em práticas dialógicas. A EA deve ser vista como um processo permanente de aprendizagem, que valoriza as diversas formas de conhecimento, e que forma cidadãos com consciência local e planetária (JACOBI, 2001).

Dessa forma, Leff (2008, p. 251) ao discutir sobre desenvolvimento sustentável afirma:

> As estratégias educacionais para o desenvolvimento sustentável implicam a necessidade de reavaliar e atualizar os programas de educação ambiental, ao tempo que se renovam seus conteúdos com base nos avanços do saber e da democracia ambiental. A educação para o desenvolvimento sustentável exige assim novas orientações e conteúdos; novas práticas pedagógicas onde se plasmem as relações de produção de conhecimentos e os processos de circulação, transmissão e disseminação do saber ambiental. Isto coloca a necessidade de incorporar os valores ambientais e novos paradigmas do conhecimento na formação de novos atores da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável.

Dessa forma, o enfoque da EA deve buscar uma perspectiva de ação holística que é capaz de relacionar o homem, a natureza e o universo, tomando como referência que os recursos naturais se esgotam e que o principal responsável pela sua degradação é o homem (JACOBI, 2001).

Podemos relacionar os resultados encontrados, com os Cadernos SECAD (2007), em que observou-se a existência de uma grande dificuldade em desenvolver uma Educação Ambiental com caráter crítico, transformador e emancipador dentro das IES, que estão relacionadas a diversos fatores, dentre eles: a falta de conhecimento da legislação vigente sobre a EA; falta de fundamentação teórico-metodológica; falta de clareza com relação à epistemologia ambiental; as interfaces disciplinares com a EA são desconhecidas; na vertente metodológica, as práticas educativas em EA se ressentem da falta de reflexão e práxis, da dicotomia entre competências técnicas e pedagógicas, da incapacidade de enxergar, e consequentemente operar, a transversalidade da temática ambiental; falta de competências pedagógicas e didáticas para isso (BRASIL, 2007).

É preciso pensar uma formação de professores que seja pautada em ações que possam propiciar o sujeito formador na produção do conhecimento. Nesse diálogo, Feire (2015) afirma que é preciso discutir alguns saberes que são fundamentais à prática educativo-crítica, e que os conteúdos obrigatórios são importantes para a organização programática da formação docente. Enfatiza ainda, que o formando desde a sua experiência formadora, em que se assume como sujeito também da produção do saber, se convença de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou sua construção. Em se tratando da natureza do trabalho docente, que é ensinar de forma a contribuir para o processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que os alunos desenvolvam conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que sejam capazes de construírem seus saberes – fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino enquanto prática social exige no cotidiano (PIMENTA, 1999). Contudo, existe uma grande preocupação quando se trata de escolas do campo, no que tange a política de formação de professores que atuam ou que irão atuar na educação básica. É papel dos sistemas de ensino desenvolver políticas voltada para a formação inicial e também continuada para aqueles que já possuem curso superior (NASCIMENTO, 2009). Conforme o Art. 13 da Resolução que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), sobre o exercício da docência:

> Art. 13 – Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

> I – estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
> II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos. Pensar uma política de educação que se preocupe em construir uma educação de qualidade que forme as pessoas como sujeitos de direito (CALDART, 2002). Dessa forma, construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo (ARAÚJO; LIMA, 2019). A perspectiva da educação do campo é a de educar este povo, essas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino. Trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo (CALDART, 2002). A formação de professores do campo, possibilita fortalecer a construção de um ensino partindo da realidade da comunidade ou dos assentamentos, valorizando a diversidade social e cultural. Assim, a formação de educadores do campo deve privilegiar a compreensão da educação como prática política e social, para que possam atuar nos espaços educativos (sejam eles escolares ou não escolares) que valorizem a vida, a cultura do sujeito para, no e com o campo (ARAÚJO; LIMA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante do exposto, considera-se pequena a dimensão da EA em um curso que pretende formar docentes para atuar no campo. A presença da Educação Ambiental no curso, de forma transversal, torna-se fundamental uma vez que pode contribuir para a formação dos futuros professores. A EA pode ajudar no diálogo com os conhecimentos que são socialmente construídos na prática comunitária camponesa, permitindo uma discussão desses saberes com o ensino de conteúdos do curso da LEdoC, sendo capaz de trazer à tona o debate e reflexões importantes sobre a questão socioambiental no campo, principalmente, no que tange a relação do campo com o agronegócio.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; PERNAMBUCO, Marta M.C. ; PAIVA, Irene Alves.; RÊGO, Maria Carmem F.D. Formação e trabalho docente na escola do campo: protagonismo e identidades em construção. *In:* MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília/DF: MDA/MEC, 2010, p. 65-73.

ARAÚJO, Rafaele Rodrigues; LIMA, Viviane de Almeida. A interdisciplinaridade no currículo de um curso de licenciatura em Educação do Campo: perspectivas por meio do pensamento complexo. *In:* Faleiro, Wender; Barbosa, Welson Santos; Almeida, Juliano da Silva Martins (Orgs.). **Práticas pedagógicas e vivências na formação de educadores populares**. Uberlândia – MG: Navegando Publicações, 1. ed. eletrônica, 2019, p. 81-105.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CEB 1: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais.** Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental – Departamento de Educação Ambiental. **Educação Ambiental:** por uma Brasil mais sustentável, ProNEA, marcos legais e normativos. Brasília-DF, 4. ed. 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 199a4.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In:* Kolling, Edgar Jorge; Cerioli, Paulo Ricardo; Caldart, Roseli Salete (Orgs.). **Por uma Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília/DF: Articulação nacional por uma Educação do Campo, Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4, 2002, p. 18 – 25.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Invenção e autoinvenção na construção psicossocial da identidade: a experiência constitutiva do educador ambiental. *In:* GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação.** 5. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012, p. 31-50.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In:* MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa:** questões para reflexão. Brasília/DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27 – 39.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 2015.

JACOBI, Pedro. Meio ambiente e Educação para a cidadania: O que está em jogo nas grandes cidades? *In:* SANTOS, José Eduardo; SATO, Michelè. **A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos/SP: RiMa, 2001, p. 423-437.

LEFF, Henrique. **Saber Ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LEME, Taciana Neto. Conhecimentos práticos dos professores e sua formação continuada: um caminho para a educação ambiental na escola. *In:* GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação.** 5. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012, p. 87-112.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo-SP: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, Mônica Castagna. **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília/DF: MDA, 2014.

NASCIMENTO, C.G. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital**: hegemonias em disputa. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília-DF. 2009.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** Coleção Primeiros Passos, 292. São Paulo/SP: Brasiliense, 2009.

SANTOS, José Eduardo; SATO, Michelè. Universidade e Ambientalismo – encontros não são despedidas. *In:* Santos, José Eduardo; Sato, Michelè (Orgs.). A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora. São Carlos/SP: RiMa, 2001, p. 31-49.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In:* Sato, Michelè; Carvalho, Isabel Cristina de Moura e colaboradores. **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre/RS: Artmed, 2005, p. 17-44.

TOZONI-REIS, M.F.C.; CAMPOS, L.M.L. A formação inicial de professores no fortalecimento da educação ambiental escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica. *In:* Loureiro, Carlos Frederico B.; Lamosa, R. A.C (Orgs.). **Educação Ambiental no contexto escolar**: um balanço crítico da década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro-RJ/RJ: Quarter: CNPq, 2015, p. 105-138.

TREVISOL, Joviles Vitório. **A educação ambiental em uma sociedade de risco**: tarefas e desafios na construção da sustentabilidade. Joaçaba/SC: UNOESC, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação do Campo**: Ciências da Natureza. Goiás/GO, 2017.

8.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA SOBRE O ENSINO DE BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rones de Deus Paranhos[1]
Maria Helena da Silva Carneiro[2]

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto modalidade de educação no atual cenário educacional brasileiro, não se encontra encerrada nela mesma, desconectada de sua história, por isso possui um movimento que é histórico. Como modalidade da educação, ela encerra as determinações que a caracteriza como tal. Logo, compreender a necessidade histórica da EJA no Brasil não deve se estabelecer lançando mão de uma concepção estática de realidade dessa modalidade educativa. Conforme destaca Cury (2000, p. 30), a realidade "não é o já sido, embora ela possa no seu estar-sendo incorporar elementos do sido". Este estudo tem como objeto a produção científica sobre o ensino de biologia na EJA tendo, no horizonte da análise, a concepção de EJA com direito.

1 Doutor em Educação pela Universidade de Brasília, Professor do Departamento de Educação em Ciências do Instituto de Ciências Biológicas – Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG. Desenvolve pesquisa com os seguintes temas: Formação de professores de ciências e biologia para educação básica e modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ensino e aprendizagem do conhecimento científico (biológico) no contexto da educação escolar (educação básica e modalidade EJA). E-mail: paranhos@ufg.br

2 Doutora em Didática das disciplinas: Biologia – Paris VII, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Desenvolve pesquisa com os seguintes temas: aprendizagem de conceitos científicos, ensino de ciências, ensino de biologia, imagens e ensino de ciências, livro didático e aprendizagem e divulgação do conhecimento científico. E-mail: mshsilcar@unb.br

A EJA, o ensino de ciências e a produção de conhecimento sobre esse ensino não se encontram separados das relações sociais que se desdobram do modo de produção, portanto, estão em meio às diferenças de classes na sociedade capitalista. Em vista disso, este estudo toma para análise a produção científica que se ocupou da compreensão do ensino de biologia na EJA. Para tal, lança mão de um recorte analítico bem específico que objetiva caracterizar essa produção em seus aspectos metodológicos à luz das categorias da epistemologia fleckiana – Coletivo de Pensamento (CP) e Estilo de Pensamento (EP) –.

Fleck (2008) põe em relevo a característica social da atividade científica. A construção do conhecimento, portanto, não se dá no plano da individualidade, pois o ato de socializar o conhecimento já pressupõe um diálogo direto ou indireto com outros pares que pesquisam o mesmo objeto. O aspecto coletivo da atividade científica está amplamente marcado em toda a obra do autor, seja quando trata do CP ou do EP. Fleck caracteriza o CP nos termos abaixo:

> Si nous définissons un collectif de pensée comme la communauté des personnes qui échangent des idées ou qui interagissent intellectuellment, alors nous tenons en lui le vecteur du développement historique d'un domaine de pensée, d'un état du savoir déterminé et d'un l'état de la culture, c'est-àdire d'un style de pensée particulier (FLECK, 2008, p. 74).
>
> Si l'on considère en premier lieu le côté formel de l'entreprise scientifique, il n'est pas possible de ne pas reconaître sa structure sociale. Nous voyons un travail en comun, un travail préparatoire, des moyens techniques, un échange contradictoire d'idées, de la polémique, etc. [...]. Il existe une hiérarchie scientifique, des groupes, des disciples et opposants, des societés, des congrès, des périodiques, des institiutions d'echanges, etc. Un collectif complètement organisé est un vecteur du savoir dont les capacités dépassent de loin celles d'un individu (FLECK, 2008, p. 78).
>
> Les collectifs de pensée stables permettent d'etudier plus précisément le style de pensée et les caractéristiques sociales générales des collectifs de pensée dans les relations reciproques qu'ils entretiennent entre eux. De telles communautés de pensée stables (ou comparativement stables) cultivent, comme le font autres communautés, une certaine exclusivité dans la forme comme dans le contenu. Des dispositions réglementaires et coutumières, quelquefois une langue particulière ou au moins un vocabulaire spécifique, ainsi que des constructions similaires isolent formellement la communauté de pensée, tout en en resserant les liens de manière absolue (FLECK, 2008, p. 180-181).

Essas passagens colocam em relevo a natureza social da atividade científica por explicitar traços que a caracterizam como tal (trocas, interações, meios e linguagem). No que se refere às interações intelectuais, entende-se que estas podem ser diretas

(sujeito-sujeito) ou indiretas, quando um sujeito interage com a produção científica de outro (artigos, dissertações, teses, livros). As trocas e interações lançam mão de meios como o estabelecimento de sociedades científicas, congressos e a publicação de periódicos científicos. Para isso, imprime nesses meios e interações, uma linguagem própria, constituída pela rede conceitual construída em torno de um fato científico e compartilhada pelo Estilo de Pensamento de um coletivo. Os pesquisadores objetivam a realidade com suas pesquisas através do par conexões ativas-passivas.

Entendeu-se que a constituição de um CP se dá em função do objeto de investigação, sendo este, o elemento que congrega os pesquisadores. No Brasil, a pesquisa está majoritariamente vinculada a programas de pós-graduação dentro das universidades, porém, não seria prudente lançar mão da compreensão "um programa um coletivo", pois são os objetos de pesquisa que justificam a existência de muitos programas com linhas de investigação semelhantes pelo território brasileiro e até mesmo em solos internacionais. É verdade que dentro dessa organização há a reunião de pessoas que intercambiam ideias, contudo, esse intercâmbio também ocorre entre os diferentes programas.

Considerar a compreensão "um programa – um coletivo" incorre no risco de alinhar a categoria CP a um endemismo que não vem ao encontro da discussão epistemológica de Ludwik Fleck. O CP se estabelece pela atividade de trocar ideias e sincronicamente estar envolto por ela. Portanto, a ideia de coletivo de pensamento não coincide com a ideia de coletivo nos seus aspectos quantitativos, passa por, mas não se reduz a números de indivíduos. Essa compreensão tem respaldo em Fleck (2008) ao marcar que o conceito de CP é mais funcional do que substancial, quando tomados os CP estáveis.

A leitura de Cachapuz *et al.* (2001) e Schnetzler (2002) permite fazer um arrazoado conjunto de características que possibilitaram a emergência da Didática das Ciências como campo de pesquisa, pois ela apresenta: a) problemas investigativos específicos relevantes e susceptíveis ao desenvolvimento de estudos; b) existência e formação de pesquisadores que se debruçaram sobre esses problemas; c) o desenvolvimento e socialização de metodologias de pesquisa; d) meios próprios de socialização dos conhecimentos produzidos (periódicos especializados); e) a existência de espaços específicos que permitem a discussão das pesquisas (eventos científicos). Fleck (2008) ressalta que todo coletivo de pensamento estável possui uma estrutura que lhe é universal.

Entende-se, a partir do que avulta Fleck (2008), que o ponto "a" representa as conexões passivas; o "b" denota os processos coercitivos e de iniciação da atividade científica; o "c" elementos de um Estilo de Pensamento; "d" e "e" os meios que possibilitam

as negociações e interações intelectuais (direta/indireta). Tudo isso, tendo no horizonte investigativo, o objeto ensino de ciências. De acordo com Lorenzetti (2008, p. 100) o CP pode ser caracterizado como o agrupamento de pesquisadores que compartilham uma mesma linguagem, práticas e, como nas palavras do autor, ""bebe e comunga" das mesmas referências bibliográficas". O CP na epistemologia em questão, de acordo com Carneiro (2012), é a categoria social da teoria do conhecimento fleckiana. Face a essas características e aos apontamentos de Fleck é possível afirmar que a emergência da Didática das Ciências tem resultado na formação de um Coletivo de Pesquisadores.

Apresentados os traços que caracterizam e definem o CP, doravante serão apontados os aspectos que contribuem para definir a categoria da epistemologia fleckiana denominada de Estilo de Pensamento (EP). O EP é o que explica os modos de ver, sentir e fazer a pesquisa sobre um determinado objeto num campo de investigação específico, considerando também, um recorte histórico. A ideia de que a ciência é uma atividade social emana da compreensão de EP, pois na acepção fleckiana, conhecer alguma coisa não se desvincula de um modo de pensar posto numa determinada época e CP. Disso se depreende também o entendimento de que a ciência é uma atividade historicamente localizada. Portanto, reconhecer o pertencimento a um EP e suas implicações é revelar que, em certa medida, os pesquisadores passam por processos coercitivos em relação a um modo de compreender a realidade objetiva. A este respeito, Fleck (2008, p. 173) afirma que o EP "il devient une contrainte pour les individus, il determine "ce qui ne peut pas être pensé autrement". Des époques entières vivent alors sous la domination de cette force contraignante exercée sur la pensée [...]". Essa compreensão é alargada com as passagens em que Ludwik Fleck afirma

> L'énoncé quelqu'un reconnaît quelque chose a besoin d'un complément du type: En raison de cet état déterminé des connaissances, ou mieux, en tant que partie prenant d'un milieu culturel déterminé, le meilleur étant dans un style de pensée déterminé, dans un collectif de pensée déterminé (FLECK, 2008, p. 74).
>
> C'est une force contraignante spécifiques s'exerçant sur la pensée et plus encore: c'est la totalité de ce qui est intellectuellment disponible, la disposition pour telle manière de voir ou d'apprénhender et non pas telle autre. Que les faits scientifiques soient dépendants du style de pensée est évident (FLECK, 2008, p. 116).

O EP abarca um conjunto de ideias, compreensões, conceitos e metodologias empregadas no desenvolvimento de pesquisas num CP, isto é, ser iniciado num estilo de pensamento passa por se apropriar dos modos de pensar e fazer ciência num campo de

investigação, já que o EP abarca um conjunto de práticas e conhecimentos comuns a membros de um determinado CP (LORENZETTI, 2008). Fleck (2008, p. 73) afirma "[...] ce qui est déjà connu influence l'art et manière dont sont élaborées de nouvelles connaissances, les connaissances em cours d'elaboration élargissent, renouvellent, donnent un sens nouveau à ce qui dejá connu", pode-se assim compreender que o "concreto pensando" é utilizado para objetivar a realidade em outros níveis de complexificação.

Portanto, há uma estreita relação entre CP e EP. Delizoicov (2002, p. 56), destaca que o CP é o "portador comunitário de um estilo de pensamento. A cumplicidade entre os componentes do coletivo é a condição necessária para que um estilo de pensamento se estabeleça, se mantenha e se desenvolva". Há um vínculo entre o EP e os conceitos construídos nele, na medida em que o primeiro determina o segundo e este, por sua vez, é compartilhado pelo primeiro, havendo também, a constituição de uma rede de conceitos dentro de um mesmo estilo. Percebe-se na passagem abaixo como Ludwik Fleck marca os aspectos do EP que não reduz a atividade cientifica a um trabalho individual (percepção dirigida, meios coletivos, maneira seletiva, problemas comuns, métodos para produzir conhecimento).

> [...] le style de pensée renvoie à la fois à un état d'esprit particulier et au travail qui permet de donner corps à cet état d'esprit. Une disposition d'esprit a deux aspects étroitement liés: une aptitude à ressentir de manière sélective et une autre à agir de manière correspondante et dirigée. Elle crée les expressions qui lui sont adéquates: religion, science, art, coutumes, guerre, etc., suivant la prévalence de certains motifs collectifs et des moyens collectifs quis sont appliqués. Nous pouvons donc définir le style de pensée comme une perception dirigée associée à l'assimilation intellectuelle et factuelle correspondante de ce qui a été ainsi perçu. Le style de pensée est caractérisé par les points communs des próblèmes qui intéressent um collectif de pensée, par le jugement que ce dernier considère comme allant de soi, par les méthodes qu'il applique pour élaborer des connaissances. Il est éventuellement accompagné par le style technique et littéraire du systéme de savoir concerné (FLECK, 2008, p. 172-173)43.

Ante esse trecho se obtém a compreensão de que o EP de pensamento é categoria fleckiana que considera o pesquisador enquanto um indivíduo circunscrito pelos modos de conceber problemas empregando teorias e metodologias postas a um grupo (CARNEIRO, 2012). Ainda para este autor, [...] o estilo de pensamento integra, a um só tempo, tanto a individualidade de cada pesquisador quanto aos métodos e estilos de resolução de problemas comuns a um grupo e período histórico determinado (p. 38),

portanto, marca o caráter social da atividade científica que considera a relação dialética entre o individual e o social.

METODOLOGIA

Este estudo é caracterizado como uma pesquisa do tipo Estado da Arte (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI; ENS, 2006). Para esses autores, pesquisas deste tipo possuem o potencial de explicitar aspectos da produção científica de um campo de investigação (focos temáticos, interesses investigativos, periodização, regionalização, perspectivas teórico-metodológicas e contribuições para um campo). A matriz empírica da análise foi formada por artigos, dissertações e teses que trataram do ensino de biologia na EJA e constituição desta matriz considerou o disposto nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Critérios estabelecidos para a seleção dos artigos

Campo	Periódicos (Qualis)	Bancos / Fontes de Dados	Período	Descritores
Educação em Ciências	A1 a B2	Portal de Periódicos CAPES Sites das revistas de educação em ciências	1996 – 2015	ensino de ciências, ensino de biologia na relação com a educação de jovens e adultos, EJA, educação de adultos, podendo estes estarem presentes no título, resumo e/ou palavras-chave do artigo.

*****Os artigos foram codificados com o uso da letra "A" seguida de numeração arábica (A1...A28).

Fonte: Paranhos e Carneiro (2019).

Quadro 2 – Critérios estabelecidos para a seleção de teses e dissertações

Etapa I – Identificação de Programas de Pós-Graduação		
Área de Avaliação	**Área Básica**	**Situação**
Educação[3] e Ensino[4]	Educação, Ensino-Aprendizagem, Educação de Adultos, Ensino e Ensino de Ciências e Matemática	Em funcionamento

3 Para a escolha dos programas em Educação, os sites destes foram consultados para identificar as linhas de pesquisas. Aqueles que apresentavam em suas linhas a possibilidade do desenvolvimento de estudos sobre o ensino/práticas pedagógicas que abarcava os diferentes componentes curriculares no contexto da educação escolar foram listados para a procura de trabalhos.

4 A área de avaliação Ensino possui uma diversidade de programas em função da sua natureza multidisciplinar. Como critério de seleção para esta pesquisa, os programas que apresentavam o Ensino de Ciências e Matemática como área básica, automaticamente foram consultados. Enquanto aqueles que estivam vinculados à área de

Etapa II – Identificação das dissertações e Teses		
Período	**Bancos**	**Descritores**
1996 – 2015	Plataforma Sucupira, Sites de Programas de Pós-Graduação (Educação e Ensino), Banco de Teses de Dissertações de IES, Centro de Documentação em Ensino de Ciências (CEDOC)	ensino de ciências, ensino de biologia na relação com a educação de jovens e adultos, EJA, educação de adultos, podendo estes estarem presentes no título, resumo e/ou palavras-chave do artigo.

*As dissertações oriundas de programas de pós-graduação acadêmicos foram codificadas com as letras "DA"; aquelas provenientes de mestrados profissionais fez-se o uso de "DF" e para as teses empregou-se a letra "T". Também foi empregada a numeração arábica na constituição dos códigos.

Fonte: Paranhos e Carneiro (2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Feito o levantamento da produção científica, obteve-se um quantitativo de 84 produções (28 artigos, 54 dissertações e 2 teses). Depois de realizar a leitura integral deste material foi possível, dentre outros aspectos, explicitar as abordagens metodológicas, instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise empregados pelas produções científicas analisadas. Entende-se que, a partir disso, é possível caracterizar o compartilhamento desses elementos para a resolução de problemas comuns a um determinado coletivo de pensamento (CARNEIRO, 2012; FLECK, 2008), o que envolve a definição de fontes, coleta e tratamento dos dados (GAMBOA, 2007).

Sabe-se que os aspectos metodológicos da produção científica não se desvinculam de uma base filosófica que inclui concepções epistemológicas para a produção do conhecimento. A princípio, os enfoques epistemológicos que fundamentam o desenvolvimento de pesquisas (Fenomenologia, Materialismo Histórico-Dialético, Positivismo, entre outros) não constituiu um aspecto a ser analisado neste estudo, mas a leitura da produção científica (dissertação e tese) permitiu identificar indícios que apontam para a constituição de um traço estilístico no Coletivo de Pensamento Educação em Ciências (CPEC) mais inclinado à descrição metodológica da pesquisa (coleta e tratamento dos dados) do que para a explicitação, de modo mais resoluto, da base filosófica que a fundamenta. Dentre as dissertações e teses, quatro investigações explicitaram influências de algum enfoque epistemológico (Quadro 5). Portanto, um quantitativo de cinquenta produções

Ensino (área básica), os seus sites foram examinados para verificar se as linhas de investigação contemplavam o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de ciências na Educação Básica.

que não demarcaram declaradamente a base filosófica (epistemológica) que orientou o desenvolvimento das pesquisas.

Quadro 3 – Sinalizações das bases filosóficas (epistemológicas) da produção científica (dissertações e teses)

Enfoque	Excertos de textos das produções científicas
Fenomenologia*	Assim, o método incluiu a etnometodologia que é descrita por Gil (2011). "A etnometodologia mostra fortes influências da fenomenologia, já que analisa as crenças e os comportamentos do senso comum como os constituintes necessários de todo comportamento socialmente organizado"(p. 23) (DF3, p. 39) [...] compreender o que as pessoas expressam, do ponto de vista da psicologia e da fenomenologia, diante do ensino de Biologia, enriquece a compreensão de corpo e corporeidade, de ser histórico e onipresente nas diversas abordagens epistemológicas, que venham a ser propostas enquanto fazer pedagógico (DF3, p. 55). [...] Desta forma, a pesquisa etnográfica, tendo influência da vertente fenomenológica, propõe uma ênfase maior no processo (realização da pesquisa) que em seus resultados finais coerentes com seus objetivos iniciais (comprovação ou refutação de hipóteses inicialmente propostas) (DA43, p. 46)
Paradigma Construtivista*	[...] o objetivo é compreender e reconstruir as construções iniciais dos participantes da pesquisa, buscando um consenso aberto a novas interpretações, informações e melhorias; os valores dos participantes são considerados no processo e o pesquisador atua como um facilitador da reconstrução (DA13, p. 32)
Tendência Epistemológica Crítico-Dialética*	Em relação à concepção de ciência, a abordagem crítico-dialética entende que o processo de construção do conhecimento parte do real objetivo, percebido por meio de categorias abstratas para a construção do concreto no pensamento. A própria ciência é entendida como uma construção histórica e a atividade científica é vista como um processo contínuo, inserido no movimento das formações sociais, uma forma desenvolvida das relações ativas entre o homem e a natureza, na qual o homem constrói a teoria e a prática, o pensar e o atuar em um processo cognitivo-transformador da natureza (DA17, p. 109).

*Foi observado um ecletismo quanto ao nome empregado para delinear um posicionamento a respeito do enfoque epistemológico, o que se justifica pelos referenciais teóricos empregados pelos (as) autores(as) das produções analisadas. Face a isso, optou-se por empregar os nomes utilizados pelas dissertações/teses.

Fonte: Paranhos (2017).

Posto isso, este trabalho sinaliza a demanda de uma análise mais verticalizada para esse fim, pois isso possibilitaria compreender as concepções de realidade, homem e relação sujeito-objeto em que se pautam os estudos realizados, permitindo assim, uma caracterização mais ampla do Estilo de Pensamento Educação em Ciências.

Esta demanda se justifica, pois, em que medida se posicionar com as abordagens qualitativa e/ou quali-quantitativa explicita a orientação filosófica (epistemológica) das análises realizadas pelos pesquisadores? Ter esse questionamento no horizonte das discussões sobre a produção de conhecimento pelo CPEC faz sentido, pois como afirma Gamboa (2013, p. 87), "as técnicas por si não se tornam alternativas para pesquisa. As opções técnicas só têm sentido dentro do enfoque epistemológico no qual são utilizadas ou elaboradas".

No que concerne às **Abordagens Metodológicas** foi possível reuni-las em três grupos: a) Qualitativa; b) Quali-Quantitativa e; c) Não se posicionam (Tabela 1). A leitura das produções científicas sobre ensino de biologia na EJA permitiu identificar a existência de um traço estilístico metodológico marcado pelos preceitos da metodologia qualitativa em que os sujeitos e/ou documentos são definidos pelos trabalhos do CPEC como fonte de dados (Figura 1). De acordo com Martins (2006) a abordagem qualitativa se colocou no contexto brasileiro (década de 1970) como alternativa de negação aos pressupostos positivistas presentes nas pesquisas das ciências humanas. Esse debate se acentuou em torno da pesquisa em educação durante a década de 1980 (ALVES-MAZZOTTI, 1996; SANTOS-FILHO, 2013).

A pesquisa qualitativa engloba diferentes tipos e este estudo identificou doze tipificações (Tabela 1). Os dados indicam um quantitativo de 29 pesquisas que se posicionaram com o emprego da abordagem qualitativa sem apresentar uma tipificação mais específica e, a exemplo, apresentaram as seguintes justificativas

> Como a preocupação central desse trabalho foi compreender os pensamentos dos discentes frente a uma proposta sobre corpo, gênero e sexualidades, esta pesquisa ancorou-se na abordagem qualitativa (A14, p.).
> O presente trabalho se adequa aos atributos da pesquisa qualitativa descritos por Bogdan e Biklen (1994) pois a pesquisa foi desenvolvida em um ambiente natural – sala de aula prisional no qual a pesquisadora atuava como professora regente, portanto, possuía contato direto e prolongado com os participantes da pesquisa e com o contexto no qual estava inserida (DF01, p. 42).
> [...] pesquisa qualitativa empírica, pois basearia as análises a partir de uma dada experiência, e cujo objeto do conhecimento é o ser humano e a sociedade (T38, p. 71).

Ainda sobre as Abordagens Metodológicas, quatros produções se posicionaram com a Abordagem Quali-Quantitativa. Essa abordagem permite o trânsito analítico entre o qualitativo e quantitativo, uma vez que o fenômeno educação não demanda, por sua natureza,

apenas o desenvolvimento de pesquisas qualitativas. A abordagem quali-quantitativa salienta a complexidade envolvida nas pesquisas que tomam a educação e seus processos como objeto a ser investigado. Contudo, as análises empreendidas devem estar coerentemente alinhadas a uma concepção filosófica/epistemológica de maneira a permitir a complementaridade analítica, portanto, maior compreensão do objeto investigado.

Tabela 1 – Abordagem Metodológica da produção científica do CPEC

Abd.	Tipificação*	Produções Científicas	Total
Qualitativa	Bricolagem	DA08	01
	Pesquisa Qualitativa	A04, A11, A14, A18, A23, A24, A27, A28, DF01, DF05, DF12, DA13, DA15, DF23, DF24, DF25, DA27, DA30, DF31, DA32, DA33, DA34, DA36, DA44, DA45, DA49DF52, DA53, DA56	29
	Pesquisa de Intervenção	A07	01
	Estudo de Caso	T26, DA35, DA42, DA43, DA47, DA54, DF03, DA41, DA48	09
	Estudo de Revisão	A12, A17	02
	Estudo Empírico	A13	01
	Pesquisa – Ação	A15, DF02, DF07, DF16, DA21, DF38, DA50, DA28	08
	Pesquisa-Ativa Intervenção	DA17	01
	Pesquisa Documental	A20, DA14, DA20, DA35, DA39, DA40	06
	Pesquisa Etnográfica	DA37, DA46, DA54, A16, DA28	05
	Pesquisa de Intervenção	DA18	01
	Pesquisa Participante	DA10, DA50, DF03	03
Quali-Quantitativa		DF22, DA51, DA55, DF06	04
Não há posicionamento		A06, A08, A09, A10, A19, A21, A22, A25, A26, DF09, DF11A01, A02, A03, A05, DA19	16

Abd. – Abordagem. *As tipificações receberam a denominação em concordância com os termos empregados pelas produções analisadas (Artigo, Dissertação e Tese).

Fonte: Paranhos (2017).

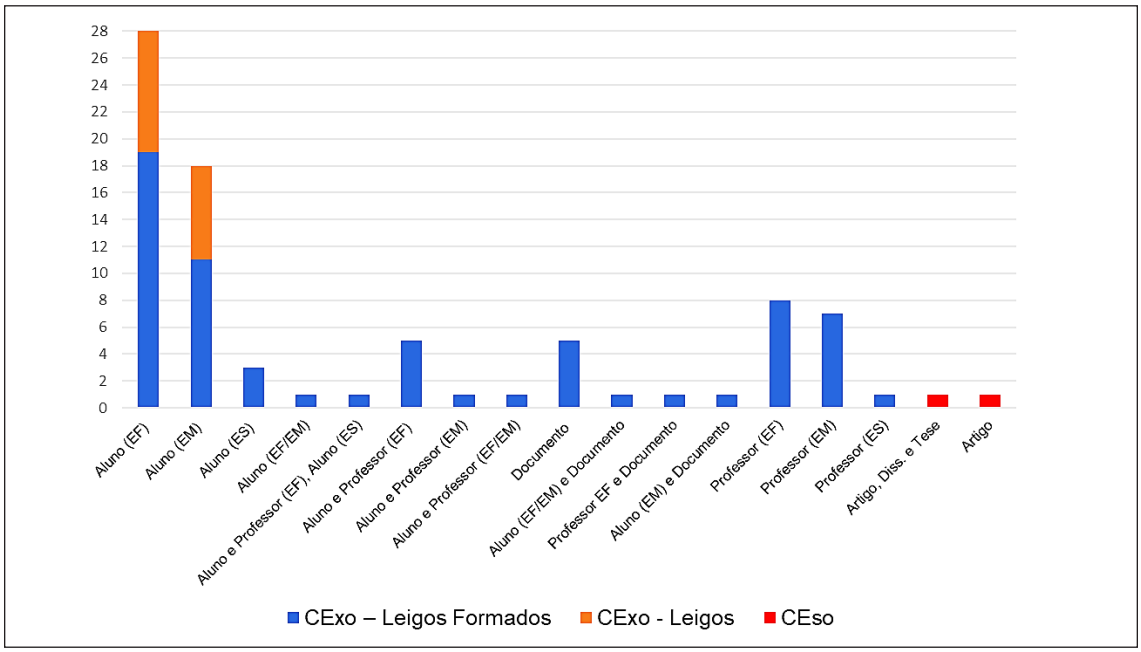
Percebe-se, pelo exposto na Tabela 1, indicativos atenuantes da dicotomia (qualitativo-quantitativo) devido ao posicionamento quali-quanti e a prevalência do enfoque

qualitativo no conjunto de produções analisadas. Contudo, isso não representa a superação dos preceitos negados pelo enfoque qualitativo, pois, em referência aos enfoques epistemológicos Triviños (2013, p. 125) afirma que "[...] o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador". Portanto, defende-se a necessidade de travar uma discussão que empreite a análise dos pressupostos epistemológicos da produção científica do CPEC por entender que a dimensão ontológica e a epistemológica precedem os aspectos metodológicos de qualquer investigação.

Na abordagem qualitativa o ambiente natural da investigação constitui a fonte direta de informações (Gressler, 2004; Bogdan; Biklen, 1994) o que justifica a predominância do emprego dos sujeitos educador e educando nas produções analisadas (Figura 1). As produções que consideraram as atividades do Círculo Exotérico (CExo) leigos formados observa-se maior diversidade quanto às fontes do tipo sujeito (Professores e Alunos da Educação Básica, Professores e Alunos da Educação Superior). Os problemas de investigação e os focos temáticos advindos destes são os aspectos que determinam essa diversidade quanto à fonte do tipo sujeito. A exemplo, as produções DA15 e DA39 pesquisaram a formação inicial de professores de biologia para a Educação de Jovens e Adultos, portanto, determinaram a demanda das fontes alunos e professor da Educação Superior.

Por outro lado, na produção científica relacionada às atividades do CExo leigos a fonte foi exclusivamente alunos da Educação Básica. As produções que consideraram esse círculo problematizaram a apropriação de conceitos científicos, o processo de escolarização/educação científica e as concepções e conhecimentos dos educandos, o que determinou a escolha pela fonte em questão. O caráter de exclusividade relacionado à fonte de dados também caracteriza a produção científica sobre a atividade do CEso do CPEC em que artigo, dissertação e tese constituem a fonte de dados.

Figura 1 – Fontes empregadas pela produção científica do CPEC



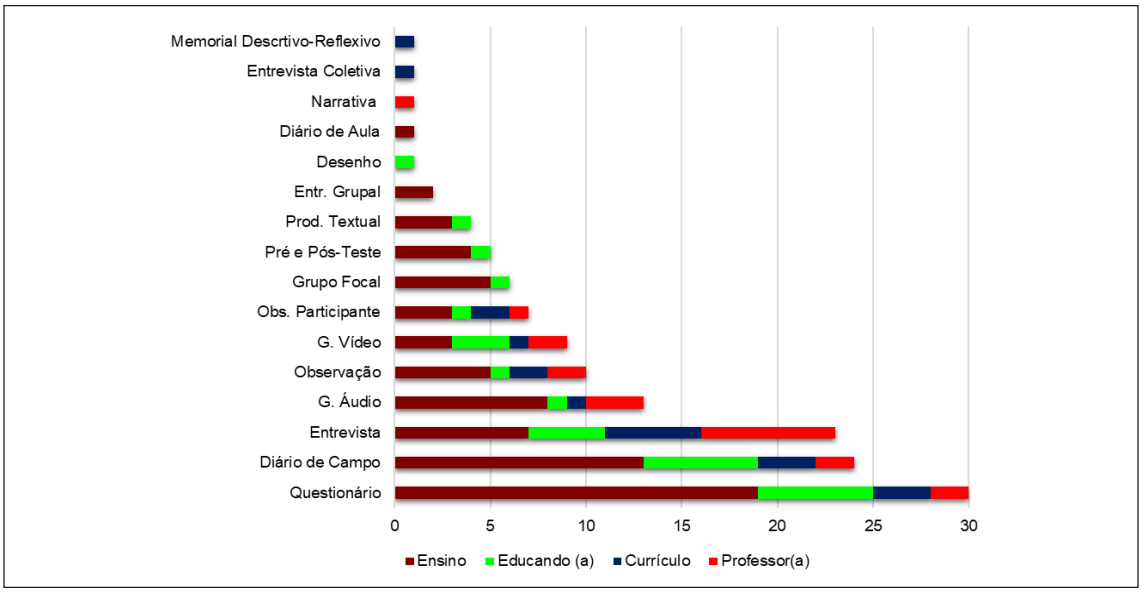
EF – Ensino Fundamental; EM – Ensino Médio; ES – Educação Superior.

Fonte: Paranhos (2017).

A respeito dos Instrumentos de Pesquisa, as produções científicas fizeram menções a 16 tipos de instrumentos e, dentre estes, foi possível identificar maior frequência no emprego de Questionário (30), Diário de Campo (24), Entrevista (23), Gravação em Áudio (13) e Observação (10) (Figura 2). Quando se estabelece uma relação entre estes instrumentos e os Focos Temáticos, notou-se que estes foram priorizados nas produções de quatro focos (Currículo, Educando(a), Ensino e Professor(a)). O instrumento questionário foi amplamente utilizado pelas produções com o foco temático Ensino, mais do que os outros instrumentos para o mesmo foco temático. Já o instrumento entrevista se destacou pelo uso nas produções dos focos Currículo e Professor(a).

Os procedimentos de análise empregados abarcaram uma perspectiva teórica ou técnicas analíticas apontadas pela literatura e foi possível identificar 23 tipificações. Um grupo de 37 trabalhos não se posicionaram quanto aos instrumentos de análise utilizados, porém, isso não marginalizou a possibilidade analítica da pesquisa em alguns deles, pois essa se deu num estreito diálogo com o quadro teórico da pesquisa, como pôde-se perceber em DA08 (Modelos Mentais, Aprendizagem Significativa) e DF11 (Andragogia, Mudança Conceitual).

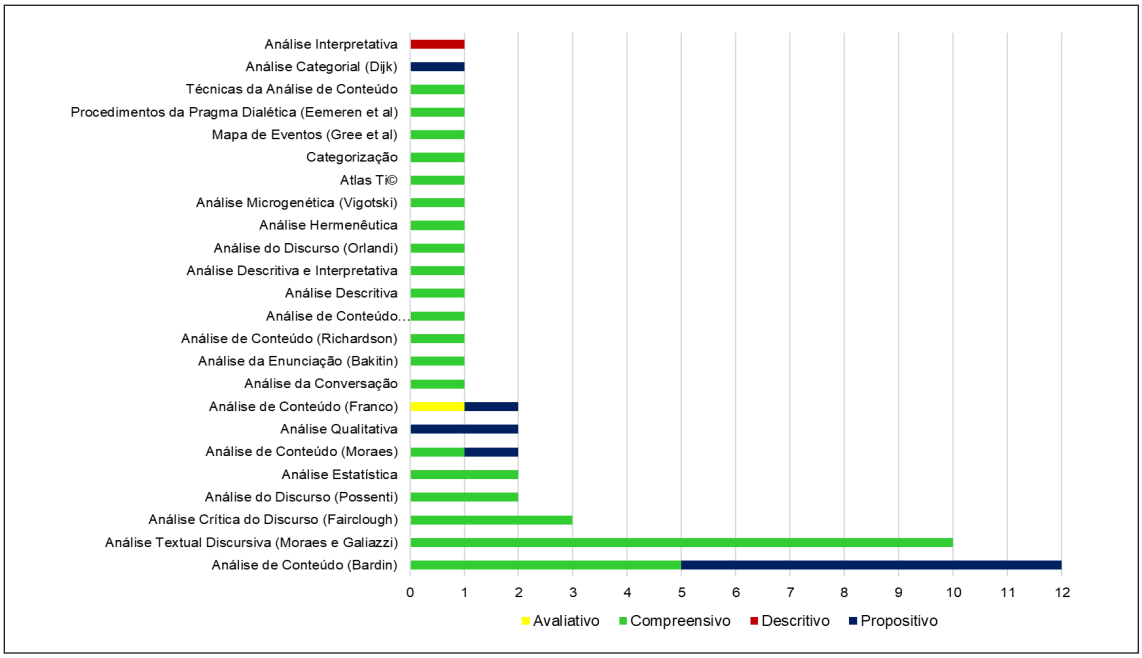
Figura 2 – Instrumentos de Pesquisa empregados pela produção científica do CPEC.



*As tipificações receberam a denominação em concordância com os termos empregados pelas produções analisadas (Artigo, Dissertação e Tese).

Fonte: Paranhos (2017).

Figura 3 – Procedimentos de análise empregados pela produção científica do CPEC



*As tipificações receberam a denominação em concordância com os termos empregados pelas produções analisadas (Artigo, Dissertação e Tese).

Fonte: Paranhos (2017).

Os Procedimentos de Análise empregados quando tomados para exame na relação com os objetivos da produção científica em análise (Avaliativo, Compreensivo, Descritivo, Propositivo), indicam diferença no seu emprego. As produções científicas com objetivos do tipo Compreensivos contêm maior diversidade para os procedimentos/técnicas de análise do que em relação aos Propositivos, Avaliativos e Descritivos (Figura 3). Uma caracterização mais verticalizada sobre o emprego dos instrumentos de pesquisa e procedimentos de análise empregados pelas produções científicas esbarra na demanda de analisar os enfoques epistemológicos que orientaram a utilização dos aspectos supramencionados, pois entende-se que o sentido atribuído a estes é determinado por aqueles.

Essas características da produção científica brasileira (artigo, dissertação e tese) sobre o ensino de biologia na EJA, tomando para isso, elementos envolvidos na prática de produzir conhecimento (locus de desenvolvimento da das investigações, focos temáticos, problemas, objetivos e aspectos metodológicos), entendidos como aspectos do Estilo de Pensamento Educação em Ciências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos aspectos metodológicos (abordagens, instrumentos e procedimentos analíticos) compartilhados no CPEC sinaliza que os membros desse coletivo estão mais inclinados a descrever as metodologias empregadas do que explicitar as bases filosóficas/epistemológicas que fundamentaram o desenvolvimento das pesquisas. Quanto às abordagens, as pesquisas são predominantemente do tipo qualitativo em que a utilização de questionários, diário de campo, entrevista, gravação em áudio/vídeo é central. Os procedimentos analíticos estão centrados em técnicas de análises discursivas com destaque para a análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise do discurso. Portanto, o traço estilístico do CPEC está mais demarcado por uma preocupação em descrever os instrumentos e técnicas de análise empregados na pesquisa do que em demarcar a base filosófica (epistemológica) que fundamenta a realização das investigações.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.96, p. 13-23, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação:** fundamentos, métodos e técnicas. Portugal: Porto Editora, 1994.

CACHAPUZ, Antonio. *et al.* A emergência da didáctica das ciências como campo específico de conhecimento. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 155-195, 2001.

CARNEIRO, João Alex Costa. **A teoria comparativa do conhecimento de Ludwik Fleck:** comunicabilidade e incomensurabilidade no desenvolvimento das ideias científicas. 2012. 194p. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DELIZOICOV, Nadir Castilho. **O movimento do sangue no corpo humano:** história e ensino. 2002. 275p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257-272, 2002.

FLECK, Ludwig. **Genèse et développement d'un fait scientifique**. Paris: Champs Sciences, 2008.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

_____. **Tendências epistemológicas:** dos tecnicismos e outros "ismos" aos paradigmas científicos. *In:* FILHO, J. C. S.; GAMBOA, S. S. (org.). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. 8ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 59-82.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa:** projetos e relatórios. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

LORENZETTI, Leonir. **Estilo de pensamento em educação ambiental:** uma análise a partir das dissertações e teses. Florianópolis/SC, 2008. 407f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica). Universidade Federal de Santa Catarina.

MARINTS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In:* **29ª Reunião Anual da ANPED.** Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042-Int.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2017.

PARANHOS, Rones de Deus; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. Ensino de biologia na Educação de Jovens e Adultos: distribuição da produção científica e aspectos que caracterizam o interessam intelectual de um coletivo de pesquisadores. **Revista Contexto & Educação**, v.34, n.108), pp. 269-286, 2019.

PARANHOS, Rones de Deus. **Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos:** o pensamento político-pedagógico da produção científica brasileira. Brasília/DF, 2017. 229f. Tese (Doutorado – Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTOS-FILHO, José Camilo. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. *In:* GAMBOA, Silvio Sánches (org.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A pesquisa em ensino de química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, v. 25, n. supl. 1, p. 14-24, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

9.

PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Uma análise sobre as concepções de tecnologia

Ana Luisa Neves Otto[1]
Leandro Vasconcelos Baptista[2]
Simone Sendin Moreira Guimarães[3]
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar [4]

INTRODUÇÃO

Em meio ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, o cientificismo técnico passou a ganhar espaço separando, em processos diferentes, a técnica e a Ciência, fato este que se intensifica em períodos de governos com características neoliberais[5]. Percebe-se que esse processo foi conduzido, principalmente, pela mudança organizacional e política na sociedade sobre as concepções acerca da produção científica, que influenciou diretamente as novas orientações curriculares no âmbito educacional (LIMA *et al*., 2014).

Com abertura do comércio ao mercado internacional, no final do século XX, bem como com a postura de mudança econômica adotada por um Estado com características

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, campus Goiânia. Bolsista CAPES/FAPEG.analuisaotto@gmail.com

2 Doutorando do programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás, campus Goiânia. Professor substituto do Departamento de Educação em Ciências da Universidade Federal de Goiás e professor da disciplina Tecnologias da Educação e da Comunicação na Faculdade Araguaia. leovbio@gmail.com

3 Professora no PPGECM UFG. Pesquisadora do Colligat. Contato: sisendin@gmail.com

4 Professora no PPGECM UFG. Pesquisadora do Kadjót. Contato: adda.daniela@ufg.br

5 Governos nos quais são resultados da organização social em que, a classe dominante, por meio do Estado, assume às intencionalidades político-econômico de modo a garantir a organização econômica em uma lógica individual de propriedades. Refletindo em políticas voltadas para parcerias público-privadas que visam à flexibilização da ação do Estado.

neoliberais, a globalização demarcava o seu processo de chegada ao Brasil, principalmente ao final do regime militar, promovendo uma reestruturação na organização da sociedade, o que se refletiu de forma direta no modo de se conceber a Ciência e a Tecnologia (MAZZETO, 2015).

O Estado passou a desempenhar, em meio a esse contexto, uma conduta de manutenção e reprodução das condições favoráveis para o livre desenvolvimento do acúmulo do capital (HOLFING, 2001). Com isso, os sistemas educacionais brasileiros acabaram por sofrer influências diretas dessa nova consciência mercadológica. Segundo Dwyer *et al.* (2007), tal fato decorre de uma concepção formativa que direciona o sujeito em formação ao contexto da economia nacional e internacional, de forma competitiva e informatizada.

É, em meio a esse contexto mundial de modificação do modo de produção de um produto manufaturado para uma produção em larga escala, que as relações entre Ciência e Tecnologia (C&T) se constroem cada vez mais em uma lógica capitalista, ao possibilitar novas flexibilizações, tanto do trabalho docente como da produção do conhecimento, de modo a, paulatinamente, atender as demandas de exigências do mercado.

No contexto de desenvolvimento econômico do sistema capitalista, a relação C&T tem se apresentado cada vez mais dicotomizada, principalmente no que tange o sistema educacional. Não distante disso, as relações entre Educação e Tecnologia vem sendo construída na área da Educação em Ciências, por meio de políticas, currículos e práticas voltadas para educação científica, conforme aponta Lima *et al* (2014).

Em relação a elaboração de novas políticas, a dicotomia entre forma e conteúdo se concretiza por meio de ações voltadas para o atendimento ao mercado, tanto no âmbito científico como educacional. Shiroma e Evangelista (2003) destacam, nesse processo histórico e político do Brasil, que as políticas públicas desenvolvidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) construíram um discurso que desqualifica a escola pública, identificando sua "ineficiência" como uma "crise educacional" supostamente causada por uma má gestão, pela formação imprópria dos professores e os currículos desatualizados. Isso promoveu, portanto, a necessidade de "melhorias" na área educacional, no trabalho docente e em sua formação.

No contexto de implementação dessas políticas, as discussões entre formação de professores e a utilização das tecnologias passou a ganhar destaque no cenário educacional com debates acerca da consolidação de uma identidade profissional. Estes debates

têm se alinhado, cada vez mais, com questões referentes à economia, política e sociedade, sendo demarcado nas próprias políticas públicas educacionais do país.

A partir desse referencial, o presente estudo centrou-se na compreensão epistemológica de tecnologia presente em produções acadêmicas (dissertações e teses – D&T) na área de Educação em Ciências, a fim de promover uma análise dialética que articularam as temáticas "Formação de Professores"; "trabalho docente"; "tecnologia". Especificamente, o presente estudo objetivou responder à seguinte problematização: qual(is) a(s) concepção(ões) de tecnologia que demarca(m) as produções acadêmicas brasileiras sobre formação de professores e trabalho docente na área de Educação em Ciências?

Para atender a este propósito, foi realizada uma pesquisa exploratória no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[6], entre os meses de maio a junho de 2019, com a utilização dos seguintes descritores, de forma conjunta: formação de professores, tecnologia, trabalho docente, Química, Biologia, Física e Ciências[7], os quais foram inseridos nos caminhos de busca avançada selecionando todos os campos, sem adotar recorte temporal. As produções foram selecionadas tendo por base a apresentação de elementos relacionados entre "formação de professores", "trabalho docente" e/ou "tecnologias".

Os descritores foram utilizados de forma conjunta, compreendendo que formação de professores e trabalho docente se constitui enquanto uma unidade dialética indissociável. Para Brzezinski (2008), a compreensão dessa unidade se faz, principalmente, tendo em vista a relação direta que se estabelece entre o processo de formação, a partir de uma complexa conjugação de conhecimentos indispensáveis para a atuação docente e o trabalho, a partir do desempenho de deveres e responsabilidades no seu campo profissional.

Para tabular os dados, foi construída uma matriz de coleta de dados com os seguintes parâmetros: ano, instituição de ensino superior (IES), tipo, programa de pós-graduação (PPG), autor(a), orientador(a), resumo, palavras-chaves, problema de pesquisa, objetivo e bases epistemológica do uso da tecnologia. No entanto, para a organização deste estudo, pautou-se apenas no ano, o tipo de produção (teses ou dissertações), IES, PPG e as bases epistemológicas do uso da tecnologia.

6 Repositório disponível pelo link: http://bdtd.ibict.br/vufind/

7 Os descritores Química, Biologia, Física e Ciências foram utilizados levando em consideração a configuração da área de Educação em Ciências na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A análise almejou compreender o fenômeno em suas múltiplas determinações, logo se fez necessário a constituição do mesmo em sua particularidade, partindo do imediatismo do pensamento que, por meio das abstrações, possibilitou a construção do concreto pensado (LEFEBVRE, 1991). A partir da compreensão histórica da essência do objeto e para a superação do imediato, este estudo pautou-se no materialismo histórico-dialético (MHD), no intuito de ir além do aparente na compreensão das bases epistemológicas da temática estudada.

O texto está organizado em duas seções: uma seção de análise descritiva dos dados e na outra a análise qualitativa das bases epistemológicas que emergiram das discussões do trabalho docente e formação de professores na relação com a tecnologia. Nas considerações finais, são apresentados apontamentos que indicam que o estudo da implementação dessas tecnologias se encontra em um estágio embrionário, bem como apontam para uma lógica que leva em consideração o desenvolvimento das políticas públicas brasileiras a partir das necessidades de manutenção da lógica hegemônica.

A articulação formação de professores, trabalho docente e tecnologia: o contexto de produções acadêmicas no Brasil

Com base em nossos descritores, foi constituído um *corpus* inicial com 21 dissertações e cinco teses. Das 26 produções, 11 foram descartadas do *corpus* por não apresentarem relação entre formação de professores, trabalho docente e tecnologias. Após essa primeira análise, o *corpus* se concretizou com 15 produções acadêmicas (três teses e doze dissertações – Quadro 1).

Quadro 1 - Produção científica sobre formação de professores/trabalho docente/tecnologias proveniente do levantamento bibliográfico do BDTD

Ano	Tipo	IES	Título Da Produção
2005	T1	UFSC	Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos parâmetros curriculares a uma compreensão para o ensino das ciências
2012	D1	UNB	Química, ambiente e atmosfera: estratégias para formação docente em Química
	D2	UFN	A inclusão das tecnologias de informação e comunicação na prática docente dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: análise de seu uso na abordagem dos conceitos de física.
	D3	USP	Saberes docentes pedagógicos computacionais e sua elaboração na prática
2013	D4	UNB	Abordagem de temas CTS em uma escola particular: análise de uma experiência vivenciada
2014	D5	UNB	Conceitos de ciências para educação do campo a partir do tema agriculturas
2016	D6	UNIOESTE	Uso das tecnologias de informação e comunicação por professores de ciências da natureza no ensino médio
	D7	UNB	Formação continuada a distância para o professor de Ciências Naturais do Ensino Fundamental: educação em Geologia
	D8	UNB	A utilização do cinema no ensino de ciências sob a perspectiva CTS: desafios e dificuldades na formação inicial de professores
	D9	Unijuí	Produção e uso de materiais didáticos audiovisuais no Contexto de situação de estudo: implicações no ensino e no Desenvolvimento profissional docente
2017	T2	UFPel	Tecnologias educacionais no ensino de ciências da natureza em escolas públicas do município de Pelotas/Brasil
2018	T3	UFRGS	A abordagem CTS no contexto da formação e da atuação dos professores da área de ciências da natureza
	D10	UFPel	Professores formadores: discursos que produzem o currículo e a conduta docente.
	D11	UNB	Atendimento educacional especializado: uma proposta de ações no Ensino de Ciências para o professor especialista
2019	D12	UFG	A formação inicial a distância de professores das Ciências da Natureza: lógicas formal e dialética como base analítica

D - Dissertação; T -Tese.

Fonte: produção dos autores (2019).

A partir das análises das produções encontradas, percebe-se que elas se distribuem geograficamente pelo Brasil, sendo: uma no Sudeste (Universidade de São Paulo), sete no Centro-Oeste (Universidade de Brasília e Universidade Federal de Goiás) e sete no Sul (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Universidade Franciscana, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Regional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul e Universidade Federal de Santa Catarina). As regiões Norte e Nordeste não apresentam nenhuma produção. Para Teixeira e Megid-Neto (2011), a baixa concentração de programas de pós-graduação em regiões como Norte e Nordeste acaba por justificar a restrição do desenvolvimento de pesquisas na área da Educação, nestas regiões.

Pela estrutura presente no quadro 1, percebe-se que as discussões a respeito do uso das tecnologias nas produções acadêmica de pós-graduação ainda se encontram em estágio embrionário, uma vez que a primeira publicação do *corpus* é em 2005. Apesar das discussões da temática já remeterem à década de 1971, com a I Conferência Nacional de Tecnologia em Educação Aplicada ao Ensino Superior (I CONTECE), o aumento das publicações somente aparece no *corpus* após o período de reformulação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo)[8] no país, em 2007.

Com base em estudos realizados por Echalar e Lima (2018), o aumento das produções acadêmicas acerca da relação estabelecida entre Educação e Tecnologias pode estar atrelado a um período de "implementação de algumas políticas nacionais de inserção das tecnologias no ambiente escolar, visto que a partir do lançamento do Proinfo Integrado foram desenvolvidos diferentes programas de incentivo nesse campo" (p. 9).

Nessa mesma lógica, percebe-se uma maior frequência de trabalhos (6 dos 15 trabalhos analisados) oriundos do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, da Universidade de Brasília (UNB), apresentando em 5 trabalhos, uma racionalidade instrumental (técnica), que pode ser constatado na Tabela 1. De acordo com Novikoff *et al* (2009), os mestrados profissionais, atrelados à uma racionalidade técnica, apresentam uma característica de estreita relação entre a psicologia comportamentalista e o uso de procedimentos racionais da ciência, no qual o treinamento de habilidades e competências comportamentais, bem como a transmissão de informações são condições

8 De acordo com Echalar e Lima (2018), em 1997, o governo federal implementou o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), na intenção de que houvesse um fortalecimento da ação pedagógica e a busca de soluções no campo da educação brasileira, a partir da modernização com inovações tecnológicas para o processo de ensino-aprendizagem. Em 2007, o mesmo é atualizado pela criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional, denominado ProInfo Integrado.

marcantes. Logo, há uma acumulação de técnicas e métodos de ensino, bem como a preposição de produtos educacionais práticos para o processo educativo, na intenção de atender aos interesses do mercado.

De acordo com Schäfer e Ostermann (2013), os mestrados profissionais, por mais que se caracterizem enquanto uma alternativa viável para a produção acadêmica do país, reforça a racionalidade técnica dos professores, uma vez que o mesmo consiste em soluções instrumentais para problemas evidenciados no campo de pesquisa.

Percebeu-se, durante essa leitura, que as produções acadêmicas convergiam para uma relação entre "formação de professores e tecnologias", "trabalho docente e tecnologias" ou "formação, trabalho e tecnologias", possibilitando as categorias apresentadas ao longo das discussões deste estudo (Tabela 1). Nesse contexto, foram evidenciados os temas emergentes para a implementação das tecnologias no sistema educacional brasileiro, em sua relação direta com a formação de professores e o trabalho docente.

Tabela 1 - Distribuição da lógica epistemológica no *corpus* da pesquisa sobre a utilização das tecnologias formação de professores/trabalho docente/tecnologias

Temáticas	Abordagens Epistemológicas		
	Tecnocêntrica	Antropocêntrica	Sociotécnica
Formação de Professores e tecnologia		D1; D5; D7 e D8	
Trabalho docente e tecnologias	D2; D4 e D6	D11 e T2	D9
Formação, trabalho e tecnologias		D3 e T1	D10; D12 e T3

Fonte: produção dos autores (2019).

Nesse contexto, ao perceber a organização das pesquisas quanto a temática central, pode-se constatar que elas apresentam uma forte tendência à lógica antropocêntrica, corroborando com a lógica de implementação das políticas públicas brasileiras ao uso das tecnologias nos sistemas educativos.

Dos trabalhos analisados, 10 apresentam uma fragmentação da unidade formação de professores-trabalho docente, o que pode se caracterizar um modo não dialético de pensar o tema. Freitas (2003) tensiona que tal ação pode indicar uma ação docente mais no campo do fazer, condicionada pelas políticas implementadas de forma verticalizada, em um modelo mercadológico e de quantificação de resultados.

É por meio do trabalho que o homem se reconhece como "ser humano", uma vez que é por ele que são estabelecidas as relações com o meio natural e social. Quando o trabalho é concebido em seu papel emancipatório, o homem se reconhece em seu produto final - a mercadoria (LIMA *et al*., 2014). No caso do trabalho docente, considerado enquanto um trabalho não material, o professor deve compreender que a formação dele é um ato contínuo de ressignificação da prática (trabalho) em relação direta com a teoria (formação), uma vez que o produto não se separa inteiramente do meio de produção. O conhecimento proveniente da formação do professor se constitui enquanto objeto de apropriação do educando e, portanto, não pode deixar de estar presente no ato da produção (aula), sendo impensável a expropriação desse objeto ao educador (PARO, 1993).

Logo, se torna necessário pensar que a formação assume, nesse processo, a responsabilidade de preparar o docente para o trabalho, por meio do desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e profissionais da atividade social que irá exercer. Cabe a reflexão de qual papel uma formação que está segregada do trabalho tem assumido em meio a propostas neoliberais? Evangelista (2013) nos alerta que por meio de propostas de implementação de "inovações" no ensino mediado por tecnologias, busca-se cada vez mais, colocar o professor em um papel de reprodução do conhecimento e técnicas de aprendizagem.

Para as análises de abordagem epistemológica, em relação às tecnologias na formação de professores e no trabalho docente, foi adotada a perspectiva de Peixoto (2012), na qual o conhecimento é construído historicamente e pode ser estruturado em três perspectivas explicativas: tecnocêntrica, antropocêntrica e sócio-técnica.

Das 15 produções analisadas, oito[9] apresentam uma abordagem antropocêntrica, ou seja, consideram o sujeito enquanto elemento central do processo e se enxerga a tecnologia somente como um elemento facilitador do trabalho docente. Nesse contexto, elas assumem uma perspectiva de neutralidade no processo educativo, desconsiderando os contextos e as demandas de suas elaborações (ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, 2016), o que pode ser percebido em trecho do trabalho T1.

> Depois de registrados os cuidados acima, das discussões precedentes a respeito da interdisciplinaridade, da contextualização, da problematização e da alfabetização científica e tecnológica, extrai-se que um primeiro passo para um ensino por competências e uma aprendizagem contextualizada poderia vir da recorrência ao mundo vivencial dos alunos, pois tenderia a

9 Os oito trabalhos que apresentam uma abordagem Antropocêntrica são: D1; D3; D5; D7; D8; D11; T1 e T2.

> proporcionar a manifestação da criatividade, o interesse e a motivação; ao menos mais que os problemas artificiais presentes nos livros didáticos (T1, 2005, p. 228)[10].
>
> Contudo, aproveitando as vantagens da utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, no tocante ao tempo gerenciado autonomamente pelos alunos, optamos por disponibilizá-los no AVA-Moodle, em vez de utilizar o restrito tempo das aulas presenciais, como sugere Nérici (1967). Entendemos que, assim, os licenciandos, diante das drásticas mudanças que o mundo vem sofrendo, possam buscar mais autonomia na elaboração e execução das tarefas do curso, tudo isso sem perder as características de um ED, ao contrário, e ainda tendo a vivência de recursos passíveis de utilização na futura atividade docente no contexto escolar (D1, 2012, p. 41).

Percebe-se, por meio da análise desse *corpus,* uma lógica de formação/trabalho aliada às tecnologias que enaltece o sujeito, indicando uma mudança de perspectiva de acordo com o que é apontado por Peixoto (2016). As produções acadêmicas estão se aliando à uma nova perspectiva que busca colocar o sujeito como centro do processo, conforme é proposto nas orientações dos documentos internacionais, que fundamenta uma lógica de reprodução das relações de opressão e dominação da sociedade contemporânea, transformando o papel da educação segundo o paradigma construtivista, no qual o professor passa a ser visto como facilitador e mediador do processo educativo e o aluno enquanto sujeito autônomo na construção do conhecimento (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012; PEIXOTO, 2016).

Nesse contexto, segundo Peixoto e Araújo (2012), a evidência de uma racionalidade instrumental fundamenta os projetos contemporâneos da inserção dos aparatos técnicos no processo educativo, tendo em vista, principalmente, a consolidação de uma compreensão da tecnologia enquanto meio para atingir finalidades pedagógicas, pensada enquanto "instrumento de transformação do processo de aprendizagem e das relações pedagógicas" (p.255). Com isso, a perspectiva presente nos 8 trabalhos, dos 15 analisados, se associa à formação e criação de competências e habilidades para o domínio tecnológico, tendo ênfase nos resultados, na aprendizagem flexível, na economia de tempo e na especialização de caráter reducionista que, ainda que com um discurso de globalização e modernização, serve para mascarar a precarização do trabalho pedagógico e das práticas formativas, permitindo uma dissociação das relações básicas inerentes ao processo formativo (PEIXOTO, CARVALHO, 2014).

10 Os excertos extraídos do corpus de análise serão grafados como citação direta, mas em itálico para diferenciá-los

Logo, corroboramos com Costa e Leme (2014) quando as autoras afirmam que a racionalidade instrumental se configura enquanto um modelo que mantem o *status quo* da sociedade capitalista, empobrecendo a experiência crítica de formação e trajetória dos professores, tendo em vista que são cobrados pela instrumentalização e especialização de caráter fragmentado e reducionista, o que fortalece uma formação burguesa de bases conservadoras e adaptativas do indivíduo na lógica do capital. Nessa perspectiva, evidencia-se um processo de massificação e alienação da consciência que, por consequência, se transforma em barbárie, em um processo de construção da práxis educativa de forma isolada, sem uma compreensão dialética das bases do processo formativo (COSTA; LEME, 2014).

Já na abordagem tecnocêntrica, com um total de três[11] produções, apresenta-se certa centralidade do objeto (tecnologia) como elemento principal, atribuindo a capacidade de se chegar a um resultado por meio exclusivo de uma metodologia de ensino, sem considerar os demais elementos participantes do processo de ensino-aprendizagem (PEIXOTO, 2012; 2016). O princípio dessa abordagem se baseia na repetição dessas técnicas, com esvaziamento teórico.

Nas publicações, percebe-se no trecho do trabalho D2 essa perspectiva tecnocêntrica quando os pesquisadores descrevem seus trabalhos e colocam o artefato tecnológico como centro da discussão, como se o mesmo fosse autônomo e capaz de transformar contextos somente pelo seu uso, com o poder de motivar o aluno e de despertar o interesse do mesmo (ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, 2016).

> O uso das TIC's pode contribuir significativamente com a construção de conhecimento dos alunos e não se tornar um recurso, apenas com a finalidade transformar aulas tradicionais e monótonas em aulas atrativas e divertidas. Os recursos da TIC podem colaborar muito no trabalho docente, quando exploradas todas as potencialidades de suas ferramentas (D2, 2012 p. 28).

A compreensão da tecnologia nas perspectivas tecnocêntrica e antropocêntrica segmenta o saber-fazer, tornando o trabalho do docente alienado. Echalar, Peixoto e Carvalho (2016) destacam que tal posicionamento ocasiona a fragmentação do trabalho do professor, fazendo com que ele não se reconheça mais na sua própria atividade.

A adoção desse discurso se evidencia como uma estratégia política e ideológica que aliava tal descrédito à uma visão salvacionista e redentora da educação e a formação

11 Os três trabalhos que apresentam uma abordagem Tecnocêntrica são: D2; D4 e D6.

docente poderia ser a solução dos problemas educacionais, econômicos e sociais. Essa perspectiva teve o claro intuito de estar articulada aos interesses neoliberais hegemônicos e a população de forma geral. Logo, percebe-se que um projeto de educação pautado na manutenção da hegemonia burguesa não permite a possibilidade de transformação e emancipação de todos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Peixoto (2016) afirma que as políticas públicas educacionais brasileiras para a formação de professores e inserção das tecnologias na educação estão fundamentadas em uma racionalidade instrumental, a partir de um discurso de fragmentação e dicotomia do trabalho do professor. É evidenciada uma lógica de proposição para a construção e o desenvolvimento de habilidades e competências docentes para utilização de recursos tecnológicos no âmbito pedagógico. Nessa lógica, a formação de professores se apresenta a partir de uma base tecnicista, na qual a qualidade do professor é medida por meio da transmissão do conhecimento e da competência pelo seu produto, considerado enquanto resultante das condições objetivas do ensino.

A possibilidade de superar essas perspectivas se encontra, segundo Peixoto (2012; 2016), na perspectiva sociotécnica, que contempla quatro[12] das produções analisadas, evidenciada no trabalho D12, que não desarticula a totalidade do movimento, pois considera a construção coletiva da teoria e da prática considerando o modo de apropriação das tecnologias na formação e no trabalho docente.

> É de suma importância que a formação de professores, especialmente a que ocorre por meio da EAD, se livre das amarras mercantis e que se estabeleça políticas de Estado que garanta a sua efetiva institucionalização. Concordamos com Araújo e Peixoto (2012), Dourado (2008) e Peixoto (2011), ao apontarem que a EAD deve superar a centralidade imputada ao aparato tecnológico e seu uso, como sendo fatores determinantes na qualidade ou não do processo educativo (D12, 2019, p. 139).

No *corpus* analisado, percebe-se que se encontra demarcada certa limitação da relação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) ao aspecto prático ou teórico, buscando atender as necessidades imediatas construídas pelo mercado para o ensino de Ciências da Natureza. Tal opção não possibilita aos professores pensarem o ensino vinculado, efetivamente, à articulação das questões de Ciência, Tecnologia e Sociedade.

Uma vez que com a introdução das tecnologias nos processos sociais acaba por complexificar o trabalho docente, a fim do aumento da produtividade, em menor tempo,

12 Os quatro trabalhos que apresentam uma abordagem Sociotécnica são: D9; D10; D12 e T3.

atendendo aos interesses do capital de flexibilização do trabalho (LIMA *et al.,* 2014). Quando a tecnologia passa a ser tratada como o fim do processo educativo, condicionando à uma transformação da ação docente onde se valida a solução técnica enquanto eficaz para a melhoria da produtividade e qualidade educativa, comprometendo a cidadania e fragilizando as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente (ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, 2016). Com isso, o professor fica à mercê do acesso aos recursos tecnológicos para aplicar os métodos ditos "inovadores" e "transformadores" de suas práticas. Ao mesmo tempo, se constrói uma Ciência que, ao invés de permitir a objetivação da natureza e a emancipação do ser humano, acaba por se converter em instrumento de dominação pela hegemonia capitalista e a manutenção das desigualdades sociais (DOMINGUES, 2004).

Tal ação se evidencia, pois sabe-se que a apropriação do conhecimento científico permite um tipo de compreensão dos processos essenciais da realidade e promove formas especiais de conduta e de desenvolvimento humano, que podem levar a sua transformação pela prática social (DUARTE, 2001). O conhecimento, segundo Araújo, Peixoto e Echalar (2018) deve ser considerado como resultado de um processo histórico-cultural e a aprendizagem como um processo de tomada de consciência subjetiva da lógica dialética, na qual os recursos tecnológicos se constituem. Nesse sentido, a aprendizagem passa a ser considerada, ainda segundo as autoras, enquanto um processo de interiorização no qual pode-se resultar na apropriação dos saberes pelo sujeito em formação.

Assim, fica estabelecido uma lacuna quanto ao processo sócio-histórico de construção desse conhecimento. É nessa ausência de discussões, de ordem contextual, para as relações políticas, econômicas e sociais que se pode perceber o limite da utilização da abordagem CTS (OTTO *et al.* (2019); OTTO; ECHALAR; ECHALAR, 2019).

Uma possibilidade para que esta abordagem não fique retida na perspectiva do uso, mas avance à uma lógica dialética, se caracteriza pela adoção da mediação no processo de formação-trabalho. Pois, por meio do estabelecimento da abordagem dialética, o professor pode tensionar o conhecimento sistematizado e o conhecimento cotidiano de modo a estimular o aluno ao processo educativo formal (PEIXOTO, 2016).

É por meio das intencionalidades da ação docente que o saber-fazer vai sendo formado em meio a esse processo. A tecnologia, nesse movimento de ensino-aprendizagem, passa a ser compreendida como um constructo social que não deve assumir um papel maior do que o professor, podendo este, durante a sua tomada de consciência no

processo, optar por meio das tecnologias mediar e construir novas abordagens, que levem em conta ações integradas em sua práxis (ECHALAR; PEIXOTO; CARVALHO, 2016).

O modo como se constituiu a maioria das pesquisas (do total de 15 produções, apenas quatro apresentam uma lógica sociotécnica), nos permite dizer que ainda se torna necessário avanços na área de Educação em Ciências no que se diz respeito ao uso das tecnologias, tanto no processo de formação de professores como no trabalho docente. Percebe-se que a fragmentação do processo não permite a percepção do movimento partindo do particular em relação à totalidade do fenômeno estudado – a formação de professores, pois não se leva em consideração as discussões das políticas educacionais e o jogo de interesses presentes nos sistemas educativos (CURY, 1989).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto de desenvolvimento econômico, a partir de uma lógica neoliberal, é evidente que as políticas públicas para o exercício do trabalho docente, bem como para a formação do professor, estejam carregadas de intencionalidades para a manutenção da lógica capitalista. Para Echalar, Peixoto, Carvalho (2016) essa manutenção repercute diretamente em programas de pós-graduação, de forma que as produções acadêmicas e os professores formados nesse processo auxiliem nesse contexto de manutenção do status quo da classe dominante.

Em retomada ao problema evidenciado neste estudo, percebe-se, por meio das análises aqui presentes, que a lógica predominante nas produções acadêmicas brasileiras, a partir da BDTD, é marcada por uma abordagem antropocêntrica da relação estabelecida entre formação, trabalho docente e tecnologias. No contexto das políticas educativas, ligadas às tecnologias, percebe-se a sincronia do papel minimizador do Estado e as políticas cada vez mais articuladas com orientações advindas de organismo internacionais, voltadas para a lógica da produtividade e eficácia.

A partir desta análise, emergiram pontos semelhantes à discussão das temáticas de trabalho docente, formação de professores e tecnologias. Do total (15) de produções analisadas, dois (D2 e D9) apresentam elementos sobre o processo de mediação de objetos técnicos a partir de uma lógica tecnocêntrica (D2) e sociotécnica (D9), três (D7; D11 e D12) para discussões voltadas a essa relação na EAD, perpassando pelas três lógicas epistemológicas, mas com ênfase na lógica instrumental, com dois dos trabalhos que discutem essa temática.

Outros dois pontos que emergem desta análise estão no campo da CTS, com quatro produções (D4; D5; D8 e T3) e da utilização das tecnologias no ensino, com relação com o trabalho docente e a formação de professores, com seis (T1; T2; D1; D3; D6 e D10) produções.

Desses dois últimos temas, os quais apresentam a maior recorrência das produções acadêmicas analisadas, manifesta-se uma lógica predominante antropocêntrica, no qual o sujeito se caracteriza enquanto o centro do processo educativo. Com isso, evidencia-se uma tendência que corrobora com a lógica imposta pelo modelo neoliberal de educação, considerando a neutralidade (PEIXOTO, 2012; 2016) das tecnologias e colocando o sujeito como responsável pelo sucesso ou fracasso dessa utilização.

É evidente que nos sistemas sociais, em especial, o educativo, quando a tecnologia passa a ser tratada como instrumento para a manutenção da hegemonia dominante a escola perde seu a possibilidade de construir seu papel emancipatório e passa a ser palco de um processo de reprodução e manutenção dessa lógica, partindo do trabalho alienado do professor para o uso das tecnologias. Nesse sentido, cabe refletir sobre possibilidades, como a abordagem CTS, para uma compreensão mais abrangente das relações entre Educação e Tecnologias, colocando o processo de ensino-aprendizagem como centro na prática docente.

Nesse contexto, percebe-se uma tendência mais direcionada à fragmentação da forma e do conteúdo nos trabalhos analisados, ocasionando impasses na construção da identidade docente e na percepção da totalidade do trabalho. A formação de professores pautada em uma lógica sociotécnica, pode ajudá-lo ao exercício de um trabalho que não descontextualiza o contexto político e econômico, bem como possibilite aos mesmos um olhar crítico acerca das relações de exploração fundamentadas pelo modo de produção capitalista.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; PEIXOTO, Joana; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar. O trabalho pedagógico na educação a distância: mediação como base analítica. **REVELLI**. v. 10, n. 3, p. 273 – 297, set. 2018.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1139-1166, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Escola e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DOMINGUES, Ivan. Ética, ciência e tecnologia. **Kriterion:** Revista de Filosofia, v. 45, n. 109, p. 159-174, 2004.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 18, p. 35-41, dez. 2001.

DWYER, Tom; JACQUES, Wainer; DUTRA, Rodrigo Silveira; COVIC, André; MAGALHÃES, Valdo; FERREIRA, Luiz Renato Ribeiro; PIMENTA, Valdiney Alves; CLAUDIO, Kleucio. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. **Educação & Sociedade**. [online]. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1303-1328, 2007.

COSTA, Valdelúcia Alves da; LEME, Erika Souza. Tecnologias na educação. Desafios à formação e à práxis. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 65, n. 1, p. 135-148, 2014.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas. "A tecnologia não tem que ser maior que o professor": a visão dos professores quanto ao uso de tecnologias no contexto escolar. **Educação & Cultura Contemporânea**. v. 13, n. 31, p. 160-180, 2016.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Um panorama das pesquisas sobre políticas públicas para a inserção de tecnologias digitais na educação. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. 4283, 2018.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Qualidade da escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. cap. 1, p. 13-46, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

HOLFING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos de Educação CEDES**. Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/ lógica dialética.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 154 p., 1991.

LIMA JÚNIOR, Paulo; DECONTO, Diomar Caríssimo Selli; ANDRELLA NETO, Ricieri; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda; OSTERMANN, Fernanda. Marx como referencial para análise de relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 1, p. 175-194, mar. 2014.

MAZETTO, Flávio Eduardo. Estado, políticas públicas e neoliberalismo: um estudo teórico sobre as parcerias-público-privadas. **Caderno de Estudos interdisciplinares**, edição especial, p. 1- 21, 2015.

NOVIKOFF, Cristina *et al*. As Racionalidades Nos Programas de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. **Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia**. Ponta Grossa: Universidade Tecnológica do Paraná, 2009.

OTTO, Ana Luisa Neves; OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes de; SANTOS, Júlio César dos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. A abordagem Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) e o ensino de Ciências da Natureza: a formação de professores em questão. In: LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; ALONSO, Kátia Morosov; MACIEL, Cristiano (Orgs.). Pesquisas e Cenários Sobre a Relação Educação, Tecnologias e Educação a Distância. Coleção: **Educação a Distância** –EduUFMT. No prelo. 2019.

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 103-109, 1993.

PEIXOTO, Joana. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. (Org.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste:** políticas públicas e formação humana. 1. ed. Campo Grande: UFMS, p. 283-294, 2012.

_____. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, maio/ago., 2016.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 253-268, 2012.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Formação para o uso de tecnologias: denúncias, demandas e esquecimentos nos depoimentos de professores da rede pública. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 17, n. 2, p. 577-603, 2015.

SCHÄFER, Eliane Dias Alvarez; OSTERMANN, Fernanda. O impacto de um mestrado profissional em ensino de física na prática docente de seus alunos: uma análise bakhtiniana sobre os saberes profissionais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 15, n. 2, p. 87-103, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, v. 16, n. 2, p. 7-24, 2003.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; NETO, Jorge Megid. Pós-graduação e pesquisa em ensino de biologia no Brasil: um estudo com base em dissertações e teses. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 17, n. 3, p. 559-578, 2011.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmiria Carolina. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & sociedade.** São Paulo. v. 19, ed. esp. 1, p. 38-46, 2007.

VAZ, Caroline Rodrigues; FAGUNDES, Alexandre Borges; PINHEIRO, Nilcéia Aparecida Maciel. O surgimento da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na Educação: uma revisão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1, UTFPR, **Anais...** 2009. Disponível http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/1%20CTS/CTS_Artigo8.pdf Acesso em: 19 jun. 2019.

10.

TECNOLOGIAS DIGITAIS EM TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE QUÍMICA

Usos e concepções

Ariel Sodré Dias[1]
Wesley Falcão Magela[2]
Adda Daniela de Lima Figueiredo Echala[3]

INTRODUÇÃO

Ao tratarmos da formação docente devemos ter em mente que a perspectiva de tal formação se dá em consonância com a compreensão do modelo de educação que se pretende constituir. A prática pedagógica do professor se embasa, de forma consciente ou não, em suas escolhas ideológicas que resultam, direta ou indiretamente, em escolhas pedagógicas. Logo, o contexto formativo deste profissional deve se dar, portanto, amparado em uma base teórica sólida, de modo a procurar se distanciar de um pragmatismo pedagógico que torna sua prática mero reproduzir de conteúdos e do *status quo* do mundo que vivemos.

O necessário embasamento teórico das propostas formativas, inicial e continuada, dos docentes deve estar balizada nas perspectivas pedagógicas, definidas por Luckesi (1994, p. 53) como "as diversas teorias filosóficas que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana". Essa fundamentação torna-se vital no processo de construção da

1 Aluno especial da disciplina de "Tecnologias e Educação: uma questão epistemológica" no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás (PPGECM/ UFG)

2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

3 Professora do PPGECM/UFG. Integrante dos grupos de pesquisa Kadjót e Colligat. adda.daniela@ufg.br

identidade docente, para que essa não assuma um caráter pragmático e não entenda o fazer educacional como simples ato de se fazer presente em sala. Faz-se necessário compreender a prática docente como construto social, intencional e permeado por características, concepções e contradições de determinada visão de mundo e de educação e sua relação com o momento histórico da sociedade em que esta visão foi concebida.

Dentro do contexto de sociedade em que nos vemos inseridos, na qual a presença das tecnologias de informação e comunicação (TIC) permeiam os mais diversos setores desta, inclusive o educacional, a educação se vê voltada à inserção das ferramentas tecnológicas como imposição da sociedade do capital. Serra e Arroio (2007) defendem que nessa "era", na qual a informática é elemento presente no cotidiano do aluno, para além de aprender os conteúdos curriculares, esse deve ter sua formação com vistas a pensar, analisar, concluir e interpretar de forma crítica as informações a que tem acesso na internet.

Neste sentido, o papel do professor em uma sociedade pautada pela presença das TIC está relacionado a leitura de mundo pela apropriação dos conteúdos científicos e pela compreensão dos produtos da Ciências, a tecnologia, por exemplo, a fim de despertar o educando para os usos da tecnologia nessa sociedade, suas intencionalidades, relações, possibilidades e repercussões de seu uso. A "prática deve estar pautada pela discussão do contexto sócio-histórico em que estão inseridos sujeito e objeto, e as múltiplas determinações a que esta realidade expõe ambos". (PEIXOTO, 2015, p. 237).

Faraum-Júnior e Cirino (2016) apontam que a Química, ciência estreitamente relacionada ao desenvolvimento social, econômico e industrial, necessita ser compreendida com um olhar mais reflexivo que possibilite enxergar sua relação com o cotidiano das pessoas, concebendo a articulação entre Ciência, aplicação tecnológica e a sociedade e se afastando de uma Educação Química fundamentada no domínio estreito dos conceitos dessa ciência. Os autores afirmam ainda que, para tanto, se faz necessário que o professor reavalie sua prática pedagógica no que tange à inserção das TIC, seus usos e intencionalidades formativas.

Nesse sentido, a formação inicial e continuada de professores de Química deve proporcionar conhecimentos que lhe permitam introduzir as TIC em sua prática pedagógica dentro de uma perspectiva emancipadora, que busque romper com uma perspectiva tradicional de ensino e que compreenda o uso das TIC no contexto das "relações de força existentes no mundo do trabalho regido pelo modo de produção capitalista" (MOTA; ARAÚJO; SANTOS, 2018, p. 352).

Sob a égide da compreensão das relações educacionais e, consequentemente, do uso de tecnologias no âmbito escolar a partir de uma perspectiva social e crítica, perscrutando-as de forma histórica e as compreendo como produto da atividade humana, as chamadas tendências críticas compreendem a educação como um potencial elemento de transformação do homem e da sociedade em que ele se encontra inserido. Na luta de classes tal fator é utilizado pelas classes dominantes como ferramenta de dominação e de manutenção da desigualdade (ECHALAR, 2016).

Destarte, ao discutirmos o uso de meios digitais na formação e na prática docente, precisamos nos atentar ao fato de que estes não são vazios de valores, mas sim que carregam em si as concepções e os propósitos da ordem social em que estão imersos. Assim, o construto das tecnologias educacionais não se dá para um emprego aleatório. Ao contrário, sua concepção é carregada de intencionalidade.

> Elas não são neutras, pois carregam um projeto e valores que lhes são imputados pelos interesses antagônicos que estão na origem da sociedade da qual emergem. Os modelos de interação adotados são determinados pelo contexto de valores e normas sócio históricas. As tecnologias são construções sociais – uma escolha feita socialmente – por sujeitos, que podem decodificar ou contestar interesses hegemônicos (ARAÚJO; PEIXOTO; ECHALAR, 2018, p. 281).

Desta feita, se faz indispensável compreender os diferentes entendimentos e aplicações dos meios digitais na formação docente e os propósitos intencionalmente engendrados de seu uso. Isto só é possível se as entendermos como fruto de relações de poder, produzidas ao longo da história.

> A adoção do pressuposto de que as tecnologias são construtos sócio históricos ajuda a evitar as armadilhas de metodologias de pesquisas que visam a testar o benefício didático-pedagógico de softwares educacionais em situações artificiais, nas quais os resultados podem ser previstos com facilidade, ou aquelas que permitem associar de maneira automática o uso de TIC a práticas comunicacionais interativas e colaborativas (ARAÚJO; PEIXOTO; ECHALAR, 2018, p. 282).

Este entendimento torna possível um olhar mais crítico e amplo que nos permite perceber três concepções sobre o papel da tecnologia neste processo: uma visão antropocêntrica, uma visão tecnocentrada e uma visão sociotécnica.

Para Peixoto (2015), a abordagem tecnocêntrica toma a tecnologia como elemento central da relação tecnologia e educação, sendo, assim, a solução imediata e natural para

melhorar o ensino. Já a abordagem instrumentalista/ antropocêntrica é o polo oposto ao tecnocentrismo por considerar os objetos técnicos neutros e os seres agentes (professor e aluno) os responsáveis por sua utilização "certa ou errada". Assim, a manipulação desses objetos técnicos se dá com a finalidade de atender às suas necessidades. Ainda seguindo essa análise, a visão sociotécnica busca superar a polaridade antes colocada ao compreendê-las de modo histórico, sendo a tecnologia um constructo social cujas transformações se dão de modo dinâmico e recíproco.

O presente trabalho, assim, objetiva discutir as concepções sobre tecnologia presente em trabalhos que versam sobre a formação docente mediada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC) publicados no XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), realizado no ano de 2016, na cidade de Florianópolis.

Para tanto, buscou-se nos anais do evento[4] os resumos e trabalhos completos que tratavam da formação de professores com a inserção das TIC, por meio das seguintes palavras-chave, usadas de forma concomitante no sistema de busca: formação de professores, tecnologias de informação e comunicação, trabalho docente, tecnologias e formação docente.

Após selecionados os trabalhos foram refinados a partir de uma leitura mais rigorosa a fim de atender os objetivos da pesquisa e compor o *corpus* de análise. Os trabalhos foram analisados por meio da leitura sistemática dos trabalhos de modo a identificar a maior recorrência da concepção que as TIC assumiam nas pesquisas, à luz das discussões feitas por Peixoto (2012; 2015; 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa busca trouxe como resultado um total de dez trabalhos que contemplavam a discussão das TIC no contexto da formação de professores presentes nos anais do XVIII ENEQ (Quadro 1).

4 Disponível em: http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/trabalhos.htm Acesso em: abr. 2019.

Quadro 1 – Trabalhos encontrados nos Anais do XVIII ENEQ que tratam sobre o uso das TIC na formação de professores e suas visões sobre o papel destas

Código	Região do Brasil	Título
R0080-1	Nordeste	Elaboração de vídeos didáticos como ferramenta de auxílio do professor no ensino de Química.
R1436-1		Uso de TIC e a formação de professores de Química: emergências no XVII - ENEQ.
R2234-1	Centro-Oeste	Elaboração e construção de um e-book sobre tecnologias interativas como subsídio ao ensino de Química da Educação Básica
R1570-1		Discussão sobre o tema "condutividade elétrica das soluções" em um grupo de licenciandos em Química utilizando recursos das TIC
R 1186-2		Os desafios contemporâneos na formação docente: o uso do celular em sala de aula
R 0543-1	Sudeste	O Currículo e as Tecnologias na formação de professores de Química: do currículo prescrito ao vivido na Universidade Federal do Amazonas.
R1441-2		As atividades experimentais mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação na formação de professores de Química: a circulação intra e intercoletiva
R1120-2		Recurso tecnológico e a formação do futuro professor de química
R2080-1		TIC
R1992-1	Sul	A utilização de tecnologias no ensino de Química: um olhar para a formação inicial

Fonte: elaborado pelos autores.

A análise dos artigos nos permitiu observar que os dez trabalhos encontrados com a temática TIC e formação docente publicados no ENEQ 2016 são oriundos de quatro das cinco regiões do país, na seguinte proporção: três são provenientes de Instituições de Ensino Superior (IES) da região Sudeste, outros três são oriundos de IES da região Centro-Oeste, dois da região Nordeste e dois da região Sul.

Embora a origem dos trabalhos esteja bem distribuída entre quatro regiões do país, a região Norte não se encontra incluída. Esse dado nos leva a questionar sobre a inserção da discussão do uso de tecnologias nos cursos de formação de professores de Química nas IES no Norte do país. A distância geográfica do evento seria um problema aos pesquisadores do norte do Brasil para submissão de trabalhos? Que discussões tem permeado

essa temática nestes ambientes? Que concepção sobre o uso da tecnologia no campo educacional marca a formação e as tecnologias nessas IES?

Outro dado notório é o fato de que de tais trabalhos, apenas três são provenientes de pesquisas realizadas no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECM), sendo um destes desenvolvido na Universidade Federal de Goiás (PPGECM-UFG), um no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e outro no Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGECT-UFSC). Outros três são desenvolvidos em programas de pós-graduação em Química e quatro em nível de graduação. É interessante notar que o ambiente da pós-graduação em Educação em Ciências não se destaca no *corpus* dessa pesquisa como *lócus* de discussão do papel da tecnologia no saber e fazer docente do professor de Química. Nos questionamos se a pesquisa e a formação de pesquisadores, nesta área, ainda não incorporam a temática da tecnologia no âmbito de suas inquietações. As linhas de pesquisa destes programas inserem o questionamento dos meios digitais na formação docente?

A análise fundamentada nos estudos epistemológicos entre tecnologias e educação de Peixoto (2012) nos aponta que dos dez artigos objetos deste estudo, sete dicotomizam a relação entre os sujeitos e os objetos técnicos, ora focando no segundo elemento (três trabalhos), ora focando no sujeito (quatro trabalhos) – Quadro 2. Assim, na maior parte destas produções científicas, a tecnologia na formação docente é balizada por uma abordagem tecnocentrada ou instrumental.

Quadro 2 – Transcrições de trechos dos artigos analisados na pesquisa, que trazem sua concepção sobre o papel das TIC

	Excertos
Instrumental	"Entretanto, vale ressaltar que a utilização da mídia não deve ser vista com perspectiva salvacionista na frente educacional, visto que este recurso isoladamente, não se basta. É preciso um comprometimento do mediador na utilização do recurso, de modo que a exploração didática seja beneficiadora do processo de ensino aprendizagem, evitando-se um uso "vazio" do recurso escolhido[...]" (R2080-1, p. 1).
	"Sabendo disso o professor deve buscar possibilidades de interação com os educandos atuais, nativos digitais, num processo de complexidade crescente que pode ser auxiliado eficientemente pelas ferramentas tecnológicas" (R1992-1, p. 4).
	"[...] afirmam que ainda é um desafio para professores utilizar esses recursos para preparar e ministrar suas aulas. Segundo o autor, as principais dificuldades dos professores estão ligadas à sua formação inicial e continuada. Refletir sobre as TICs é relevante, pois a formação de professores deve ter como foco principal a mudança de atitudes dos professores face às tecnologias de informação e comunicação e o seu potencial para uso em contexto educativo" (R1186-2, p. 1).
	"Os resultados apontam relações concretas acerca de necessidades formativas dos professores e as dificuldades para o uso de TICs em suas práticas no que se refere "a falta de": conhecimento sobre as TICs; de formação inicial e continuada; de recursos e motivação". (R1436-1, p. 1).
Tecnocentrada	"Tendo em vista o uso de vídeos em sala de aula, é de grande importância que esta ferramenta de motivação sobre determinado tema seja aplicada inicialmente na graduação mostrando alguns tipos de metodologias que podem ser utilizadas, focando na inovação e mostrando meios de não deixar que uma aula se torne um possível pesadelo tanto para o professor, quanto para o aluno." (R0080-1, p. 1).
	"As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) presente na sociedade atual podem ser inseridas na educação, promovendo maior interesse pelo conteúdo por parte do aluno, além de auxiliar na visualização." (R1120-2, p. 1).
	"Diante das novas exigências educacionais, a perspectiva de ensino altamente tradicional tornou-se insatisfatória, pois neste modelo os alunos são inativos, ficam sentados observando e anotando o que o professor diz. Na busca de alunos críticos e ativos no processo educativo, as escolas têm procurado desenvolver metodologias para que o aprendizado se torne mais interessante, uma dessas possibilidades consiste no uso das novas tecnologias." (R2234-1, p. 1).
	"Nessa epistemologia, o uso das TICs é apresentado como uma metodologia, entre tantas outras, que quando submetido a um novo olhar pode ser modificado, auxiliando na solução de situações problemáticas concretas. (R0543-1, p. 2).

Sociotécnica	"[...] a formação de professores na perspectiva das TIC carece de significação quando se trata de sua apropriação em sentido cultural/pedagógico amplo. Assim, uma iniciativa que favorece o uso destes recursos de forma crítica e reflexiva no contexto de formação docente é oportunizar aos licenciandos a pesquisa, produção e avaliação dos próprios materiais tecnológicos para não ficar à mercê de elaboradores e produtores de materiais." (R1570-1, p. 3).
	"Esta inserção, contudo, deve ser objeto de reflexão, pois utilizar tecnologias digitais mais inovadoras para velhas práticas pode apenas manter certas problemáticas. [...] a necessidade de uma apropriação mais reflexiva das inovações tecnológicas, a fim de se fazer uma educação para a liberdade, não somente por seus usos. (R1441-2, p. 2).

O que se observa nas propostas de formação docente para abordagem das tecnologias digitais é a forte presença de uma corrente instrumentalista que vê tais ferramentas como simples possibilidade de fornecer ao professor em formação meios de incrementar sua prática pedagógica, abstendo-se da necessária teorização.

Com tal dicotomia, recai equivocadamente sobre a educação e seus agentes educativos a responsabilidade de solucionar os problemas sociais que não foram criadas por ela, atendendo as demandas criadas pelas classes dominantes, fazendo uso das tecnologias no processo de melhoria da qualidade de ensino nas escolas. A estratégia neoliberal apresenta a educação como "[...] um investimento em capital humano que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis" (SAVIANI, 2013, p. 430).

Para autores como Vieira Pinto (2005) e Malaquias (2018), a técnica é uma concepção humana e não pode receber um caráter autônomo, por assim dizer, uma vez que é manipulada e usada por estes.

> Nenhuma técnica é boa ou má, mas serve de índice de qualidade das ações humanas, definidas pelas finalidades que se destinam a realizar, situadas na origem dos atos, dos instrumentos e métodos técnicos. Os atos humanos nunca se destacam da vinculação com a técnica, por mais complexa que pareça ser a que lhes é associada. [...] sendo os atos humanos realmente objeto de descriminações axiológicas, reflexo da necessidade de estruturar o convívio social para assegurar o melhor êxito da produção coletiva, torna-se perfeitamente compreensível a atribuição à operação técnica de um juízo de valor, que cabe de direito ao desempenho humano correspondente. Não haveria nada de inconveniente nessa prática se não fosse esquecida a verdadeira relação de inerência que unifica a técnica e o ato humano correspondente (VIEIRA PINTO, 2005, p. 347).

Este é o movimento, a linha de raciocínio que nos foi posta como "a natural". Vivemos em um meio no qual há sempre a responsabilização de alguém e a meritocracia do outro. Será que é possível ver tudo isso de outro modo? Nessa tentativa, podemos levantar algumas questões: o professor se sente preparado e, de fato, está preparado para usar as tecnologias em sua prática profissional? Ele faz isso de maneira consciente e intencional ou apenas para atender uma demanda que não foi criada por ele? A formação inicial e continuada dos docentes tem se estruturado para preparar o profissional quanto a isso? Há interesses pedagógicos nos usos de TIC?

O fato apresentado se engendrado no modo hegemônico de fazer pesquisa da área acaba por promover o Estado e suas políticas, pois se fortalecem dois discursos: o que coloca a tecnologia como a ferramenta salvadora dos problemas, pois ela facilitaria a melhoria na educação, e o que quer colocar o foco no agente educativo (professor, estudante, gestor, etc.), uma vez que este seria o real agente, aquele quem detém o conhecimento necessário para fazer o "uso correto" das tecnologias em suas práticas.

Malaquias (2018) ao investigar as relações entre as tecnologias e a formação de professores de Matemática, nos mostra que essa polaridade entre tecnocentrismo e instrumentalismo de fato existe no contexto atual. A autora trabalhou em um levantamento das produções que falam sobre o assunto na área de Matemática, sendo o primeiro deles no ano 1999 e afirma que "as relações entre tecnologias e educação são discutidas com base em teorias comunicacionais e numa oscilação entre a perspectiva instrumental e determinista sobre o uso de tecnologias" (MALAQUIAS, 2018, p. 20). Dado semelhante se observa em pesquisas mais amplas sobre a mesma relação, sem levar em consideração às áreas do saber, como as de Araújo (2008) e Moraes (2016), por exemplo.

Na contraposição à lógica instrumental há a disseminação de uma educação de caráter transmissivo, uma vez que o profissional formado em tais situações não dispõe de ferramentas para pensar e repensar sua prática, assumindo assim um ato educativo baseado na reprodução de saberes e procedimentos. São as características de uma pedagogia denominada tradicional na qual a proposta pedagógica se fundamenta no

> conhecimento científico é dito como verdade absoluta e o separa das experiências e realidades contextuais dos alunos. Ao professor é dado o título de detentor acadêmico do conhecimento e autoridade imposta através de uma suposta competência científica; ao aluno cabe apenas a passividade de receber e memorizar as informações que lhes são lançadas (ECHALAR, 2016, p. 25).

A problemática deste paradigma - uma educação centrada em resultados - surge quando ele carrega em si a concepção do uso de tecnologias digitais pautada pela discussão comparativa dos "efeitos" diretos da aplicação destas na apreensão de determinado conteúdo, afastando-se das questões subjetivas que permeiam o ensino-aprendizagem. Esta visão se prende, assim, ao aspecto aparente dos impactos destes meios, não sendo capaz de abordar suas relações com o contexto social vigente. Echalar (2016) corrobora esta crítica quando ao analisar publicações que tratavam sobre o uso de Objetos Virtuais de Aprendizagem (OVA), afirma que

> [...] é possível observar que os trabalhos não associaram as pesquisas a alguma concepção pedagógica para nortear sua realização. A maioria dos trabalhos apenas abordou a dimensão conteudista, priorizando conceitos específicos e elementos técnicos dos recursos (ECHALAR, 2016, p. 62).

Tais abordagens se encontram mais enraizadas em nossa sociedade contemporânea, uma vez que foram construídas, histórica e culturalmente, narrativas que contribuíram para que tal fato parecesse o movimento correto e natural de "assimilação" da tecnologia. Este movimento se inicia próximo as crises do sistema capitalista na década de 70 e se fortalece na educação na década de 90, que foi marcada por reformas educacionais que buscavam, de certa forma, atender as

> demandas do capitalismo neoliberal globalizado que prima por, simultaneamente, transferir para a educação a responsabilidade de resolver os problemas sociais próprios do capitalismo e enfatizar o encurtamento do espaço público e o alargamento do privado (MALAQUIAS, 2018, p. 21).

A autora propõe que a alternativa ao exposto seria o trabalho docente não alienado, pautado em uma proposta histórico-crítica que leva em consideração a sua totalidade, pois esta abordagem visa entender as relações existentes entre elas em seus tempos históricos.

> [...] são os polos opostos da unidade dialética que dão vida ao fenômeno. [...] Como opostos, se identificam à mesma medida que se contrapõem, e a contínua tensão entre singular-universal se manifesta na configuração particular do fenômeno (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 365).

Ressalta, ainda, que essa relação se dá na dinamicidade do olhar, ou seja, em um movimento que parte de uma análise inicialmente focada no imediato, no polo observado. Logo, podemos entender que inicialmente se lida com um olhar focalizado e consequentemente polarizado. Porém, à medida que se afasta e procura olhar o imediato

e o mediato como um todo, com suas múltiplas determinações, se inicia um movimento que até então não era visto. Surge, aí, a possibilidade de entender a amplitude das relações possíveis, avançando na compreensão do fenômeno, dissipando toda dissociação existe no fenômeno. A particularidade é o movimento que relaciona o singular com o universal.

Para Konder (2008, p. 45) as dimensões objetiva e processual, que compõem o movimento da realidade a um primeiro olhar, "nos ensinam que em todos os objetos com os quais lidamos existe uma dimensão imediata (que nós percebemos imediatamente) e uma dimensão mediata (que a gente vai descobrindo e reconstruindo aos poucos)". A descoberta e a reconstrução desta realidade estariam, assim, nas abstrações que levariam à superação desta dimensão imediata, através da mediação, tendo como resultado a dimensão mediata. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2008).

Dessa forma, o método materialista histórico-dialético se põe como uma possibilidade para uma leitura de mundo e das relações entre as tecnologias e a educação, de modo a melhor entendermos as relações existentes na formação de professores nos diversos contextos de mundo e conseguirmos avançar a um olhar mais complexo e contextualizado.

> O materialismo histórico-dialético coloca-se como alternativa para compreendermos a mediação como processo, que se desenvolve por meio da contradição e afasta-se de dualismos. A formação humana é constituída de mediações, portanto, "não pode haver educação sem que haja mediação. E, se há mediação, há, necessariamente, dois termos opostos não-antagônicos, um que está no plano do mediato e outro no imediato" (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 108).

O fato de termos encontrado apenas três trabalhos que se propunham a uma análise dessa relação de modo histórico-dialético, nos leva a compreender que realizar tal desenvolvimento não é tarefa trivial, principalmente se levarmos em consideração todo o contexto histórico e cultural em que nos construímos como pesquisadores e nos entendemos como parte de uma Ciência. Entretanto, ao mesmo tempo, este movimento, lento e processual, se apresenta como caminho para o desvelamento da ainda ambígua relação entre a tecnologia e a educação, uma vez que inicia um olhar dinâmico, que busca não a fuga da polarização, mas a compreensão das múltiplas determinações a fim de encontrar suas intersecções e transpor suas fragilidades, superandoo conhecimento já estabelecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto na discussão desenvolvida, fica claro que as práticas de uma educação alienante, desde a formação e durante o ato docente podem se materializar como barreira à transposição de uma dicotomia, que tem como base a polarização do discurso e do uso das tecnologias na formação de professores e trabalho docente, por não enxergar a tecnologia como instrumento a serviço do mercado, cujo foco é o consumo e o simples utilizar de aparatos digitais.

É evidente, ainda, que a superação desta concepção simplista do uso dos meios digitais na formação docente somente poderá se dar através de sólido embase teórico na compreensão destes, superando-se o pragmatismo que tem permeado as pesquisas e as propostas formativas neste sentido.

Destarte, reafirmamos que a condição alienante imposta pelo entendimento determinista-instrumentalista das tecnologias na formação e no ato pedagógico, baseada na compreensão tradicionalista de educação e imposta pelos interesses de uma classe social dominante, tem como único caminho para seu sobrepujamento a tomada de consciência desta condição pelos que a ela estão sujeitos, de modo a promover a transformação da sociedade de classe que vivemos. Entendemos como caminho para tal as trilhas de uma discussão crítica, dialética e emancipadora de educação, das tecnologias e das relações entre estas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Cláudia Helena dos Santos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; Peixoto, Joana. O trabalho pedagógico na educação a distância: a mediação como base analítica. **Revista Revelli**. v. 10, n. 3, set./2018.

ECHALAR, Jhonny David. **Proposição formativa de professores a partir da reflexão crítica de objetos virtuais de aprendizagem**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências). Universidade Estadual de Goiás. Anápolis. 2016.

FARAUM-JUNIOR, David Pereira Faraum; CIRINO, Marcelo Maia. A utilização das TIC no ensino de Química durante a formação inicial. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 2, n. 2, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos**. Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003, 160 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994, 184 p.

MALAQUIAS, Arianny Grasielly Baião. **Tecnologias e formação de professores de Matemática:** uma temática em questão. 166 p, Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia. 2018.

MORAES, Moema Gomes. **Pesquisas sobre educação e tecnologias**: questões emergentes e configuração de uma temática. 2016. 159f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

MOTA, Karla Rodrigues; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos; SANTOS, Bruno Gonçalves dos. A formação para o trabalho: o papel dos Institutos Federais na produção dos novos intelectuais. **Revista Holos**. n. 34, v. 02, p. 351-364, 2018.

OLIVEIRA, Edilson Moreira; ALMEIDA, José Luís Vieira.; ARNONI, Maria Elisa Brefere. **Mediação dialética na educação escolar:** teoria e prática. São Paulo: Loyola, 2007.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia. Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362- 371, mai./ago. 2015.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educ. Soc. [online].** Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, 2012.

PEIXOTO, Joana; MORAES, Moema Gomes; NASCIMENTO, Neuvani Ana do; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Formação para o uso de tecnologias: os sentidos atribuídos pelos professores. In: ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas (Org.). **Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias**. Goiânia: Kelps, 2015, p. 71-84.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista Educação Pública.** Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, maio/ago., 2016. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3681/2579

SANCHO, Juana María. De tecnologias da Informação e Comunicação a Recursos Educativos. In: SANCHO, Juana María; HERMÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **Tecnologias para transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-34.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p. 94.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

11.

O CONHECIMENTO BIOLÓGICO NOS EXAMES SUPLETIVOS APLICADOS NO ESTADO DE GOIÁS NA DÉCADA DE 1970

Luceli de Fátima Oliveira Souza[1]
Lucas Martins de Avelar[2]
Iury Kesley Marques de Oliveira Martins[3]
Simone Sendin Moreira Guimarães[4]
Rones de Deus Paranhos[4]

INTRODUÇÃO

Este estudo trata dos exames de certificação para o público jovem e adulto aplicados na década de 1970. Instituído pela Lei nº 5.692/71 e pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699/1972 sob a nomenclatura de exames supletivo, estes correspondiam às quatro últimas séries do 1º Grau e às três séries do 2º Grau. Segundo Fávero e Freitas (2011), a exigência do mercado de trabalho para a certificação de oito anos de estudos mobilizou milhares de pessoas na década de 1970 para a realização destes exames e, de acordo com Serrão (2011), eles representaram uma alternativa ao atendimento escolar tradicional, pois os resultados obtidos poderiam ser utilizados para conseguir o diploma das etapas da educação básica supramencionadas. Essas provas tinham dentre seus

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Professora da rede estadual de educação de Goiás. E-mail: luceli.defatima@hotmail.com

2 Graduando em Ciências Biológicas Licenciatura, Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás. Membro da Rede de Pesquisa Ensino de Ciências na EJA – REPEC-EJA –. Aluno do Programa de Bolsas de Licenciatura – PROLICEN/UFG –. E-mail: lucasmavelar@gmail.com

3 Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás – Instituto de Ciências Biológicas. Professor de Biologia da rede estadual de educação de Goiás. Membro da Rede de Pesquisa Ensino de Ciências na EJA – REPEC-EJA –. E-mail: iurykesleybio@gmail.com

4 Universidade Federal de Goiás, Instituto de Ciências Biológicas (ICB-UFG). Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM – UFG). Coordenadores da Rede de Pesquisa Ensino de Ciências na EJA – REPEC-EJA –. E-mails: sisendin@ufg.br / paranhos@ufg.br

objetivos, atender os candidatos que necessitavam de certificação de conclusão dos estudos na educação básica. Segundo Haddad *apud* Silva (2018),

> Os exames supletivos se originaram dos exames preparatórios, presentes no Brasil desde a época do Império e com a chegada da família real foram criados cursos para suprir a necessidade de mão de obra para serviços públicos, mas para ingressar nos cursos era preciso realizar provas que davam certificação de segundo grau. A ideia de certificação de escolaridade surge, em 1890, com os exames de Madureza que foram introduzidos ao sistema de ensino em substituição aos exames preparatórios, que funcionavam como cursos em preparação para provas (SILVA, 2018, p. 1).

Os exames de madureza foram introduzidos no sistema de ensino em 1890, cumprindo o Decreto nº 981 de 8 de novembro daquele ano, com a Reforma de Benjamim Constant, cujo intuito era dar ao ensino secundário um caráter de formação terminativa e não somente o caráter de preparatório para o ensino superior. No início, o exame era possível apenas para uma "elite cultural", não ao povo de maneira geral, e tinham um cunho exclusivista, já que essa elite era instruída ou pela família, ou por professores particulares e não possuíam nenhum tipo de certificação válido ou reconhecido, e a aprovação no exame de madureza chancelava esse reconhecimento. Sua finalidade era regularizar o aluno que viria a cursar o ensino superior, ou que precisava se certificar para ser candidato a cargos públicos: médicos e doutores.

Em 1915, entrou em vigência outra reforma, esta promovida pelo ministro do Interior Carlos Maximiliano. Conhecida como Reforma Carlos Maximiliano, foi constituída para reorganizar o ensino, e fez com que os ensinos secundário e superior voltassem à condição de estabelecimentos oficiais e equiparados. Criou também os exames de vestibular aos cursos superiores e a obrigação da conclusão do curso secundário para o ingresso nas faculdades.

Em virtude da insuficiência de escolas noturnas os exames de madureza são retomados em 1932, com a Reforma de Francisco Campos. O artigo 100 do Decreto nº 21.141/1932 da referida reforma dizia que em sua segunda fase, os exames de certificação serviriam para complementação de pessoas que não completaram o ensino secundário em idade própria. Este mesmo decreto apontava para os exames a necessidade de avaliar os conteúdos referentes à História Natural.

Com a lei nº 4.244/42[5], que fez parte da reforma de Gustavo Capanema, o ensino secundário foi reestruturado e dividido em dois ciclos: ginasial de quatro anos e o clássico e científico, de três anos e passa a ter o nome de "Exames de Licença Ginasial e Colegial" (MACHADO e LAGO, 2019, p. 5). De acordo com o Artigo 91 desta lei, era permitida a obtenção de certificados de licença ginasial, reconhecida como uma alternativa de certificação e de mobilidade social para as pessoas com no mínimo 19 anos (SILVA; SILVA; MORAIS e MACHADO, 2015, p. 87). Essa lei demarcou em seus artigos 56, 57 e 58 a presença do conhecimento biológico como item a ser avaliado.

Em 1957 o Art. 91 foi modificado, e retornou com o termo "exame de madureza", o artigo também definiu a idade mínima para o exame ginasial de dezoito anos (HADDAD, 1991). Com essa modificação foram incluídos também os exames para o 2º ciclo secundário, para maiores de vinte anos, portadores de certificados do 1º ciclo. Já a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, assegurou aos maiores de dezesseis anos a permissão de obter o certificado de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza, todavia, nas mesmas condições, permitir-se-ia a obtenção do certificado de conclusão do curso colegial aos maiores de dezenove anos, ambos sem a observância do regime escolar.

Com a promulgação da LDB nº 5.692/71, o exame de certificação – madureza passa a se chamar exame supletivo, que deu continuidade ao processo de certificação através de exames. Mesmo constituído com diferentes abordagens na legislação, os exames supletivos foram um desdobramento dos exames de madureza, todavia "com novas características, fazendo integração às intenções político-educacionais da educação de adultos no contexto da ditadura militar" (SILVA, et. al, 2015, p. 88).

Segundo LDB de 1971, os jovens e adultos que por algum motivo deixaram de estudar, poderiam prestar os exames supletivos desde que tivessem no mínimo dezoito anos para o 1º grau e vinte e um anos para o 2º grau, habilitando ambos a prosseguimento de estudos em caráter regular. O capítulo IV da LDB nº 5.692/71 que regulamentou os exames supletivos, também contemplava os cursos supletivos que eram ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitiam alcançar o maior número de alunos. Os cursos de supletivos aconteciam concomitantemente aos exames supletivos, e tinham uma estrutura,

5 Decreto-Lei nº 4.244 promulgada em 9 de abril de 1942, trata da Lei orgânica do Ensino Secundário (Reforma do Ensino Secundário). Permaneceu em vigor até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

duração e regime escolar que se ajustavam às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinavam.

No estado de Goiás, os exames supletivos[6] tiveram sua primeira aplicação no ano de 1973, após a revogação da regulamentação dos Exames de Madureza. Além das ofertas dos exames supletivos fundamental e médio, realizado pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, existia igualmente a possibilidade dos jovens e adultos concluírem seus estudos por meio dos cursos de ensino supletivos. Mesmo com a revogação da Lei 4.024, consta nos arquivos do Departamento de Expedição de Certificados e Diplomas relatórios dos exames de madureza até a data de 1972, já que a Resolução do Conselho Estadual de Goiás nº 886 de 07 de novembro de 1972, autorizou a realização dos Exames de Madureza para candidatos aprovados em uma ou mais disciplinas, no regime do Artigo 99, da Lei Federal nº 4.024, de 20 / de dezembro de 1961.

Somente a partir do ano 1973, o governo do estado de Goiás deu início as provas dos exames supletivos. Até o ano de 1999 os exames de EJA, eram realizados de duas a três vezes ao ano. A partir do ano 2000 sua realização passou a ser anual. É válido mencionar, que nesse período de realização das provas dos exames supletivos, também aconteciam realização de outros projetos e programas oferecidos pelo governo estadual para conclusão do 1º grau e 2º grau como: Projeto Minerva, Projeto Saturnus e Projeto Lumen, que além de ofertar a oportunidade de concluir o 2º grau, também habilitavam professores para ministrar aulas da 1ª a 4ª série. Em relação as rotinas de oferecimento, as cidades polos eram definidas em edital, através de inscrições presenciais e eram realizadas cobranças de taxas por cada disciplina na qual o candidato estivesse inscrito. Na década de 1970 houve a aplicação dos exames supletivos em 25 cidades do estado de Goiás[7].

Segundo Silva e Machado (2014), na década de 1970 os candidatos que procuravam para se inscreverem nos exames eram na maioria de fora do estado de Goiás. Em 1973, 69% eram candidatos de outras regiões do país e 31% de Goiás; em 1975, 46% eram de outras regiões do país e 54% de Goiás; e em 1979, 67% dos candidatos eram de outras regiões e 43% de Goiás (SILVA e MACHADO, 2014). Esses dados seguem até a década de 1990, quando tem uma redução do fluxo de migrantes buscando os Exames Supletivos no Estado de Goiás.

6 O termo Exames Supletivos está em acordo com a LDB nº 5.692/71.

7 As cidades mencionadas a seguir constituíam o estado de Goiás, pois não havia ocorrido a divisão do estado (Goiás e Tocantins). Portanto, o exame se deu em: Goiânia, Anápolis, Aragarças, Araguaína, Caiapônia, Catalão, Ceres, Goianésia, Goiás, Gurupi, Ipameri, Iporá, Itumbiara, Jaraguá, Jataí, Luziânia, Miracema do Norte, Morrinhos, Pedro Afonso, Porangatu, Porto Nacional, Quirinópolis, Rio Verde, São Luís de Montes Belos e Silvânia.

Para Silva e Machado (2014), dois episódios históricos nos ajudam a compreender a alta inscrição de imigrantes nos exames supletivos do estado de Goiás realizados nas décadas de 1970 e 1980. Primeiro, o fluxo migratório da década de 1940 de famílias que vieram para trabalhar em fazendas, as quais com a posterior escassez e redução da oferta de trabalho no campo, tiveram que buscar a cidade e a tentativa de escolarização. O segundo motivo pode ser explicado pela chegada da estrada de ferro em Goiás, o que valorizou as terras do estado e culminou em um crescimento da população goiana.

Estudos e pesquisas que envolvem a EJA têm pontuado a historicidade de marginalização vivida pela modalidade, e sua luta por políticas que a valorizem dentro de suas especificidades. A redução de conteúdo e a pressa em resgatar o tempo perdido, acabam por delinear uma formação aligeirada aos educandos da EJA, o que ratifica ainda mais a concepção de suplência que a atravessa historicamente, mediocrizando inclusive, a prática pedagógica do professor que atua nessa modalidade.

Essa concepção de aligeiramento, educação compensatória, e assistencialismo que a EJA carrega, tem sua contribuição até na terminologia da palavra "ensino". Segundo Matos, "a própria terminologia "educação" apresenta um conceito mais abrangente do que o termo anterior "ensino" (MATOS, 2008, p. 8). O termo ensino supletivo é marcado ainda pelo aligeiramento da formação escolar, de compensar "o tempo perdido", de corrigir a defasagem idade/série, além de definir a certificação como principal finalidade da educação. Já o termo "Educação de Jovens e Adultos" apresenta uma nova concepção de aprendizagem expressada pelo direito e por uma educação de qualidade no compromisso com a formação humana.

Face ao exposto, sobre os exames de certificação e suas interferências para a construção de concepções de Educação de Jovens e Adultos, este estudo se ocupa da análise das questões do conhecimento biológico presentes nas provas de supletivo (1º grau) da primeira década (1970) de sua execução no estado de Goiás para caracterizá-las quanto ao seu conteúdo e forma.

METODOLOGIA

O estudo apresentado configura-se como uma pesquisa documental e bibliográfica, que propõe uma análise dos exames de Educação de Jovens e Adultos (supletivo) aplicados na década de 1970 no estado de Goiás. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as questões de conhecimento biológico presentes nesses exames, à partir do Estatuto Conceitual da Biologia (NASCIMENTO JR, *et al.*, 2011), de modo a explicitar a

predominância de conhecimentos relacionados a quais teorias fundamentais (celular, equilíbrio interno, herança, evolução, ecossistema) estão presentes nestas questões, assim como sua categorização considerando a apresentação dos conteúdos e os aspectos exigidos para sua resolução.

Num primeiro momento foi realizado um levantamento sobre as provas de biologia dos exames supletivos. Foram identificadas todas as provas da década de 1970 aplicadas no estado de Goiás. As provas e os respectivos Relatórios estão arquivados no Departamento de Expedição de Certificados e Diplomas – DECD, vinculado a Gerência de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

Em seguida, foi feito um estudo exploratório e investigativo, no intuito de identificar as questões de biologia presente nas provas de ciências naturais ofertadas pelos exames supletivos em nível fundamental, delimitando as questões a serem analisadas dentro dos objetivos propostos.

Identificadas as questões de biologia em todas as provas ofertadas na década de 1970, foi feita a análise de cada questão. Foram analisados seus enunciados, com vista a identificar algum dos temas estruturantes, e qualificar as questões quanto a seu vínculo em umas das teorias fundamentais. Desses exames, foram analisados: a) os relatórios finais, nos quais podem ser observados dados quantitativos relativos aos exames, e b) as questões de Biologia presentes nas provas de Ciências naturais referentes a faixa de 5ª a 8ª série.

As questões foram analisadas a partir do par conteúdo-forma. Quanto ao conteúdo, a análise foi dirigida à identificação das teorias fundamentais e temas estruturantes advindos do Estatuto conceitual da Biologia proposto por Nascimento Jr (2010). No que diz respeito à forma, as questões foram analisadas quanto à natureza com a qual se apresentam, ou seja, foi considerada para a categorização, como os conteúdos se apresentam e quais aspectos são exigidos pelas questões para sua resolução.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento dos registros presentes nos livros de relatórios finais das provas de Ciências teve como foco: a) total de inscritos na disciplina de Ciências; b) total de candidatos presentes; c) total de aprovados; d) média geral de aprovação na disciplina de Ciências (Tabela 01).

Tabela 1 – Aspectos quantitativos relacionados às inscrições nas provas dos exames supletivos – década de 1970

Ciências Físicas Biológicas – 1º Grau					
Exames	**Inscritos (%)**	**Presentes (%)**	**Faltosos (%)**	**Aprovados (%)**	**Índice de Aprovação (%)**
03/1973	821	777	44	84	10, 8
11/1973	588	551	37	306	55, 5
03/1974	1.750	1.605	145	100	6, 23
07/1974	2.159	2.009	150	497	24, 73
11/1974	1.979	1.762	217	173	10, 22
07/1975	2.602	2.208	394	665	30, 11
12/1975	1.936	1.692	244	263	15, 45
07/1976	2.083	1.797	286	535	29, 7
06/1977	2.173	1.788	385	678	37, 4
11/1977	1.618	1.403	215	222	15, 8
05/1978	983	775	208	291	37, 5
10/1978	833	673	160	144	20, 1
07/1979	1.192	877	315	176	20
11/1979	895	676	219	156	23
Total	21.612	18.593	3.019	4.290	23, 07

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados contidos nos livros de Relatórios Finais dos Exames de EJA no período de 1973 – 1979.

Embora os exames supletivos (ciências físicas e biológicas) tenham obtido uma taxa de comparecimento alta (86, 05%) o êxito na aprovação para a década de 1970 não chegou a um quarto do total de inscritos. Ao somar todos os índices de aprovação e dividi-los pelo número de provas, tem-se que o percentual médio de aprovação para a década de 1970, é de 23, 07% e a nota média para o componente ciências foi 3, 89. Esses resultados nos levam a analisar e discutir os aspectos relacionados à elaboração das questões sob as seguintes perspectivas: a) o conteúdo das questões; b) as formas com as quais esses conteúdos se apresentam; c) o modo como esses aspectos se relacionam com o projeto formativo vigente no período (dec. 1970) para a formação de adultos.

No que se refere ao conteúdo, as questões foram analisadas com base nas teorias fundamentais apontadas por Nascimento Jr (2010), que constituem o Estatuto Conceitual do Conhecimento Biológico. Em seu estudo sobre os conhecimentos da Biologia, Nascimento Jr *et al.* (2011) buscaram "contribuir com indicações para um ensino que possibilite integrar os elementos conceituais, ontológicos, epistemológicos e sócio-histórico da Biologia (NASCIMENTO JR, *et al.*, 2011, p. 229)", em estatutos estruturantes. Tais estatutos são indicados como elementos orientadores para um olhar histórico e filosófico do processo de construção da Biologia numa perspectiva materialista histórico-dialética.

De acordo com os autores, o Estatuto Epistemológico se concentra nas preocupações sobre a estrutura do pensamento científico, na definição das hipóteses, teorias, modelos e leis da Ciência. Muitas vezes o método científico acaba reduzindo a Ciência e provocando um determinismo nas pesquisas biológicas que gera um distanciamento da realidade. O Estatuto Ontológico da Biologia sustenta condição de existência desta ciência. Ele concentra discussões relacionadas às concepções de homem, natureza e mundo na qual as teorias foram elaboradas. Já o Estatuto Histórico Social diz respeito a localização no espaço e tempo do contexto de edificação de dado conhecimento, assim como os condicionantes ideológicos que os envolvem.

O estatuto conceitual da Biologia, por sua vez, procura identificar as unidades biológicas e quais são as teorias fundamentais e os temas estruturantes formulados a partir desses fenômenos, sendo estes, elementos que sintetizam o núcleo conceitual da Biologia enquanto ciência. O Quadro 1 elenca essas teorias fundamentais e temas estruturantes.

Quadro 1 – Teorias fundamentais e temas estruturantes do Estatuto Conceitual da Biologia

Estatuto conceitual	
Temas estruturantes	**Teorias Fundamentais**
Organização	Teoria Celular (TC)
Equilibração	Teoria Homeostase (TH)
Transmissão	Teoria da Herança (TT)
Variação	Teoria da Evolução (TV)
Interação	Teoria do Ecossistema (TE)

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Nascimento Jr *et al.* (2011).

Para caracterizar as questões quanto a seu vínculo a uma das teorias fundamentais, foram analisados seus enunciados, com vista a identificar algum dos temas estruturantes. Segue alguns exemplos da categorização das questões segundo os temas estruturantes e teorias fundamentais:

> **Questão de nº 22 de outubro de 1978 (ORGANIZAÇÃO – – TEORIA CELULAR (TC):**
>
> Ao observar duas células, uma vegetal e outra animal, é possível distinguir a primeira da segunda pela presença:
>
> a – () da membrana
>
> b – () dos cromossomos
>
> c – () da mitocôndria
>
> d – () do núcleo

Pede aos candidatos a característica que distingue uma célula animal de uma vegetal. A questão discute células e como elas se organizam, suas estruturas, portanto, constata-se a presença do tema estruturante organização, que está ligado a Teoria Celular.

> **Questão de nº 37 de março de 1973 (TRANSMISSÃO – – TEORIA DA HERANÇA (TT):**
>
> De acordo com a classificação ABO, qualquer indivíduo, sem levar em conta a sua raça, cor, tamanho, idade, ou sexo, pode ser classificado em um dos 4 tipos sanguíneos, porém, somente um destes tipos pode receber sangue de todos os outros e até dele mesmo, trata-se do tipo:
>
> a – () O
>
> b – () AB
>
> c – () A
>
> d – () B

Tem como tema a classificação ABO, e pede aos candidatos que assinalem qual grupo sanguíneo é capaz de receber doação de todos os outros, inclusive de indivíduos do mesmo grupo. Constata-se então, que a questão trata do tema estruturante transmissão, e por conseguinte, da Teoria da Herança, uma vez que a determinação do grupo sanguíneo de um indivíduo ocorre via herança dos pais, por transmissão gênica.

> **Questão de nº 04 de maio de 1978 (EQUILIBRAÇÃO – ------ – TEORIA HOMEOSTASE (TH):**
>
> Defender nosso organismo contra micróbios e germes é uma das funções:

a – () dos glóbulos vermelhos

b – () das plaquetas

c – () dos glóbulos brancos

d – () do plasma

Pede aos candidatos que associem uma função característica à sua respectiva célula. Como a função descrita pelo enunciado consta da defesa do organismo "contra micróbios e germes", trata-se do tema estruturante equilibração, pois a célula em questão tem importante papel em assegurar o pleno funcionamento de todas as funções do organismo, sem a interferência de agentes externos. Trata-se, portanto, de uma questão vinculada a Teoria da Homeostase. A categorização completa das questões está apresentada no quadro 3, que também considera o número de questões de Biologia em relação ao número total de questões por exame.

Tabela 2 – Quantitativo de questões de biologia por exame e sua relação com o estatuto conceitual do conhecimento biológico

Ano	Nº de Questões	Nº de Questões – Biologia	Teorias Fundamentais da Biologia				
			TC	TH	TE	TV	TT
03/ 1973	60	23	17	04	01	0	01
11/ 1973	30	14	09	03	01	0	01
03/ 1974	30	09	04	03	02	0	0
07/ 1974	30	12	09	02	01	0	0
11/ 1974	30	15	12	03	0	0	0
07/ 1975	30	10	08	02	0	0	0
12/ 1975	30	14	09	04	01	0	0
07/ 1976	30	16	07	04	05	0	0
06/ 1977	30	13	04	05	04	0	0
11/ 1977	30	15	05	05	05	0	0
05/ 1978	30	14	06	04	04	0	0
10/ 1978	30	10	06	01	03	0	0
07/ 1979	30	10	06	02	02	0	0

Ano	Nº de Questões	Nº de Questões – Biologia	Teorias Fundamentais da Biologia				
			TC	TH	TE	TV	TT
11/ 1979	30	13	07	06	0	0	0
TOTAL (VA /%)	450 100	188 41.7	109 58	48 25, 6	29 15.4	0 0	02 1

Fonte: Dados retirados dos Relatórios Finais dos Exames de EJA.

Segundo os dados do quadro 3, houve uma considerável predominância das questões com a presença da Teoria Celular (58%), seguida pela Teoria da Homeostase (25, 6%), Ecossistema (15, 4%) e Herança (1%). Nenhuma das questões analisadas tratou de conceitos vinculados à Teoria da Evolução. Pela recorrência de questões, os dados nos indicam a predominância de visões de mundo ligadas as teorias relacionadas ao mundo mecânico (de Descartes e Newton, com foco nas estruturas e organismos), como as TC, TH e TT e em menor número existem questões relacionadas as teorias vinculadas ao mundo histórico (inicialmente com Hegel, tendo como objeto as populações) como a TE ou a TV. As duas teorias (TC e TH) com mais questões nos exames relacionam-se ao mundo mecânico e foram formuladas a partir de organismos enquanto seu objeto de estudo, por meio de investigações pautadas em práticas experimentais (NASCIMENTO JR, 2010).

Segundo Mayr (2008), elas respondem a perguntas do tipo “o quê” e do tipo “como” e estão relacionadas às causas próximas, ou seja, estão preocupadas em solucionar problemáticas referentes a aspectos mais imediatos dos fenômenos, como a compreensão do que constitui as estruturas e suas funções nos organismos, sua morfologia e bioquímica. Já as perguntas do tipo “por quê”, estão relacionadas ao mundo histórico, são as causas últimas, que respondem a questões de ordem evolutiva, ou seja, “tentam explicar por que um organismo é como é, como produto da evolução (MAYR, 2008, p. 163)”. As perguntas do tipo “por quê” podem ser associadas às Teorias do Ecossistema (interação) e Evolutiva (variação).

Pode ser observado um número reduzido de questões da Teoria do Ecossistema (29), o que representa 15, 4% do total de questões, e a ausência de questões vinculadas a Teoria Evolutiva, ambas relacionadas às perguntas do tipo “por quê”. Essa escassez imprime no exame de certificação, à época, um aspecto formativo que considera que as estruturas e funções dos organismos como dadas e fixas, sem fornecer a

possibilidade de pensá-las enquanto resultados provisórios de fenômenos históricos no tempo e no espaço.

A análise das questões também explicitou a presença de uma questão que tratou de aspectos vinculados ao Estatuto Epistemológico do conhecimento biológico. No exame aplicado em outubro de 1978, temos:

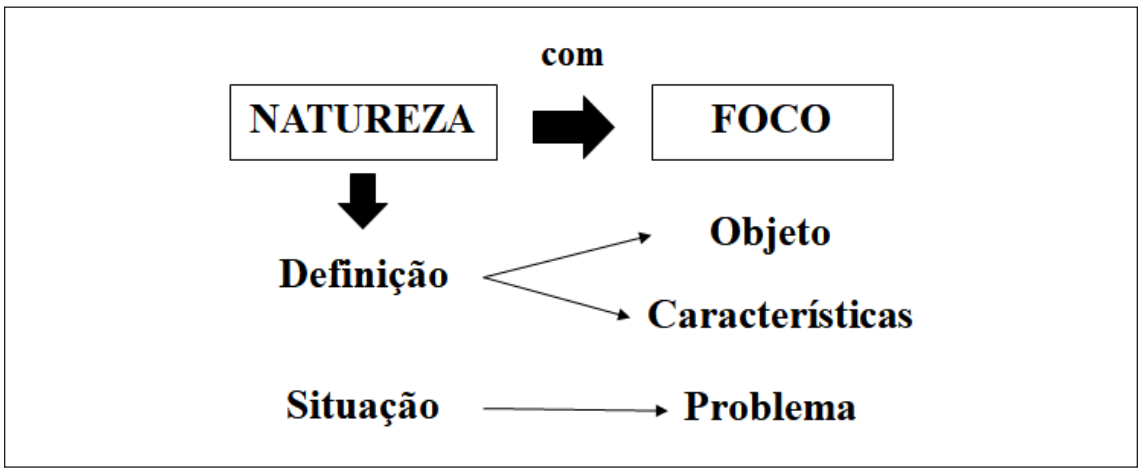
> Questão de nº 01 de outubro de 1978
> Desde há muito que o homem descobriu as desvantagens da falta de um planejamento das atividades; igualmente percebeu vantagens em trabalhar segundo uma ordem, empregando processos de atividades racional e prática na solução de seus problemas. O cientista também executa suas investigações desta forma, em etapas bem marcantes que, no conjunto, você classificaria como:
> a – () atitude científica
> b – () pensamento científico
> c – () método científico
> d – () conhecimento científico

Não há, entretanto, questões que discutam a estruturação do conhecimento biológico. A visão de ciência desta maneira, como pode ser observado na questão acima, é apresentada de maneira totalitária, já que o que se chama de método está relacionado a uma concepção cartesiana de fazer ciência.

Quanto à forma, considerou-se como categoria de análise, a natureza das questões. Este trabalho entende por natureza, de onde parte a questão. A natureza apresenta ainda, o foco, que representa quais aspectos da natureza das questões foram considerados para sua elaboração. Um esquema que ilustra essa categorização pode ser observado na figura 2.

A natureza **definição (D)**, se caracteriza por não partir de um conceito científico e das relações conceituais que podem ser estabelecidas com outros conceitos através dele. Um conceito científico é um saber em movimento (VIGOTSKI, 2001), por isso, assinalamos que a natureza é a definição, por se apresentar como algo pronto, acabado, que não permite que sejam estabelecidas relações mais amplas, capazes de resolver diferentes questões de complexidades diversas. Em outras palavras, ela está encerrada nela mesma.

Figura 1 – Natureza e foco das questões de conhecimento biológico presentes nos Exames Supletivos aplicados em Goiás na década de 1970



Fonte: Elaboração dos autores.

A natureza definição apresenta dois focos, que são os aspectos da definição utilizados para a elaboração da questão. O foco pode ser o **objeto (O)**, ou seja, a questão parte do próprio fenômeno da realidade cuja definição representa. São questões diretas, engessadas, que perguntam "o que é?", ou se assemelham a um complete a frase. A relação que considera a Definição (D) com o foco no Objeto (O), tem-se como exemplo a questão abaixo. Perceba que o enunciado parte do fenômeno da realidade, que é a flor, para as alternativas que a representa ou completa este fenômeno.

Questão de nº 09 de março de 1974:

Uma flor completa deve apresentar:

a – () folhas, sépalas, pétalas e pólen;

b – () pétalas, estames, pólen e androceu;

c – () cálice corola, androceu e gineceu;

d – () androceu, gineceu, estames e pistilos.

O foco também pode ser uma ou mais **características (C)** da definição, nesse caso, o comando da questão parte de aspectos da definição como forma, função, localização; dando "pistas" para que o discente reconheça nessas características apresentadas qual a resposta correta. Na questão a seguir, nota-se a descrição de características no enunciado da questão, (conduzir as seivas e armazenar substâncias nutritivas) o que dá elementos para que o candidato a assinale a alternativa correta.

Questão de nº 27 de julho de 1975:

Além de conduzir as seivas e armazenar substâncias nutritivas o caule se responsabiliza pela:

a – () fixação do vegetal

b – () absorção de substâncias minerais

c – () sustentação das partes aéreas do vegetal

d – () beleza do vegetal

Já as questões de natureza **situação (S)**, são aquelas que partem de determinada circunstância cotidiana, com foco em dado **problema (P)** cuja resolução demanda os conhecimentos em um ou mais conceitos para o acerte.

Questão de nº 28 de novembro de 1973:

Se quisermos fazer parar uma hemorragia provocada por um corte na principal artéria da perna, deveríamos amarrar uma corda comprimindo a artéria:

a – () acima do corte

b – () abaixo do corte

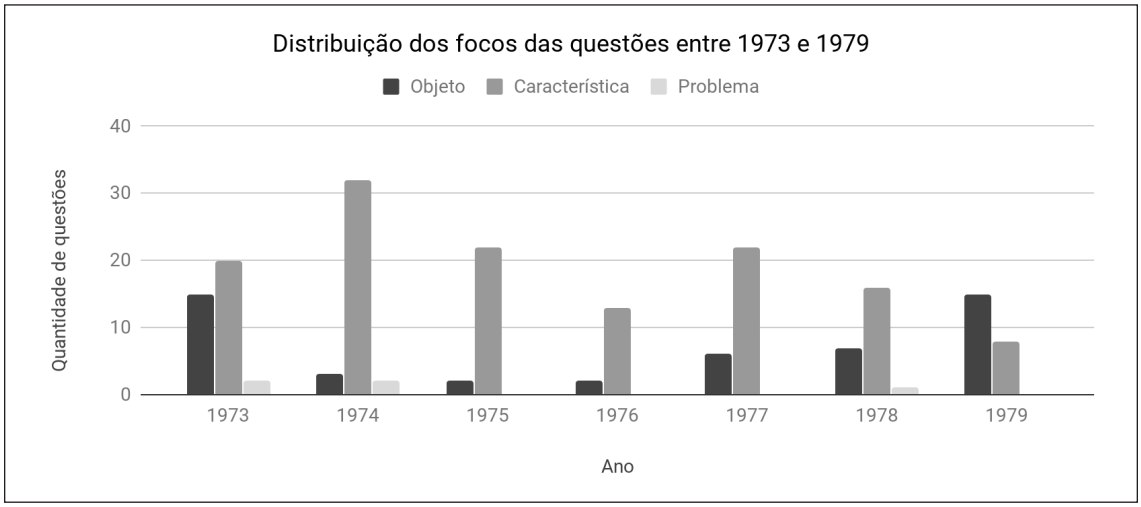
c – () indiferentemente, acima ou abaixo do corte

d – () na altura do joelho

As questões S-P parte de uma situação problema, que o candidato pode encontrar na sua vida cotidiana, e este tem que resolvê-lo, sendo uma das alternativas a solução do problema. O gráfico 1 apresenta a distribuição de questões por ano de aplicação dos exames supletivos de acordo com a sua natureza e foco (definição por características – D-C –; definição por objetos – D-O –; Situação por problemas – S-P –).

Os dados do gráfico inferem uma predominância das questões de natureza definição, cujo foco está nas características do fenômeno. Das 188 (cento e oitenta e oito) questões de Biologia presentes nas 14 (quatorze) provas analisadas, 183 (cento e oitenta e três) são de natureza definição, das quais 133 (cento e trinta e três) tem como foco características do fenômeno (DC), e 50 (cinquenta) o objeto (DO). Outras 5 (cinco) questões são de natureza situação, com foco na resolução de algum problema (SP).

Gráfico 1 – Foco das questões de Biologia de acordo com sua natureza da forma com a qual se apresentam



Fonte: Dados conforme Relatórios Finais dos Exames de EJA.

A maioria de questões de natureza definição com foco nas características do fenômeno reflete o projeto formativo vigente na década de 1970. O país estava em plena ditadura militar, e a Pedagogia Tradicional, marcada pela reprodução e racionalidade técnica[8] despontava no chão das escolas brasileiras. O papel do professor era o de transmitir conhecimento, o docente "expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 1993, p. 18)".

Essa concepção de organização dos conhecimentos escolares, e do próprio papel da escola enquanto lócus de reprodução de um projeto formativo estatal, confluíram com o estigma paradigmático compensatório vivido pela EJA. O paradigma compensatório pousa na EJA, a função de repor aos educandos a escolaridade não realizada no período da infância e adolescência. A política de supletivos fortemente difundida a partir da década de 1970, teve como principal objetivo fornecer aos jovens e adultos a certificação necessária para sua atuação no mercado de trabalho, que à altura já se encontrava imerso nas políticas de cunho neoliberal (DI PERRO, 2005).

8 SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, (2017, p. 2) com base em autores como Henry Giroux definem racionalidade técnica como "uma forma de pensar e agir sobre os sujeitos no mundo relacionada a gestão dos meios de produção e consumo presentes no capitalismo, de forma a sempre ampliar a eficiência, com o menor ônus possível, tanto na utilização de recursos, quanto na obtenção de lucro".

Para compreender o projeto formativo de jovens e adultos nos recortes dos exames supletivos, é necessário um desdobramento sobre as concepções de formação educacional. Paranhos (2017) ao discorre sobre três projetos formativos para a EJA na educação escolar. No primeiro, chamado projeto contextual, a instituição escolar tem a preocupação com a formação humana e emancipação dos sujeitos, frente as mudanças sociais, políticas e tecnológicas do século XXI. Já no projeto formativo plural, a instituição escolar é compreensível e acolhedora, tem a função de formar cidadãos conscientes e críticos. Por fim, no projeto formativo crítico político, a instituição escolar tem o comprometimento com os conhecimentos clássicos, saber metódico, objetivo e científico.

De acordo com o autor, "Difere dos Projetos Formativos Contextual e Plural, o Crítico Político, que demarca de modo resoluto o compromisso da instituição escolar com os conhecimentos sistematizados (PARANHOS, 2017, p. 159)". Neste projeto formativo, a ideia é que a educação proporcione aos educandos a ascensão do saber espontâneo ao saber sistematizado para alargar as possibilidades de inserção e intervenção na realidade. Para isso, Paranhos e Carneiro (2015, p. 929) apontam como necessário para o ensino de biologia na EJA, os seguintes aspectos:

> a) considerar os educandos da EJA como sujeitos concretos e suas determinações; b) compreender a EJA como modalidade da educação em que conteúdo e forma não se dissociam; c) rever a centralidade dada aos conteúdos biológicos enquanto produtos em detrimento do processo de construção destes e; d) diante a presença contraditória da escola na sociedade capitalista, compreender quais são os fins do ensino do conhecimento biológico com vista a uma formação política de transformação (PARANHOS; CARNEIRO, 2015, p. 929).

A construção de um projeto formativo que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade dos sujeitos educandos e suas características peculiares; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos; o aluno trabalhador concebido com um ser social que traz experiência de vida e conhecimento acumulados; reconhecer os alunos da EJA como sujeito fazedor de história que intervém na realidade e que se constrói nas ações coletivas, um ser integral, cujas dimensões cognitivas, físicas, emocionais, econômicas, políticas, sociais, culturais, éticas, estéticas e espirituais interagem no processo de construção do conhecimento.

Os sistemas de certificação enquanto um elemento do direito inalienável dos jovens e adultos à educação, devem conceber um processo formativo que considere o

sujeito em todas as suas dimensões e não apenas no âmbito da preparação para o trabalho nos limites de conhecimentos básicos. Segundo Méndez (2002), a avaliação formativa é aquela que forma, ou seja, ajuda o discente a aprender. Assim, a realização dos exames de EJA, deveriam ser encarados como um momento de aprendizagem e não como qualificação/medição do conhecimento dos sujeitos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apropriação dos conhecimentos científicos mune os educandos de instrumentos com os quais a ampliação de sua experiência com a realidade torna-se possível. O conhecimento biológico nesse sentido, enquanto um acumulado conceitual sócio historicamente produzido, elaborado e difundido pela humanidade, fornece elementos para que os sujeitos ressignifiquem seus modos explicativos sobre os fenômenos aos quais está relacionado.

Especialmente na EJA, essa concepção esbarra em elementos de permanência, como os paradigmas assistencialista e mercadológico, que imprimem a essa modalidade uma lógica de formação aligeirada. O conteúdo e a forma com a qual as questões são apresentadas nos exames analisados, tolhem o conhecimento biológico de proporcionar aos educandos e educandas da EJA, qualquer possibilidade formativa de compreender a ciência enquanto um processo que gera lentes conceituais para a leitura e intervenção da e na realidade.

Ao apresentar majoritariamente questões de conteúdo estático, que por assim serem configuram-se em meras definições, os exames deixam indícios da perspectiva pedagógica reprodutivista e visão compensatória de EJA predominante à época. A certificação por meio de exames advém, portanto, de programas e políticas estatais com intencionalidades definidas. Nesse contexto, representam um mecanismo de inserção desses jovens e adultos no mercado de trabalho por vias de um aparato que não é capaz de proporcionar a eles as ferramentas pelas quais se dá a reelaboração e o desvelar das reais causas dos fenômenos observados na realidade: os conceitos científicos.

Olhar para o passado permite alargar a compreensão do presente. No que tange a análise aqui realizada, observa-se que por meio da avaliação, a proposta do Supletivo controlava os objetivos formativos, os conteúdos e métodos da educação de adultos. Os conteúdos e a forma das questões não abrem espaço para que os educandos minimamente, em sua resolução, pudessem estabelecer relações entre os fenômenos biológicos e sua prática social.

Face ao exposto, faz-se necessário reafirmar para a Educação de Jovens e Adultos o compromisso com a humanização dos sujeitos por meio da apropriação dos conceitos científicos, com o direito inalienável a uma educação que permita a esses educandos e educandas a tomada consciente de decisão frente às questões da realidade. Fato, é que a política dos Exames Supletivos, carregada de concepções paradigmáticas que atravessaram a história da EJA, deixou uma dívida social ainda não equacionada pelo Estado brasileiro, mas sentida ainda hoje, por aqueles e aquelas que foram preteridos da oportunidade de apropriação dos conhecimentos científicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Conselho Nacional de Educação Básica, Câmara de Educação Básica nº 11 de 2000**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jun. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – Legislação do ensino supletivo**. 2. ed. Brasília, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB – Lei nº 5.692/71**, de 11 ago. 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: 1971.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

DI PERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educ. Soc**., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – Out. 2005.

FÁVERO, Osmar.; FREITAS, Marinaide. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente**. Inter-Ação**, Goiânia, v.36, n.2, p. 365-392, jul./dez., 2011.

LAGO, Stephany.; MACHADO, Maria Margarida. Políticas de Certificação para Jovens e Adultos: o caso dos Exames de Madureza. *In:* OLIVEIRA, João Ferreira; SOUZA, Ângelo Ricardo. Educação e direitos humanos, diversidade cultural e inclusão social. **Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Brasília: ANPAE, 2019, p. 191-195.

MATOS, Marilélia do Rocio Milléo. **Educação de Jovens e Adultos:** uma prática educativa na diversidade. Curitiba: Governo do Paraná, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1559-8. Acesso em: 10 de julho de 2019

MAYR, Ernst. **Isto é Biologia:** a Ciência do Mundo Vivo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **A estrutura da avaliação**. *In:* _____. Avaliar para conhecer, examinar para excluir. Porto Alegre: Aritmed Editora, 2002.

NASCIMENTO JR, Antônio Fernandes. **Construção de Estatutos de Ciência para a Biologia numa Perspectiva Histórico-Filosófica:** uma Abordagem Estruturante para seu Ensino. 2010. 437f. Tese (Doutorado em Educação Para Ciência), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2010.

NASCIMENTO JR, Antônio Fernandes; SOUZA, Daniele Cristina.; CARNEIRO, Marcelo Carbone. O conhecimento biológico nos documentos curriculares nacionais do ensino médio: uma análise histórico-

filosófica a partir dos estatutos da biologia. **Investigações em Ensino de Ciências,** v. 16, n. 2, p. 223-243, 2011

PARANHOS, Rones de Deus. **Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos:** o Pensamento Político-Pedagógico da Produção Científica Brasileira. Brasília/DF, 2017. 229p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

PARANHOS, Rones de Deus.; CARNEIRO, Maria Helena da Silva. O ensino de biologia na educação de jovens e adultos – apontamentos sobre a produção científica**.** *In:* Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação, 12., 2015, Goiânia. **Anais do XXII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação**. Goiânia: Faculdade de Educação – UFG, v.1, 2015. p. 920 – 929.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro.; MACHADO, Maria Margarida. Educação de adultos em disputa – da pedagogia emancipatória à concepção "evolucionária". **RBPAE** – v. 30, n. 2, p. 329-349, mai./ago. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Editora Autores Associados; 27.ed, 1993.

SERRÃO, Luis Felipe Soares. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do ENCCEJA e do ENEM.** São Paulo, SP, 2011. 513f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SILVA, Bruna Lorrany.; SILVA, Danielly Cardoso.; MORAIS, Helimar Vieira.; MACHADO, Maria Margarida. Achados e Guardados: a História da EJA em Goiás contada por meio dos Exames Supletivos. *In:* **A história guardada no Centro Memória Viva:** Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais. Org. VALDEZ, Diane.; FERREIRA, Maíra Soares.; RODRIGUES, Maria Emília de Castro.; MACHADO, Maria Margarida. Goiânia. Cânone Editorial, 2015.

SLONSKI, Gladis Teresinha.; ROCHA, André Luis Franco da.; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. **Anais: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC**, Florianópolis, 2017.

VIGOTSKI, Lév Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p. Título original: Michliênie Rietch.

12.

HISTÓRIA E FILOSOFIA DA CIÊNCIA E SUAS RELAÇÕES COM ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NOS TRABALHOS DO ENEBIO

Iury Kesley Marques de Oliveira Martins[1]
Cleirianne Rodrigues de Abreu Lopes[2]
Elisa Vaz Borges Silva[3]
Regiane Machado de Sousa Pinheiro[4]
Simone Sendin Moreira Guimarães[5]

INTRODUÇÃO

Considerando que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica, o trabalho educativo, por sua vez, tem por finalidade "produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens" (SAVIANI, 2011, p. 13). Assim, a escola é entendida como a instituição que tem compromisso com a socialização do saber sistematizado, já que um ensino baseado em opinião e conhecimentos que produzem palpites não justifica a existência dela (idem).

O professor, através do trabalho não-material de produção de suas aulas, tem o seu produto consumido pelo aluno ao mesmo tempo em que produz o ato educativo. O

1 Licenciado em Ciências Biológicas pela UFG. Docente de Biologia da Rede Estadual de Goiás. iurykesleybio@gmail.com

2 Mestra em Ensino de Ciências pela UEG. Docente de Biologia da Rede Estadual de Goiás e da FABEC do curso de Pedagogia. cleiriannne@gmail.com

3 Mestranda em Educação em Ciências e Matemática pelo PPGECM/UFG. Docente de Biologia na Rede Estadual de Goiás. elisa3ton@gmail.com

4 Mestra em Educação em Ciências e Matemática pelo PPGECM/UFG. Docente no Departamento de Biologia do CEPAE/UFG. regianemachado0311@gmail.com

5 Doutora em Educação Escolar pela UNESP. Docente no DEC-ICB UFG e PPGECM. sisendin@gmail.com

currículo, portanto, é o conjunto de atividades nucleares desenvolvidas na escola em prol do trabalho educativo (SAVIANI, 2011). Assim, a especificidade da ciência da educação está marcada quando esta,

> diferentemente das ciências da natureza (preocupadas com a identificação dos fenômenos naturais) e das ciências humanas (preocupadas com a identificação dos fenômenos culturais), preocupa-se com a identificação dos elementos naturais e culturais necessários à constituição da humanidade em cada ser humano e à descoberta das formas adequadas para se atingir esse objetivo (p. 20).

Cingindo essa lógica, a escola deve contribuir para o processo de humanização do aluno, ou seja, a tomada do gênero humano pelos próprios sujeitos. Logo, o trabalho humano é universal na medida em que transforma o gênero humano e singular na medida que o toma para si. Corroborando com este olhar, a escola pública tem como sua função social possibilitar a classe trabalhadora a apropriação dos saberes sistematizados para a transformação da realidade social, ou seja, a diminuição das desigualdades sociais causadas pelo modo de produção capitalista (SAVIANI, 2011).

No contexto do trabalho docente, o termo "biologia" sinaliza a área do conhecimento sistematizado a partir da qual o professor ensinará conceitos na Educação Básica. Entretanto, a apropriação estritamente do conhecimento biológico não garante os saberes necessários para exercer a docência. Para tal, é necessário compreender a "natureza do conhecimento biológico (epistemologia da ciência), o que ensinar (conteúdos), o papel social da escola (instituição) e do ensino (prática pedagógica) e para quem ensinar (sujeitos da aprendizagem)" (UFG, 2017, p. 6).

No que se refere ao "o que ensinar", destaca-se que a realidade é historicamente construída e o conhecimento científico, por sua vez, faz parte desta construção (NASCIMENTO JÚNIOR *et al.*, 2011). Logo, seus produtos (conceitos) e processos de construção não estão desvinculados da visão de mundo, das discussões epistemológicas, do contexto sócio-histórico e dos conhecimentos já sistematizados no passado e no presente.

Em consonância com as contribuições da história e filosofia da ciência na educação em ciências, defende-se a necessidade de superar o ensino com foco restrito nos produtos da atividade científica (os conceitos) em detrimento dos processos de sua construção (NASCIMENTO JÚNIOR *et al.*, 2011).

Nesse sentido, a ciência é compreendida como uma atividade humana que não permanece idêntica, sendo historicamente determinada como um produto do homem em condições históricas dadas e que se transforma à medida que ele se modifica e interfere na própria história (ANDERY, 1996). Entendemos assim a Ciência como um constructo humano elaborado a partir da realidade objetiva, constituída a partir de conhecimentos historicamente acumulados ao longo do tempo.

Todavia, tradicionalmente, a educação em ciências tem isolado os conceitos de sua história, de modo que estes produtos, quando são apresentados, não se considera seu processo de construção, o que torna o conhecimento biológico a-problemático, a-histórico, acumulativo, individualista e linear, sendo isentos de um contexto sócio-histórico mais amplo (CARNEIRO; GASTAL, 2005). Sob essa ótica, a atividade científica ganha a conotação de uma atividade consensual e isso, por sua vez, pode ser reproduzida na escola da Educação Básica. Logo, a especificidade da formação docente não está limitada exclusivamente à forma de ensinar, mas abarca também a consideração da natureza do conhecimento em questão e seu papel no desenvolvimento humano (SAVIANI, 2011).

Ao se considerar as metodologias de ensino propriamente ditas, estas carregam consigo parte da responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem. Elas podem se dar de diversas maneiras, sendo que sua mobilização está marcada de acordo com uma concepção pedagógica que não é, necessariamente, consciente. Assim, o trabalho educativo requer a compreensão filosófica e epistemológica sobre o papel da escola e do conhecimento lá vinculado, haja vista que a partir disso os professores "poderão propor mudanças, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino seja capaz de transpor as dimensões do espaço escolar" (GASPARIN; PETENUCCI, 2014, p. 2).

Nesse sentido, a educação escolar deve promover a apropriação dos conhecimentos sistematizados (científicos) haja vista o seu papel no desenvolvimento dos educandos. No que se refere à aprendizagem, esta se dá a partir da relação conflituosa entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos conforme indica Vigotski (2009). Para o autor, ainda que se deva valorizar os primeiros, o trabalho educativo deve se direcionar a sua superação a fim de alcançar os últimos que também são, eles mesmos, superáveis. Tal processo permitiria uma compreensão da realidade além do referencial empírico imediato cada vez mais complexa, de modo que a escola se constitui como *lócus* de inserção dos educandos no que ele chama de "sistema de conceitos científicos", ou seja, para

o autor "a tomada de consciência passa pelos portões do conhecimento científico" (VIGOTSKI, 2009, p. 290).

A escola é um espaço de mediações intencionais entre a vida do indivíduo e o processo histórico das diversas áreas do conhecimento. Nesse processo, a escola tem a função da socialização do saber sistematizado, buscando caminhos para que esses conhecimentos sejam apropriados pelos indivíduos e cooperando para a formação de novas gerações.

Desse modo, para que ocorra a compreensão do conhecimento científico e esse se torne instrumento do pensamento na relação com a realidade, os estudantes precisam de uma Educação que possibilite serem sujeitos de sua própria história. Para tanto, ao estudar Biologia na Educação Básica, o aluno deve aprender conhecimentos sobre o mundo vivo e sobre a capacidade de intervenção do ser humano no meio ambiente. Com isso, os estudantes precisam ser instigados a observar e conhecer os fenômenos biológicos, utilizar nomenclaturas científicas para descrevê-los, elaborar explicações sobre os processos, debater com argumentações científicas e, com isso, saber utilizar a Ciência como recurso para interpretação e intervenção da realidade.

Segundo Driver *et al.* (1999), os conhecimentos científicos são objetos da ciência em construção históricas e sociais, realizadas pela comunidade científica e utilizada para interpretar à natureza. Para os autores, "O conhecimento científico, como conhecimento público, é construído e comunicado através da cultura e das instituições sociais da ciência" (p. 32).

Assim dentre as diferentes épocas o conhecimento científico relacionado à ciência biologia, foi se construindo e avançando com a intenção de desvendar os fenômenos da natureza e entender os processos relacionados com as diferentes manifestações de vida. Essa construção ocorreu por meio de duas perspectivas, na observação do campo e nas experimentações em laboratório (NASCIMENTO JÚNIOR, 2010).

Durante o século XIX, as pesquisas realizadas permitiram o avanço da construção do pensamento biológico das três principais teorias de caráter experimental: a teoria celular, a teoria do equilíbrio interno e a teoria genética. Na mesma época, outras duas teorias foram construídas e consolidadas a partir de práticas dos naturalistas: teoria ecológica e teoria da evolução. Essas cinco teorias permitem abarcar as questões estruturantes na biologia e durante os séculos seguintes essas discussões foram enunciadas e gerando modificações no conhecimento biológico (NASCIMENTO JÚNIOR; SOUZA; CARNEIRO, 2016).

Ao estudar esse percurso, o autor identificou quatro elementos estruturantes da biologia, sendo eles os estatutos ontológico, epistemológico, histórico-social e conceitual (NASCIMENTO JÚNIOR, 2010). O primeiro se refere à visão de mundo a partir da qual as teorias estruturantes (estatuto conceitual) foram construídas. O biólogo/cientista investiga os fenômenos biológicos dentro dessa visão por meio de estratégias e técnicas dentro de uma base de investigação mutável (estatuto epistemológico) e, neste processo, se formulam teorias, leis, modelos com o propósito de explicar os fenômenos naturais ligados à vida. Além disso, tais práticas refletem o contexto histórico e social em que foram construídas, constituindo um estatuto sócio-histórico da Biologia. Logo, a identificação, caracterização e articulação desses elementos permitiria compreender a biologia enquanto

> um tipo de atividade humana de objetivação da realidade resultando em um conhecimento sistematizado, construído, avaliado e validado intersubjetivamente e objetivamente a partir de valores e regras compartilhados em determinados contextos históricos (NASCIMENTO JÚNIOR; SOUZA; CARNEIRO, 2011, p. 224-225).

O pensamento e a visão de natureza contida na Biologia seus conceitos e teorias foram construídos ao longo da história. Desse modo, ao se trabalhar ou ensinar um conhecimento científico deve ser explicitado o caminho de sua construção, "não sendo compreendido como meramente instrumental, mas um componente essencial para a leitura e crítica da realidade multifacetada" (NASCIMENTO JÚNIOR; SOUZA; CARNEIRO, 2011, p. 225).

Compreender a Ciência e ensiná-la a partir do seu movimento histórico e suas bases filosóficas têm provocado a atenção de pesquisadores e professores. Nesse percurso a História e Filosofia da Ciência (HFC) é um campo de estudo que vem construindo, a partir de pesquisas sistemáticas, suas bases teóricas enquanto área do saber. Ao mesmo tempo, apresenta implicações para o ensino de Ciências que vêm sendo analisadas sob diferentes perspectivas, como conteúdo das disciplinas científicas, metodologia, objeto de pesquisa ou ainda como abordagem didática (MARTINS, 2007).

Todavia, a preocupação com a inclusão da perspectiva histórica no ensino de Ciências não é um fato novo (SHERRATT, 1982). Matthews (1995) e Campanário (1998) já alertavam no fim da década de 1990 sobre a necessidade de o Ensino de Ciências e Biologia ir além das tradicionais aulas, nas quais os conhecimentos científicos sejam apresentados fora de uma estrutura lógica linear, datada de marcos científico, de uma Ciência desprovida de influências sociais e econômicas que a determinam, forma direta ou

indireta. Eles ressaltam a relevância de se ensinar aos estudantes o processo de apropriação de um conceito da Ciência por meio da História e Filosofia da Ciência.

De acordo com Prestes e Caldeira (2009), a HFC na sua relação com o ensino de Ciências não é uma discussão nova, pois já no século XIX a Associação Britânica para o Avanço da Ciência (BAAS), na Grã-Bretanha, solicitava que fossem ensinados aos estudantes os processos científicos e não apenas os produtos da Ciência. No século XX, desde a década de 1990 ocorreu uma reaproximação significativa entre o ensino de Ciências e a perspectiva histórica e filosófica da Ciência. A inserção de aspectos históricos e filosóficos quando devidamente contemplados no ensino de Ciências pode possibilitar a ação de "humanizar as ciências e aproximá-las dos interesses pessoais, éticos, culturais e políticos da comunidade; pode tomar as aulas de ciências mais desafiadoras e reflexivas, permitindo, o desenvolvimento do pensamento crítico" (MATTHEWS, 1995, p. 165).

No Brasil, os documentos oficiais enfatizam a relevância da HFC como complemento de outras abordagens no ensino científico e indicam que seus elementos podem conferir um caráter integrador ao currículo, uma vez que permitem aos alunos a compreensão das relações entre produção científica e contextos sociais, econômicos e políticos. Contudo, cabe salientar que apesar de defenderem a abordagem histórico-filosófica a partir de uma lógica construtivista, esses documentos apresentam a HFC de forma vaga e sem uma fundamentação teórico-metodológica, apresentando lacunas em relação às concepções epistemológicas (ALMEIDA, 2014). É necessário, então, ao docente ponderar sobre o que é e quais bases teóricas e epistemológicas fundamentaram o seu trabalho com a HFC, se posicionando de forma crítica acerca dos discursos presentes nos documentos.

Martins (2007) indica que o ensino a partir da HFC pode se apresentar em duas vertentes como conteúdo ou abordagem. Superar a concepção de HFC como conteúdo a ser ensinado indo em direção da HFC como abordagem, requer um conhecimento histórico, ontológico e epistemológico da Ciência a ser trabalhada (MARTINS, 2006). Como um conteúdo, a HFC é tida como mais uma disciplina do processo formativo, pode se constituir um adendo, mais uma metodologia e não uma proposta formativa, por não representar uma forma de pensar a Ciência.

A HFC como conteúdo se apresenta apenas como uma perspectiva de inserção de elementos históricos e filosóficos no ensino, e ainda que feita com qualidade não assegure a integração desses conhecimentos no processo ensino aprendizagem, ou ainda

uma reflexão mais aprofundada, por parte dos professores, do papel da HFC para o campo da didática das ciências (MARTINS, 2007).

A HFC, como proposta de se constituir o fundamento de uma didática para o ensino, proporciona uma retomada histórica e filosófica do modo de constituição de uma Ciência e seus conceitos. Pode ainda, ser uma proposta mais abrangente e contextualizada dos fatos científicos, pela qual a aprendizagem das Ciências também contempla uma aprendizagem sobre as Ciências (MARTINS, 2007). Faz-se necessário, a articulação da história e filosofia da Ciência como estratégia didática para pensar o conteúdo relacionado aos aspectos didáticos-pedagógicos que permeiam as disciplinas no ensino de Ciências, visto que o professor pode ser capaz de se apropriar do processo de construção do conhecimento sobre esta lógica.

Andery (1996) afirma que o sujeito e o objeto do conhecimento são historicamente determinados, reconhecendo o conhecimento como produto dessa relação, assim como o processo de sua construção, determinado por condições históricas e, portanto, ideologicamente comprometido. Para a autora "o reconhecimento da historicidade da ciência e de seu método constitui-se em passo fundamental para instrumentar a análise crítica de um empreendimento largamente produzido, difundido e consumido nos dias atuais" (p. 437). Neste sentido, objetivamos neste artigo mapear, por meio de uma revisão sistemática, os trabalhos apresentados nos ENEBIO que versam atividades fundamentadas pela História e Filosofia da Ciência desenvolvidas na Educação Básica para o ensino de Ciências e Biologia.

PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

O Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO) é um evento bianual organizado pela Diretoria Executiva Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio) em parceria com as Diretorias Regionais. A SBEnBio foi criada em 1997, com a proposta de promover o desenvolvimento do ensino e da pesquisa em biologia entre professores pesquisadores, estudantes da Educação Superior e da Educação Básica. Por meio desse diálogo, professores e alunos ampliam as formas de observar a Biologia e os modos de ensino, perpassando pelos contextos e histórias que problematizam o cotidiano das escolas (SBEnBio, 2019).

Desde a criação da associação foram realizadas sete edições do ENEBIO nas diferentes regiões do país. Cada evento conta com um tema central que orienta as

discussões das mesas redondas, conferências e minicursos (Quadro 1). Além disso, os trabalhos apresentados são organizados em eixos/linhas temáticos.

Quadro 1 – Relação dos eventos realizados com tema central

Edição	Ano	IES/Estado	Tema da edição
I ENEBIO	2005	UFRJ/RJ	Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa
II ENEBIO	2007	UFU/MG	Os dez anos da SBEnBio e o ensino de Biologia no Brasil: história entrelaçadas
III ENEBIO	2010	UFC/CE	Temas polêmicos e ensino de Biologia
IV ENEBIO	2012	UFG/ GO	Repensando a experiência e os novos contextos formativos para o Ensino de Biologia
V ENEBIO	2014	USP/SP	Entrelaçando histórias, memórias e currículo no Ensino de Biologia
VI ENEBIO	2016	UEM/PR	Políticas Públicas Educacionais – Impactos e Propostas ao Ensino de Biologia
VII ENEBIO	2018	UFPA/PA	O que a vida tem a ensinar ao Ensino de Biologia?

Fonte: os autores.

Inicialmente, foram identificados 82 trabalhos apresentados no eixo "História e Filosofia da Ciência e o ensino de Ciências e Biologia". Desse total, numa segunda seleção, foram excluídos 35 trabalhos publicados nos anais do V e VI ENEBIO. Nessas duas edições do evento, os trabalhos apresentados foram divulgados em forma de revista, a qual não constava a separação dos mesmo por eixo temático e, também, não havia identificação no decorrer dos trabalhos em qual eixo ele se encontrava. Com esse critério de exclusão, resultaram em 47 trabalhos. A tabela 1 apresenta uma relação dos trabalhos do eixo em análise (HFC) com os demais apresentados em todos os ENEBIO, equivalente a 2, 2% do total.

Tabela 1 – Trabalhos de HFC em relação aos demais eixos do ENEBIO

EDIÇÃO	GERAL	HFC	% da HFC
I ENEBIO	283	5	1, 8 %
II ENEBIO	215	9	4, 1 %
III ENEBIO	360	6	1, 7 %
IV ENEBIO	331	7	2, 1 %
* V ENEBIO	568	11	1, 9 %
* VI ENEBIO	699	24	3, 4 %
VII ENEBIO	902	20	2, 2 %
TOTAL	3358	82	2, 4 %
Total sem ENEBIO V e VI	2091	47	2, 2%

Fonte: os autores.

Posteriormente, foi realizada a leitura do título, resumo e palavras-chave de cada um dos 47 trabalhos selecionados (2, 2% de HFC). Entretanto, destes 12 foram excluídos da amostra em virtude de não apresentar a discussão orientada pela HFC, apesar de estarem incluídos no eixo temático de acordo com a organização do evento. Por fim, o corpus de análise contou com 35 trabalhos (Quadro 2) – representando 1, 7% do total de trabalhos já apresentados no ENEBIO desde sua organização em 2005.

Quadro 2 – Trabalhos do ENEBIO que contemplam as temáticas analisadas

Ano/Cód.		Título	Autores
2005	At01	Vida: definições e posições filosóficas nos paradigmas da biologia contemporânea	NASCIMENTO, T. G.; COLOMBO, J. A. A.; CORRÊA, C. M. S.
2005	At02	História ilustrativa e integrada nos livros didáticos de biologia: uma análise	SANTOS, C. H. V.; SILVA, M. R.
2005	At03	O ensino de ciências e Ludwik Fleck	LEITE, R. C. M.; DELIZOICOV, D.
2005	At04	História da ciência, ensino de biologia e formação de professores	SLONGO, I. I. P.
2005	At05	Resgatando as conceções sobre a natureza da ciência presentes entre estudantes de licenciatura em ciências biológicas	SCHEID, N. M. J.; FERRARI, N.; DELIZOICOV, D.

Ano/Cód.		Título	Autores
2007	At06	A criação da lombriga: um projeto de educação para a saúde	FERNANDES, p. C.; SILVA, E. S.
2007	At07	A história da microscopia no livro didático de biologia: conflitos e possibilidades	STORTTI, M. A. S.; PINHÃO, F.
2007	At08	História da classificação dos seres vivos	RIGOLON, R. G.; TAVARES, C. M.; MOREIRA, A. L. O. R.; OBARA, A. T.; NUNES, M. J. C.
2007	At09	Natureza: formas e sentidos entre cientistas e biólogos	BELO, C. L. A.; FALCÃO, E. B. M.
2007	At10	Pré-concepções dos estudantes relativas à ciência, cientista e método científico	SOUZA, R. O.; ARAÚJO, M. S. T.; MACIEL, M. D.
2007	At11	O ensino de evolução em escolas ligadas à instituições religiosas em comparação com instituições laicas	SALES, S. C. M.; MUNFORD, D.
2010	At12	A epistemologia de Gaston Bachelard no VII ENPEC	SILVA, M. G. B.
2010	At13	A história e a epistemologia da ciência no ensino médio: aplicação no conteúdo "a origem da vida"	SANTOS, C. H. V.; KLEIN, T. A. S.
2010	At14	A temática da história da ciência em dois anais do encontro ensino de biologia: buscando ampliar interesses no ano da biodiversidade	BARROS, W. I. T. S.; LIMA, R. L.; ALMEIDA, E. A.
2010	At15	Educação ambiental por meio da história da ciência: relato de uma experiência em sala de aula com alunos da 6ª série (7º ano)	SILVEIRA, F. P. R. A.
2010	At16	Mitos científicos em trechos históricos de livros didáticos de biologia	ISZLAJI, C.; PRESTES, M. E. B.
2012	At17	Filosofia das ciências: para além da linearidade	LEITE, R. C. M.; FEITOSA, R. A.
2012	At18	Contextualização histórica do conteúdo células tronco em livros didáticos de biologia	FILHO, p. P. A. R.; QUEIROZ, M. S.
2012	At19	As quatro leis de Lamarck em seu contexto histórico: construção de uma proposta para a sala de aula	CARDOSO, M. L. D.; RODRIGUES, M. L. L.; FORATO, T. C. M
2012	At20	Concepções de graduandos de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás sobre ciência, método científico e ensino de ciências	MONTALVÃO, L. H.; LOPES, W. R.; STEVAUX, M. N.

Ano/Cód.		Título	Autores
2012	At21	A história da ciência brasileira no livro didático de biologia: buscando a presença de Oswaldo Cruz e Carlos Chagas	SILVA, C. L. B.; SALOMÃO, S. R.; AZEVEDO, M.
2018	At22	As revoluções da biologia: alguns elementos da história da ciência e suas implicações para o ensino	ROSA, M. A.; TERRA, C. N.
2018	At23	Novos atores no ensino de evolução: Kropotkin, a escola russa e a intérfase do darwinismo	COSTA, J. G.
2018	At24	A sequência de ensino investigativo e a construção do espírito científico no clube de ciências "Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz": diferenças e similitudes	COELHO, A. E. F.; ALMEIDA, W. N. C.; SOUZA, C. A. R.; MALHEIRO, J. M. S.
2018	At25	O papel da história do racismo científico no ensino de ciências e na educação para as relações étnico-raciais	MACHADO, R. F.; NASCIMENTO, L. M. M.; SILA, D. P. ; ARTEAGA, J, S.
2018	At26	O cinema e a construção social da ciência: um diálogo a partir do filme 'as montanhas da lua'	TEMOTEO, p. A. O.; GONÇALVES, L. V.; NASCIMENTO JÚNIOR, A. F.
2018	At27	Vacina e vacinação em livro didático: inferências a partir da história da ciência em um volume do 3º ano do ensino fundamental	PEREIRA, J. R.; PEREIRA, G. C. R.
2018	At28	Uma proposta de abordagem conceitual em filosofia, epistemologia e história da ciência	MEDEIROS, D. M. S.
2018	At29	Julgamento da ciência: relato de um debate	MEDEIROS, D. M. S.; ARECO, I. L.; KERMESSI, p. C.
2018	At30	Universidade das crianças: ciência, gênero e a produção da normalidade	AMORIM, J. S.; REIS, D. A.; COUTINHO, F. A.
2018	At31	Higienismo e educação: discursos dos cirurgiões dentistas na imprensa paraense no início do século XX	LIMA, M. C.; CONCEIÇÃO, L. C. S.; ALVES, J. J. A.
2018	At32	Ciências e Filosofia em uma turma do ensino médio da Escola José Maria Hugo Rodrigues.	LIMA, M. C.; CONCEIÇÃO, L. C. S.; ALVES, J. J. A.
2018	At33	A história de Karl Friedrich Philipp von Martius para o ensino da botânica	MACIEL, C. A. U.; SANTOS, A. S.; VENTURIERI, B.; MARTINS, A. C. C. T.
2018	At34	Gaspar Vianna e a leishmaniose tegumentar americana: proposta de ensino de biologia a partir da história da ciência	SANTOS, A. S.; MACIEL, C. A. U.; VENTURIERI, B.; MACHADO, D. R. S.

Ano/Cód.		Título	Autores
2018	At35	Genética: passado, presente e futuro(s) – relato de uma prática docente	ANDRÉ, J. W.; GOMES, M. L.

Fonte: os autores.

Dos trabalhos selecionados foram analisados os seguintes aspectos: distribuição dos temas (estatuto conceitual), tipo de trabalho (empírico/teórico) e *lócus* de desenvolvimento. No que refere especificamente aos trabalhos que relataram propostas empiricamente desenvolvidas na escola, buscou-se investigar os objetivos de aprendizagem e as metodologias de ensino mobilizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação aos temas presentes nas propostas, pautados em Nascimento Júnior (2010), podemos relacioná-las ao estatuto conceitual da seguinte maneira: teoria celular (10 artigos), teoria da homeostase (2), teoria da herança (2), teoria da evolução (5) e teoria dos ecossistemas (3), sendo que 13 trabalhos se debruçaram sobre questões mais amplas de aspectos de Natureza da Ciência (NdC) e não marcaram conceitos dentro de alguma teoria específica, como descrito na tabela 2 abaixo.

Tabela 2 – Distribuição por temática a partir do estatuto conceitual (NASCIMENTO JÚNIOR, 2010)

Distribuição por temática	
Teoria Celular	10
Teoria da Evolução	5
Teoria Ecológica	3
Teoria da Herança	2
Teoria da Homeostase	2
Natureza da Ciência (NdC)	13
Total	35

Fonte: os autores.

Como pode ser observado, os trabalhos analisados possuem uma ênfase na teoria celular, a qual se relaciona com o mundo mecânico, tendo suas construções teóricas desenvolvidas a partir de organismos (nível de organização) como objeto de estudo investigados dentro da lógica experimental (NASCIMENTO JÚNIOR, 2010). Destarte, esses trabalhos vinculados com essa teoria tinham um foco na organização dos seres vivos, com foco na relação de suas estruturas constituintes. Ademais, os trabalhos ligados às questões mais amplas de Natureza da Ciência, por sua vez, não se restringiram a algum conceito, de modo que discutiram aspectos históricos e filosóficos da ciência sem localizá-los no processo de construção de algum conceito. Ao se considerar o papel da escola na apropriação do conhecimento historicamente construído e sistematizado, defendemos que pensar uma prática pedagógica envolvendo HFC nessa instituição só tem sentido quando permite a compreensão, pelos educandos, tanto do processo de construção como dos próprios conceitos científicos deles resultantes. Assim, discutir o produto (conceito) em detrimento do seu processo histórico de construção e vice-versa não permite alcançar uma prática social mais crítica sobre a realidade multifacetada

Quanto à análise da categoria do tipo de natureza de pesquisa ser empírica, ou seja, os autores buscaram seus dados por meio de experiências e revisões bibliográficas, obtivemos como resultado dos 35 trabalhos, 21 (60%) trabalhos cuja natureza foi revisões bibliográficas e 12 (34, 28%) trabalhos foram pesquisa com experiências e três (5, 71%) trabalhos não conseguimos definir qual o tipo da natureza do trabalho. As pesquisas buscam discussões e comprovações da teoria, além de revisões a respeito de um determinado tema. Nos artigos analisados encontramos em uma maior quantidade pesquisas com a característica de análise documental voltado para investigações em livros didáticos, em dissertações e artigos. As pesquisas nessa perspectiva não buscaram interferências no plano da experiência, não que esse tipo de pesquisa esteja dissociado desse plano, mas, foi o olhar dos autores em relação aos seus objetivos. Em relação às pesquisas empíricas são entendidas como uma comprovação da prática, seja por experimentos ou observação de um determinado contexto coletando os dados em campo. Esse tipo de pesquisa faz relação com a pesquisa empírica ao fundamentar e comprovar no plano da experiência oferecendo dados para sistematizar a teoria. Os estudos analisados quanto aos trabalhos empíricos buscaram em nove trabalhos estudar as concepções de alunos em relação ao que se entende por cientistas, ciência, método científico e ensino de ciências. Do mesmo modo, estudaram concepções de professores e graduando do curso de biologia em relação à história, filosofia e ciência em relação a suas contribuições em sala de aula para com o ensino.

Dentre o total dos trabalhos analisados, doze foram desenvolvidos voltados para a educação básica, desses trabalhos, quatro realizam análises de livros didáticos. Apenas quatro demarcam bem que realizam suas análises no ensino fundamental e um no ensino médio, sendo que os outros sete não demarcam para qual nível da educação básica. Doze trabalhos são bem demarcados trazendo uma análise e contribuições para a formação de professores.

Ocorre uma articulação entre a formação de professores e a educação básica em sete trabalhos, estes apresentam a relevância da inserção da HFC no ensino de ciências tanto na educação básica como na formação de professores. De todos os trabalhos analisados quatro não demarcam em qual *lócus* realizam sua análise, se é na educação básica ou na formação de professores, estes apresentam uma busca de periódicos, teses ou dissertações e não demarcam sobre o ensino de ciências.

Destes 35 trabalhos, somente 7 se referiam a intervenções didáticas orientadas pela História e Filosofia da Ciência desenvolvidas em salas de aula (Educação Básica). Estes relatos foram analisados em relação aos objetivos de aprendizagem e as metodologias de ensino mobilizadas para alcançá-los. No primeiro aspecto, destaca-se que 4 marcam o objeto a ser ensinado, que constituem o "o que aprender" e 3 trabalhos marcam além do conceito a ser apropriado o seu uso na complexificação da prática social do aluno, que constituem o "para que aprender" conforme tabela 3.

Tabela 3 – Tipificação dos objetivos a partir de questões pedagógicas gerais

Dimensão do Objetivo	Tipificação[6]	Produção	Total
Relacionada às questões pedagógicas	O que aprender (conceito)	At24, At26, At29, At32	4
	Para que aprender (prática social)	At04; At10; At15	3
Total			7

Fonte: os autores.

6 Baseado em Gasparin (2015).

No segundo aspecto, os trabalhos foram analisados por categorias a priori baseadas em Krasilchick (2008). A tabela 4 apresenta as principais estratégias de ensino (modalidades didáticas) mobilizadas nas atividades desenvolvidas com os alunos da Educação Básica no âmbito da produção científica aqui analisada.

Tabela 4 – Tipificação das modalidades didáticas presentes nas produções

Centralidade do processo	Modalidades	Produção	Total
Centralidade no professor	Expositiva	At04; At10; At15	3
Sem centralidade específica	Discussão	At04; At10; At15; At24; At26; At32	6
Centralidade no aluno	Aula Prática	At32	1
	Simulação	At24; At29	2

Fonte: os autores.

Para Krasilchik (2008), as estratégias metodológicas de ensino poderiam ser classificadas em diferentes tipos de modalidades didáticas, dentre elas: aulas expositivas, discussões, aulas práticas, simulações e excursões. No âmbito das dimensões metodológicas das práticas descritas, somente 2 trabalhos (At26 e At29) marcaram o uso exclusivo de uma única estratégia. O restante dos trabalhos, por sua vez, mobilizou pelo menos duas estratégias, de modo que as aulas expositivas sempre estavam acompanhadas de outros tipos mais participativos. Finalmente, a maior parte dos trabalhos (6) utilizou de discussões para a inserção de aspectos da HFC, as quais se davam a partir de textos paradidáticos elaborados pelos próprios proponentes, filmes e/ou notícias.

Diante disso, ao se considerar esses trabalhos que se referem a experiências desenvolvidas na educação básica, destaca-se que estes carregam consigo intencionalidades de seus proponentes que são determinantes do ato educativo descrito. Logo, a inserção de dimensões históricas e filosóficas da ciência em práticas de ensino na escola não se desvincula de uma compreensão sobre o papel desta instituição, do conhecimento, da aprendizagem e dos sujeitos que lá estão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar as relações entre as atividades desenvolvidas na Educação Básica para o ensino de Ciências e Biologia e a HFC, que demarcam os trabalhos dos ENEBIO. Por meio das discussões apontadas no decorrer deste artigo podemos compreender que os trabalhos que relatam atividades desenvolvidas na Educação Básica possuem uma intencionalidade teórico-pedagógica demarcada pelos executores da ação quanto ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, corroborando com Libâneo (2008, p. 111), acreditamos que em um processo educativo permeado por uma prática social, ocorre a "materialização da atuação efetiva na formação e desenvolvimento de seres humanos, em condições socioculturais e institucionais concretas, implicando práticas e procedimentos peculiares, visando mudanças qualitativas na aprendizagem escolar e na personalidade dos alunos."

Dentre as tendências dos trabalhos de uma forma geral, é confirmada a necessidade da inserção de aspectos da HFC no ensino de ciências tanto na educação básica como na formação de professores. E apesar de alguns relatos apresentarem tais discussões é importante que os temas centrais da Biologia sejam trabalhados numa abordagem filosófica ressaltando os processos sócio-históricos da construção da Ciência, possibilitando assim caminhos para uma aprendizagem mais crítica e emancipatória aos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. F. de. **Abordagem histórica e filosófica da ciência no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe** – campus São Cristóvão. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

ANDERY, M. *et al.* **Para compreender a ciência:** uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, São Paulo: EDUC, 1996.

CAMPANARIO, J. M. Ventajas e inconvenientes de la Historia de la Ciencia como recurso em la enseñanza de las ciências. **Revista de Enseñanza de la Fisica***,* v. 11, n. 1, p. 5-14, 1998.

CARNEIRO, M. H. da S.; GASTAL, M. L. História e Filosofia das Ciências no Ensino de Biologia**. Ciência & Educação**, v.11, n. 1, p. 33-39, 2005.

DRIVER, R.; ASOKO, H.; LEACH, J.; MORTIMER, E.; SCOTT, p. Construindo conhecimento científico na sala de aula. **Química Nova na Escola**, n. 9, p. 31-39, maio. 1999.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico-Crítica**: da teoria à prática no contexto escolar. Semana Pedagógica – NRE/2014, Paraná – PR. 2014.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. *In:* VEIGA, I. P. A; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 59-88.

MARTINS, A. F. P. História e Filosofia da Ciência no Ensino: há muitas pedras nesse caminho**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 1, p. 112-131, 2007.

MARTINS, R. A. Introdução: A história das ciências e seus usos na educação. *In:* SILVA, Cibelle Celestino (Ed). **Estudos de história e filosofia das Ciências**: subsídios para aplicação no ensino. São Paulo: Livraria da Física, 2006. 21-34p.

MATTHEWS, M. R. História, Filosofia e Ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física,** v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995

NASCIMENTO JÚNIOR, A. F.. **Construção de Estatutos de Ciência para a Biologia numa Perspectiva Histórico-Filosófica:** uma abordagem estruturante para seu ensino. 2010. 437f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). 2010.

NASCIMENTO JÚNIOR, A. F.; SOUZA, D. C.; CARNEIRO, M. C. O conhecimento biológico nos documentos curriculares nacionais do Ensino Médio: uma análise histórico-filosófica a partir dos estatutos da biologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n.2, pp. 223 – 243, 2011.

NASCIMENTO JUNIOR, A. F. ; SOUZA, D. C. de. A busca das ideias estruturantes da Biologia na história do estudo dos seres vivos no século XIX. **Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia**, Pouso Alegre, v. 8, n. 19, p. 58-88, 2016.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

PRESTES, M. E. B.; CALDEIRA, A. M. de A. Introdução: A importância da Ciência na educação científica. **Filosofia e História da Biologia**, v. 4, p. 1-16, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SBEnBio. **Sobre nós – Associação Brasileira de Ensino de Biologia**. Disponível em: https://sbenbio.org.br/sobre/. Acesso em: jun. 2019.

SHERRATT, W. History of Science *In:* the Science curriculum: na historical perspective. **School Science Review,** v. 64, p. 225-236, 1982.

UFG. Resolução CEPEC nº 1527/2017. **Fixa o currículo pleno do curso de graduação em Ciências Biológicas modalidade Licenciatura**. 2017. Disponível em: https://www.ufg.br/n/63397-resolucoes. Acesso em: jun. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

13.

O ENSINO DE QUÍMICA E A CONTRADIÇÃO DAS INTENCIONALIDADES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Bruno César dos Reis Rodrigues[1]
Rones de Deus Paranhos[2]

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação brasileira a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre esteve às margens da preocupação do Estado, tendo sido alvo de maior atenção, a partir do início do século XX quando o país iniciava, ainda de forma discreta, o processo de industrialização. Tal fato evidencia a intrínseca relação entre a EJA e o modo de produção capitalista, uma vez que os adultos passaram a ser vistos como sujeitos passíveis de educação a partir das necessidades do modo de produção, necessidades estas que demarcaram o lugar da EJA e de seu projeto formativo no início do século passado.

Historicamente a modalidade, como definida pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB de 1996), é marcada por uma educação de viés compensatório, assistencialista, marginalização de conteúdos e aligeiramento formativo. As características históricas da modalidade, demarcam suas intencionalidades

1 Graduado em Licenciatura em Química pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos. E-mail: brunogrindel@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade de Brasília, Professor do Departamento de Educação em Ciências do Instituto de Ciências Biológicas – Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG. Desenvolve pesquisa com os seguintes temas: Formação de professores de ciências e biologia para educação básica e modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ensino e aprendizagem do conhecimento científico (biológico) no contexto da educação escolar (educação básica e modalidade EJA). E-mail: paranhos@ufg.br

formativas e a construção, no imaginário coletivo, dos objetivos desta. Costa e Machado (2017) ressaltam que a EJA sempre esteve ligada a instruções do "saber ler, escrever, contar e ter uma profissão", tendo a alfabetização como finalidade, visto que se acreditava que o analfabetismo era a causa de miséria brasileira. Vale ressaltar que durante a primeira metade do século XX pelo menos 50% da população brasileira encontrava-se em estado de analfabetismo. Como já explicitado, a necessidade de mão de obra qualificada reconfigurou o projeto formativo da educação brasileira como um todo e ditou as regras para a EJA, uma vez que a necessidade de mão de obra qualificada não poderia ser deixada em segundo plano.

Paranhos (2017), ao discorrer sobre as características históricas da modalidade, defende a superação das concepções compensatórias e assistencialistas e o estabelecimento de uma concepção que evidencie a EJA como um direito. O autor deixa explícito também as contradições presentes na educação escolar, pois ao mesmo tempo que essa educação pode estar alinhada com os ideais do modo de produção capitalista, também representa a possibilidade de o trabalhador ter acesso ao corpo de conhecimentos sistematizados e produzidos historicamente pelo homem.

Costa e Machado (2017), numa outra perspectiva, apresentam os dados da escolarização dos jovens e adultos ao longo dos anos, deixando claro que os índices de evasão na modalidade são alarmantes e predominantes no ensino médio, apontando a possibilidade de a intencionalidade histórica do projeto formativo para a EJA, alfabetização e profissionalização, ser uma possível causa para a queda de matrículas e evasão no ensino médio. Afinal, o indivíduo que possui em seu ideário a noção de que a escola se apresenta para ele como objetivo principal a alfabetização veria tal instituição com outra finalidade? Que lugar o conhecimento científico ocupa no corpo de motivos que levam o sujeito da EJA aos bancos da escola?

Nesse sentido a Teoria Histórico-Cultural (THC) ao fazer a defesa de que o psiquismo humano é histórico e cultural, fruto da relação entre sujeito e natureza, apresenta o suporte para a inferência de que a existência de intencionalidades para o imaginário coletivo dos sujeitos e da sociedade tem seu lugar na construção histórica que demarcam a modalidade (EJA) desde o seu nascimento.

Há de se levar em consideração que o sujeito que procura a reentrada nas salas de aula da escola o fazem com um sentido, fruto de sua relação dialética com a realidade, produzindo, assim, um corpo de intencionalidades muito próprias em cada indivíduo e carregando a marca do modo de produção, pois nascem e se formam nele.

Ao pensarmos a sala de aula da EJA como um lugar de encontros de sujeitos (professor(a) e aluno(a)) dotados de história e intencionalidades, é preciso compreender que ambos trazem, em sua formação, os traços de sua história num sentido amplo. A questão da alfabetização apresenta-se como uma intencionalidade perceptível e crível, visto que a necessidade do domínio da leitura se apresenta logo que o indivíduo adentra a sociedade letrada. O que nos leva ao seguinte questionamento: se a necessidade da leitura e escrita se apresenta como necessidade, a intencionalidade para o retorno/entrada às salas de aula da escola está clara, mas e quanto a intencionalidade para permanência? Como a relação do sujeito com a realidade poderia influenciar na construção dos motivos que levam o indivíduo a se reinserir-se na atividade educativa escolar?

A teoria da atividade de Alexei N. Leontiev considera a categoria atividade no processo de construção do psiquismo humano e apresenta-se como um suporte teórico para analisar as questões apresentadas no parágrafo anterior, deixando claro que a atividade que o indivíduo realiza é fruto da consciência de uma necessidade existente. Contudo, há de se ressaltar que as necessidades aqui demarcadas estão para além das biológicas, mas, sobretudo, das necessidades definidas pela relação entre sujeito e realidade, homem e sociedade. Desse modo, que relação teria a intencionalidade do sujeito da EJA para a entrada e/ou permanência na sala de aula e a relação histórica entre o homem e a sociedade?

Outro ponto a ser considerado é que na sala aula da EJA podemos encontrar sujeitos em posições diferentes: professor(a) e aluno(a), ambos com construções históricas para seus motivos e, consequentemente, suas intencionalidades formativas. Nesse sentido, no decorrer desse trabalho, voltaremos nossos olhares, em diferentes momentos, e ao mesmo tempo, para estes dois sujeitos que compõem o cenário da sala de aula.

Partimos ainda da ideia de que a necessidade do domínio da leitura e escrita está clara, e, portanto, partiremos da perspectiva do professor do ensino médio, especificamente de química, para construirmos e desenvolvermos as discussões que permeiam esse artigo, que tem como objetivo, discutir teoricamente, na perspectiva da teoria da atividade, o desencontro de intencionalidades dos sujeitos presentes na educação escolar. O presente texto configura um exercício de reflexão teórica que envolveu: a) a compreensão da necessidade histórica da EJA no Brasil; b) aproximações com a Teoria Histórico-Cultural para tecer considerações sobre o ensino de química na modalidade educativa em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação escolar como atividade

É preciso desenvolver uma compreensão de EJA enquanto modalidade da educação, com suas especificidades dentro de um cenário, a escola. Logo, os apontamentos aqui realizados serão sobre a educação de jovens e adultos escolar. Consideramos a educação escolar como atividade desenvolvida por diferentes sujeitos que compõem também o que chamaremos de atividade de ensino em sala de aula: aluno(a) e professor(a), sendo os indivíduos em interação necessária para a concretização da educação no interior da escola (MOURA, 2013).

Como aponta Moura (2013), no cenário escola, "cada ação parece tender para um objetivo comum: a produção e apropriação de saberes" (p. 87). Para além dessa afirmação, situaremos aqui a escola como lugar de apropriação de saberes sistematizados (SAVIANI, 2011). Moura (2013) aponta também a atividade de ensino como objeto de trabalho do professor, caracterizada por uma ação intencional que tem por finalidade "a aprendizagem do que é relevante para aqueles que fazem parte da comunidade educativa" (p. 88). Neste artigo, ao levarmos as discussões para o campo da EJA, demarcamos esta modalidade de educação como *locus* de discussão e, portanto, o sujeito da EJA como parte efetiva da comunidade educativa. Como discorre Moura (2013), a intencionalidade requer um plano para sua concretização, pois partimos

> [...] de um objeto, definimos estratégias, elegemos materiais de ensino adequados, estabelecemos formas de desenvolver os conteúdos em sala de aula e realizamos avaliação. O trabalho do professor, nesse sentido, tem a dimensão da práxis (VAZQUEZ, 1980), que como trabalhador, se forma no processo de formar o outro. (MOURA, 2013, p. 88).

Nesse sentido, ao situar a atividade do professor na educação escolar, a tomamos atividade como *atividade de ensino* que objetiva permitir ao aluno o acesso aos saberes elaborados e produzidos historicamente pelo homem, demarcados pelo projeto formativo da PHC. Contudo, é importante ressaltar que, historicamente, o jovem e o adulto brasileiro viveu às margens da escola e, portanto, dos saberes que somente através dela se tem o acesso. A escola pensada na sociedade do capital intenciona o acesso a um corpo de conhecimentos necessários ao mercado de trabalho, não considerando os aspectos ontológicos da humanização do homem. Face a isso o trabalho tem a marca da alienação, de limitar o desenvolvimento e da exploração do homem pelo homem. A

escola direcionada, então, aos jovens e adultos trabalhadores tem a marca do sistema capitalista, embora, conforme Paranhos (2017), a instituição escolar seja marcada por contradições, pois ao mesmo tempo em que reproduz os ideais da sociedade do capital, é o lugar onde o trabalhador pode ter o acesso ao saber sistematizado.

Nesse sentido, o professor, ao intencionar que o aluno tenha acesso a esse corpo de saberes e ter a clara demarcação das contradições presentes no processo, tem uma intencionalidade que, na educação escolar tomada como atividade,

> tem a marca da sua vivência em espaços formativos. Mas, mesmo tendo muito de pessoal, só o é porque ele vivenciou trocas simbólicas, partilhou significados, experienciou a realidade em que vive e forjou-se no seu ambiente cultural, no qual as intenções educativas puderam tornar-se conteúdo concreto, capacitando-o para ir se tornando pessoa. Este professor, ao partilhar significados nos espaços de formação, o faz com as marcas a sua história construídas pela apropriação da cultura que é mediada pelos processos de significação. (MOURA, 2013, p. 89).

Os processos de significação[3], de construção e apropriação do significado, como aponta Leontiev (1978), são resultado da participação em ações motivadas na qual o ser que a realiza o faz com o conhecimento que acumulou e com sentidos pessoais atribuídos a esta ação, sendo este o fator determinante para o surgimento de diferenças nos atos educativos dos que fazem a escola.

Na relação estabelecida entre os sujeitos da atividade educativa em sala de aula, há uma relação entre seres sociais dotados de história e, portanto, há de se levar em consideração todos os sujeitos envolvidos, por esta razão, voltemos agora nossos olhares agora para o sujeito da EJA.

A aprendizagem do estudante como atividade na Educação de Jovens e Adultos

3 A distinção que Vygotsky e outros autores, principalmente Bakhtin, estabelecem entre sentido e significado (Vygotsky, 1987; Leontiev, 1978; Lúria, 1987; Bakhtin, 1988) coloca a questão importante da existência de um duplo referencial semântico nos processos de significação: um, formado pelos sistemas de significação construídos ao longo da história social e cultural dos povos; o outro, formado pela experiência pessoal e social de cada indivíduo, evocada em cada ato discursivo (PINA, 1993, p. 2).

Antes de situarmos a aprendizagem do estudante como atividade, cabe delinear os conceitos fundamentais da teoria da atividade (TA) de Leotienv. Para o autor, a motivação do sujeito vem da necessidade, de modo que as atividades humanas são formas da relação entre homem e mundo, direcionadas por motivos e por fins a serem alcançados. Nas palavras do autor "por atividade, designamos processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo com o objeto que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo" (LEONTIEV, 1983, p. 68).

Na atividade, como caracterizada pelo autor, há a diferenciação entre ação, o ato (de fazer), e a operação, o modo (como se faz), direcionados pelos processos de significação e singularidades oriundos do psiquismo do sujeito que os desempenha. Ao considerar que o psiquismo humano é histórico e cultural, inferimos então que a forma como se desempenha determinada atividade também o é, visto que entre o psiquismo e a atividade há uma relação dialética. Outro conceito relacionado à TA é o de atividade principal. Segundo Leontiev (1983) em cada estágio da vida há atividades que são principais e que determinam o desenvolvimento do indivíduo, sendo ainda este, o critério de mudança de um estágio para outro. Na infância, a atividade principal é a brincadeira, na adolescência a preparação para o mercado de trabalho, enquanto na fase adulta o trabalho torna-se a atividade principal do indivíduo (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

Voltando os olhares para a educação escolar, Moura (2013) parte do que parece ser o objetivo educacional para o aluno, ao dizer que "o que se apresenta como a razão principal para a educação escolar é a defesa da escola como capaz de assegurar aos indivíduos que a frequentam, as melhores colocações no mercado de trabalho" (p. 93), ou pelo menos é isso que modo de produção capitalista evidencia para o aluno.

Embora saibamos que o público da EJA, heterogêneo por natureza, traga consigo diferentes intencionalidades ou motivos para buscar a educação escolar, seja recuperar o tempo perdido; realizar o sonho de ter um diploma; ser alfabetizado; alcançar novos e melhores postos no mercado de trabalho; tais motivos não são naturais ou natos, mas construídos.

No contexto apresentado, as intencionalidades demarcadas aos sujeitos da EJA, são fruto de um processo de significação, ou seja, da atribuição de significados para a atividade que desenvolve a partir da sua interação e relação com a universalidade, de modo que o corpo de motivos se forma em suas relações sociais, como se estes lhes tivessem sido impostos, visto que historicamente o adulto foi colocado às margens do processo de

escolarização e incutido de uma consciência ingênua que não lhe permitisse sair do lugar em que se encontra.

A EJA, na história da educação brasileira, aparece sempre atrelada aos objetivos do modo de produção capitalista e sendo colocada, sobretudo, com um viés compensatório e assistencialista, nunca como um direito.

As características históricas da EJA contribuem, de forma negativa, para o processo de significação (pelo sujeito) para a educação escolar, pois à medida que o processo de significação de uma atividade depende das particularidades que mediam o adentrar na universalidade, as condições efetivas destas são importantes, se não determinantes no processo de atribuir os significados, pois são as condições históricas e as particularidades vividas por cada indivíduo que o incute de seu lugar na sociedade.

Como dito anteriormente, o corpo de motivos que originam a intencionalidade para a educação escolar, para o público da EJA, são muitos e para o aluno que busca a escola com o objetivo de alcançar melhores postos no mercado de trabalho, tem a educação escolar como complemento de sua atividade principal o trabalho[4], motivo este que pode ser compreensível, mas não eficaz, como aponta Leontiev (1978), visto que o futuro é incerto (ou certo?). Nesse sentido, Moura (2013) questiona:

> o que é o presente para o aluno hoje? É a escola que ele frequenta; é o conhecimento que lhe é proposto; são suas condições objetivas de acesso ao ensino e é sua capacidade de responder às solicitações dessa mesma escola. Assim, a educação para o futuro não estaria tirando a responsabilidade de fazer o presente? Não estaria promovendo a angústia da espera, da incerteza, da incapacidade de aprender para um mundo que, ao variar tanto, nos causa a incerteza sobre o valor que aprendemos para esse mundo do amanhã? (MOURA, 2013, p. 94).

Por essa e outras questões, o autor afirma ainda que

4 a categoria "trabalho" como colocada pelo modo de produção capitalista, apresenta-se de forma antagônica para o adulto na perspectiva de desenvolvimento da Teoria da Atividade e, consequentemente, da Teoria Histórico cultural, afinal, o trabalho como atividade principal do adulto, deveria permitir a ele o desenvolvimento de suas funções mentais superiores, visto que estas se formam na e pela atividade. A questão central aqui é: a forma como tal atividade é demarcada e construída na sociedade do capital, permite ao adulto desenvolver-se? Talvez sim, visto que o modo de produção vigente intenciona ao homem possuir as habilidades que atendam aos objetivos deste, sem jamais superar as condições que lhe são dadas, ou seja, o modo de produção capitalista não considera o homem como um ser ontológico, e a medida que para a Teoria da Atividade o desenvolvimento se dá na e pela atividade, esta pode limitar o desenvolvimento uma vez que o sistema carece de "capacidades" limitadas que não coloque em risco a contestação do mesmo, sendo assim, o trabalho como atividade principal do adulto é, em seu cerne, uma atividade limitante e, na pior das hipóteses, alienante.

> tomar consciência dos motivos implica organizar ações que os concretizem. Se a escola não tem condições de identificá-los, os alunos o farão a seu modo e tentarão se livrar daquilo que os impede de realizar o que lhes parece mais importante para a vida (MOURA, 2013, p. 94).

Ao dizer que (os alunos) "tentarão se livrar daquilo que os impede de realizar o que lhes parece mais importante para a vida", podemos inferir que a não relação da atividade escolar com a atividade principal do indivíduo, poderia então acarretar, na pior das hipóteses, o abandono dos bancos da sala de aula por este aluno, algo tão presente na EJA. Essa característica da EJA evidencia uma das diversas contradições do processo de educação escolar nesta modalidade de educação, demarcando também um outro nível de enfrentamento para o professor: o das contradições históricas inerentes à modalidade.

Por outro lado, podemos aqui revisitar a ideia de atividade de ensino pelo professor, pois, como aponta Leontiev (1983), a atividade (de ensino) é fruto da consciência, de modo que tomar consciência dos motivos do aluno seria relevante para a concretização do processo educativo.

Cabe dizer que tomar consciência dos motivos do *outro* é algo complexo por natureza, uma vez que evidencia, também, a necessidade de considerar o momento histórico no qual o indivíduo se encontra e, para além disso, conhecer e compreender os caminhos percorridos até aqui.

Em suma, o professor, enquanto mediador dos signos e do corpo de saberes, que objetiva ser apropriado pelo aluno, deveria então tomar consciência dos motivos e, consequentemente, do processo histórico de formação destes, levando em consideração as contradições envolvidas no processo.

Como discutimos até aqui, há um certo descompasso entre a atividade principal do adulto, o trabalho, e a educação escolar, que se apresenta como um complemento a este. Isso acontece, como aponta Moura (2013), devido a uma ruptura com a forma como o indivíduo se relaciona com o meio cultural, ao desconsiderar a atividade principal, de modo que "a aprendizagem escolar pode deixar de ser uma atividade, uma vez que as ações que o indivíduo realiza não coincidem com os motivos que as desencadeiam" (MOURA, 2013, p. 96).

Essa aparente ruptura, quanto aos motivos, apresenta-se de forma mais explícita na EJA, em função da idade de seu público evidenciar um tempo maior de processos de significação e, consequentemente, na construção dos motivos para a reentrada nos

portões da escola. Historicamente, a EJA no Brasil, ministrada formalmente, [5] sempre teve como objetivo o "aprender a ler, escrever, contar e ter uma profissão", como evidenciado por Fávero (2009). Tal discurso e finalidade foram claramente incorporados no corpo de motivos de grande parte do público da EJA, visto que à medida que há maior avanço nos níveis de ensino, há também maior avanço nos índices de evasão (COSTA & MACHADO, 2017). Contudo, como aponta Moura (2013), apesar de tratar especificamente da atividade da criança, acreditamos que podemos redirecionar a fala para a EJA com o intuito de compreendermos a facilidade com que o discurso de uma educação com foco na alfabetização foi incorporado aos motivos deste público, quando o autor nos diz que pode

> [...] parecer suficiente aprender a ler, escrever e conhecer os números e sinais de comando de em uma máquina de calcular para fazer as quatro operações básicas. Esta é a necessidade aparente que o aluno percebe para viver em uma sociedade letrada. Sabemos que não é só isso, mas identificar como o aluno percebe a necessidade da escola, para analisarmos se ela é uma atividade ou não, é relevante para avaliarmos se as ações da *criança* são pertinentes a essa atividade (MOURA, 2013, p. 96).

Outro ponto que questionado por Moura (2013), que claramente também pode ser redirecionado para a EJA é o seguinte:

> E o *adolescente* que abandona a escola, por que o faz? São muitas as razões, mas seguramente uma delas foi a não, convergência dos motivos das atividades de ensino com as de aprendizagem. A fraca ligação que consegue identificar entre o que aprende e o que necessita para o trabalho que o sustente não é suficientemente forte para impedi-lo de ir à busca de outras ações que possam dar conta de concretizar a sua nova atividade principal: o trabalho. Desse modo, estar na escola não é uma atividade de aprendizagem, pois são outros os motivos dos que deveriam concretizá-la. (MOURA, 2013, p. 97).

Tais considerações feitas até aqui, evidenciam um complexo enfrentamento a ser feito pelo professor que objetiva que o sujeito da EJA venha a apropriar-se do corpo de saberes sistematizados historicamente produzidos pelo homem, pois a construção dos motivos destes sujeitos para a educação escolar, foi construído, também de forma

5 ao falarmos de educação formal temos a intenção de demarcar que no percurso histórico da educação brasileira a característica central da EJA sempre esteve atrelada a alfabetização, o aprender a ler, a escrever, a contar, embora, paralelamente a isso, tenham havido diversos movimentos e sinalizações de diferentes grupos com finalidades diferentes para educação dos Jovens e Adultos brasileiros, como os diversos Movimentos de Educação e Cultura Popular. Tal característica evidencia uma outra contradição do projeto formativo do sujeito da EJA no Brasil, em contexto com o modo de produção capitalista.

histórica, e, sobretudo, social, logo, há múltiplos determinantes para o processo o processo de apropriação supracitado, uma vez que este não é o motivo que orienta a atividade de um dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização: o aluno.

O ensino de Química na EJA: o desenvolvimento, os conceitos, as atividades e as contradições

Como já discutido, há claramente um conflito de motivos e intencionalidades entre os sujeitos que fazem a educação na sala de aula da EJA: professor(a) e aluno(a). Os conflitos apresentados escancaram as contradições históricas do projeto formativo da modalidade. Já foi mencionado também que a intencionalidade docente, na perspectiva deste trabalho, foi demarcada a partir dos ideais da Pedagogia Histórico-Crítica que faz uma defesa intransigente sobre qual seria o papel da escola na formação do sujeito. Nas palavras de Saviani

> [...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 13).

Nessa direção, Leontiev (2004, p. 301), diz que

> O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal.

Apesar disso, a teoria histórico-cultural (THC) não nega a influência da matriz biológica do desenvolvimento humano, mas parte da defesa de que a aquisição de aptidões e habilidades tem sua base na apropriação histórico-cultural do que foi produzido pelo homem ao longo da história em um processo que é, sobretudo, social e, como defende a THC: o desenvolvimento humano está ligado ao lugar do indivíduo na sociedade num dado momento histórico.

A THC, coloca ainda que o desenvolvimento humano está atrelado ao desenvolvimento das funções mentais superiores (percepção acurada, memória, atenção voluntária, imaginação, comparação, generalização, abstração, etc.) e, como aponta Martins (2016), esse desenvolvimento não se dá por conceitos simples, mas através dos conceitos científicos [6](próprios da Química, por exemplo, embora haja clareza de que os conceitos científicos não são, necessariamente, oriundos das ciências). Tais conceitos originam-se por meio dos processos de ensino, estruturação de atividades e "atribuindo ao estudante abstrações mais formais e conceitos mais definidos do que os construídos espontaneamente, resultado dos acordos culturais" (SCHROEDER, 2007, p. 307). Este autor é enfático ainda ao dizer que a construção e apropriação de tais conceitos, os científicos, só são possíveis a partir do desenvolvimento das funções mentais superiores, sendo um caminho de via dupla, pois a apropriação de tais conceitos propicia o desenvolvimento de tais funções mentais. Nesse sentido, Martins (2016) ressalta que nem toda aprendizagem produz desenvolvimento, mas a via contrária seria possível. Cabe dizer também que os conceitos científicos, como dispostos por Vigotski, apresentam – se como superiores aos conceitos espontâneos, aqueles obtidos através das vivências em espaços não escolares e da relação imediata com o mundo. Nas palavras de Vigotski

> [...] cabe supor que o surgimento de conceitos do tipo superior, como o são os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos espontâneos anteriormente constituídos, pelo simples fato de que não estão encapsulados na consciência da criança, não estão separados uns dos outros por uma muralha intransponível, não fluem por canais isolados, mas estão em um processo de interação constante que deve redundar, inevitavelmente, em que as generalizações estruturalmente superiores e inerentes ao conhecimentos científicos não resultem em mudança dos conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2009b, p. 261).

Pensemos na questão dos conceitos próprios da Química enquanto ciência: não seria necessário um nível de desenvolvimento intelectual para compreender conceitos como a própria teoria atômica, as transformações químicas em nível microscópico, a variação de entalpia, entre outros? Messerder Neto (2017) aponta que a "química, por exemplo, seria uma ciência de cunho imaginativo muito forte, uma vez que nela se trabalha com partículas que o homem não pode apreender diretamente pela via empírica,

6 Os conceitos científicos constituem uma parte importante da teoria Vigotskiana. Na perspectiva dessa teoria os conceitos são divididos em dois: os conceitos espontâneos, oriundos da relações do homem com seu meio social e cultural e construídos a partir de suas experiências vividas, já os conceitos científicos são complexos por natureza, pois são aqueles que carecem de sistematização, organização e capacidades intelectuais mais acuradas, especificamente, dentro da THC, as funções mentais superiores.

mas sim, pela via da imaginação" (p. 2). Em suma, o domínio conceitual e o desenvolvimento das FMS têm, então, uma relação intrínseca e dialética.

Ao falar ainda sobre a imaginação e a relação desta com o desenvolvimento, Vigotski aponta que

> [...] a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e limites estreitos de sua própria existência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia. [...]. Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a imaginação serve à nossa experiência (VIGOTSKI, 2009a, p. 25).

No que diz respeito a química, Messeder Neto (2017) faz então o seguinte apontamento:

> Mas, será que o ensino de química contribui para o desenvolvimento da imaginação? Pelo exposto, a resposta é definitivamente positiva. Ensinar química já exige, por excelência, mobilização do pensamento abstrato e suas articulações com a imaginação, uma vez que trabalhamos o tempo inteiro com entidades que não podemos ver o tocar e para apreendê-las precisamos do processo imaginativo. (p. 7).

Entretanto há algo a ser questionado: na sala de aula da EJA, a imaginação e, consequentemente, o desenvolvimento das FMS são colocadas em relevo? Segundo Messeder Neto (2017) há no imaginário coletivo, e na própria academia, a ideia de que imaginação e outras habilidades provenientes das FMS são próprias das crianças e das salas de aula onde o público é infanto-juvenil, explicitado nos diversos trabalhos relacionados a ludicidade e ao imaginário. Além disso, pode-se questionar: o sujeito da EJA acredita na imaginação como uma habilidade? Consideraria que esta é uma habilidade necessária para sua aprendizagem? Há a necessidade do desenvolvimento da imaginação para a satisfação das necessidades de sua atividade principal, como colocada pela sociedade do capital? Há de se elucidar que o motivo e a intencionalidade que orientam a finalidade para realização de uma atividade estão intrinsecamente relacionados a necessidade que se pretende satisfazer, mas sobretudo da consciência dessa necessidade, uma vez que a atividade tem por objetivo a satisfação da necessidade que a originou.

Outro ponto que cabe ressaltar, é a relação entre em desenvolvimento psíquico e atividade, algo amplamente defendido pela THC: o desenvolvimento do psiquismo humano se forma na e pela atividade, e não qualquer atividade, mas uma atividade com clareza na sua finalidade e complexa por natureza, pois na perspectiva da THC, a complexificação das atividades são necessárias, pois atividades complexas produziriam habilidades e desenvolvimento também complexos e superiores. Na atividade de ensino dentro da sala de aula, como demarcada neste trabalho, a mediação do tempo, espaço e da atividade, está representado na figura do professor.

Martins (2016) coloca em relevo o risco da simplificação pelo professor e, também, da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pois, ao

> [...] assumir o caminho da simplificação, do ensino, não conseguirá nada além de assimilação de palavras, culminando em um verbalismo que meramente simula a internalização de conceitos. Esse será, então, um tipo de aprendizagem circunstancial e transitório que não promove o desenvolvimento (MARTINS, 2016, p. 23).

Contudo, na sala de aula da EJA há de se considerar outros dois fatores: a heterogeneidade do público e suas características, visto que é formado predominantemente por trabalhadores, chefes de família, mulheres, que trazem consigo a rotina diária de trabalho e responsabilidades.

Considerando que na sociedade atual enfrentam dupla ou tripla jordana de trabalho e um processo histórico de significação marcado pela marginalização de sua educação, de seu desenvolvimento psíquico e também por uma intencionalidade formativa que o marginaliza ainda mais na relação entre este sujeito e o mundo. Outra contradição explicitada é que a medida que compreendemos a necessidade da complexificação das atividades e o risco da simplificação para o desenvolvimento, até onde estaria o sujeito da EJA disposto a submeter-se a essa complexificação?

Embora tenhamos abordado aqui a imaginação como uma FMS a ser desenvolvida para o domínio e compreensão dos conceitos científicos (CC), há de se levar em consideração que tais funções mentais estão para além da imaginação, pois, a aprendizagem e compreensão de tais conceitos exigiriam uma articulação das diferentes FMS e em diferentes níveis, como aponta Messeder Neto (2017). Há de se reafirmar que a relação entre desenvolvimento psíquico e os conceitos científicos é dialética e dialógica, pois a aprendizagem dos conceitos apresenta-se como necessária para o desenvolvimento das FMS que são, de regra, necessárias para a construção e apropriação dos CC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tenhamos direcionado o centro das discussões para a sala de aula da EJA, na disciplina de química, acreditamos que os enfrentamentos apontados para a atividade docente são comuns aos demais componentes curriculares do ensino médio.

Neste trabalho situamos e demarcamos a intencionalidade docente e o projeto formativo dentro das ideias da pedagógica histórico crítica, que consideramos ser a concepção pedagógica que fornece elementos teóricos para analisarmos a educação na sociedade em que vivemos. Ao fazermos essa demarcação, evidenciamos o conflito de motivos e intencionalidades que permeariam a sala de aula da EJA, contudo, é preciso pensar a sala de aula da EJA para além do ideal, como fizemos, mas do real.

Talvez para o professor que não possua uma intencionalidade clara e na perspectiva da PHC, como situamos no decorrer do trabalho, pode ser que uma educação compensatória assistencialista, aligeirada e marginalização dos conteúdos, apresentem-se como suficientes para a modalidade.

Nesse sentido, cabe ressaltar ainda o viés político e social da educação, como aponta os teóricos da PHC, pois ao considerar que a escola é o lugar para acesso ao saber sistematizado, deve-se considerar que este saber foi historicamente negado a classe trabalhadora e que somente através da apropriação dos saberes da classe dominante, os trabalhadores podem ascender a um corpo de conhecimentos legados às classes dominantes. Outro ponto a ser considerado, é a certeza de que a sala de aula da EJA traz consigo diversas contradições inerentes à educação brasileira e a história desta, não sendo específicas da modalidade. O que defendemos aqui é necessidade de o professor, que se posiciona nesta linha teórica, conhecer e enfrentar tais contradições.

Para além disso, discutimos de forma singela o problema dos motivos na educação de jovens e adultos e, propomos que, mesmo que haja a não fragmentação entre conteúdo e forma, na sala de aula da EJA, o enfrentamento a ser feito pelo professor remete a construção histórica dos motivos que ocasionam a entrada desse sujeito para dentro dos muros da escola.

Consideramos que o sujeito que procura a sala de aula, talvez não o faça com motivos que vão ao encontro com a intencionalidade formativa que o permita romper com a condição na qual se encontra, de modo que a atividade docente, entre outras coisas, traz em seu cerne, a necessidade da descaracterização da atividade do aluno e, consequentemente, um processo de ressignificação desta.

REFERÊNCIAS

COSTA, Claudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** 1. ed. Editora Cortez, São Paulo, 2017

FÁVERO, Osmar. **Educação de jovens e adultos: passado de historias, presente de promessas**. *In:* Educação de Jovens e Adultos na América Latina. São Paulo: Moderna, 2009

LEONTIEV, Alexei N. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. *In:* LEONTIEV, Alexei N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Editora Horizonte Universitário. Lisboa, p. 89-142, 1978.

_____. _____,. **Actividad, conciencia e personalidad**. Editorial Pueblo y Educación. Havana, 1983.

MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, Angelo Antônio Martins.; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; **Periodização Histórico Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico do nascimento à velhice.** 1. ed. Autores Associados, Campinas, 2016.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva. **O Ensino de Química e o Desenvolvimento da Imaginação: Aportes da Perspectiva Histórico-Critica.** In. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Disponível http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1824-1.pdf. Acesso em: 3 de junho de 2019.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **Educação Escolar: uma atividade?** In. SOUZA, N. M.M. Formação Continuada e as Dimensões do Currículo.1. ed. Editora UFMS. Campo Grande, 2013.

PARANHOS, Rones de Deus. **Ensino de biologia na educação de jovens e adultos: o pensamento político-pedagógico da produção cientifica brasileira**, 2017. 229 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11º. ed. Autores Associados, Campinas, 2011.

SHROEDER, Edson. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ME FURB ISSN 1809– 0354 v. 2, nº 2, p. 293-318, maio/ago. 2007.

14.

A FEIRA DE CIÊNCIAS COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Brunno Alexander Villela[1]
Lilian Rodrigues Rios [2]

INTRODUÇÃO

Cursar uma licenciatura no mundo contemporâneo tem se tornado um desafio para todos aqueles que sonham com a carreira docente. As mudanças que a educação precisa passar e as que realmente vêm sofrendo, as condições de trabalho que possam garantir ao professor um salário digno, escolas como ambientes adequados à aprendizagem e segura para professores, estudantes e todos aqueles que constituem esse espaço, o conhecimento de metodologias adequadas ao conteúdo a ser trabalhado e que permitam ao professor avaliar se seus alunos estão aprendendo, etc., são alguns desses desafios que precisam ser encarados e discutidos na formação inicial do licenciando.

É a partir dessa realidade que iniciei as discussões do Estágio Supervisionado: a etapa de semirregência foi iniciada em uma instituição de ensino regular na modalidade Educação de Jovens e Adultos/EJA, localizada na região central de Goiânia-GO. O colégio possui 12 salas de aulas, sendo utilizadas apenas 6 para 1ª, 2ª e 3ª series, turmas A e B, no turno noturno, e ainda conta com 61 funcionários, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como previsto no cronograma do Estágio Supervisionado conheci e estudei o Projeto Político

1 Brunno Alexander Villela, licenciando do curso de Licenciatura Plena em Física pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Bolsista do PUC Social. brunnoalexander07@gmail.com.
2 Lilian Rodrigues Rios, professora do curso de Licenciatura em Física pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUCGoiás, Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. lilianrios@ymail.com.

Pedagógico do colégio, participei de reuniões de conselho de classe, observei o processo de ensino e aprendizagem realizado pela professora de Física da escola, procurando identificar as principais dificuldades dos estudantes na aprendizagem dos conteúdos de Física, bem como as situações vivenciadas no cotidiano da sala e aula.

Diante as discussões teóricas realizadas na universidade e as observações e estudos que foram realizados na prática, optei por uma intervenção de ensino diferenciada daquelas vivenciadas no colégio que anteriormente havia observado. Essa perspectiva é corroborada por Selbach (2010, p. 46), que ao discutir o Ensino de Ciências, afirma-nos que "ou se muda a maneira de pensar o ensino, desenvolvendo no aluno uma postura reflexiva, opinativa e investigativa, ou não há razão para que a disciplina figure nos currículos".

A Física faz parte das disciplinas da área de Ciências da Natureza e tem por objetivo compreender e explicar os fenômenos que ocorrem na natureza. Esta disciplina aborda temas de fácil e de difícil compreensão, mas muitos conceitos podem ser facilmente relacionados com eventos do cotidiano pelos alunos. Foi por este motivo que optei pela utilização dos experimentos investigativos de Física e a organização da feira de ciências paralelamente às aulas expositivas ministradas pelo professor da disciplina na escola campo de estágio.

Reconhecendo a importância das pesquisas no Ensino de Ciências e registrando toda a minha trajetória durante quatro semestres na Disciplina de Estágio Supervisionado, uma questão me chamou a atenção: Quais as contribuições à aprendizagem de Física de estudantes da Educação de Jovens e Adultos, EJA – III Etapa, que a feira de ciências pode possibilitar?

Considerando o exposto, foi definido o seguinte objetivo para a pesquisa proposta: analisar quais as contribuições da feira de ciências, como projeto de intervenção do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Física, em uma escola de Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos/EJA, para a aprendizagem dos estudantes na disciplina de Física.

A partir deste objetivo geral, foram obtidos os objetivos específicos: analisar se a feira de ciências é capaz de instigar no aluno da EJA a vontade de aprender ciência; estudar se a feira de ciências é uma metodologia adequada para construção do conhecimento científico para os estudantes da EJA; investigar se o processo de ensino aprendizagem, a partir da experimentação, permite uma melhor compreensão dos conceitos físicos por estudantes da EJA. Caracterizar processo do Estágio Supervisionado na escola campo como parte da formação profissional do licenciando em Física.

A EJA (Educação de Jovens e Adultos) consiste em uma modalidade da educação básica, sendo integrante da educação brasileira, considerando os aspectos histórico, social e cultural dos alunos inseridos nessa realidade; busca ainda a transformação da sociedade, garantindo o aprendizado, levando a prática da reflexão que contribui para o seu processo de formação.

> Muitas vezes, os jovens e adultos lutam para superar condições de vida bastante precárias como desemprego, salários baixos, problemas familiares e péssimas condições de vida, que podem comprometer o processo de alfabetização e educação. Assim, considerando que muitos alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos – estão em um quadro de desfavorecimento social, o professor não pode ignorar os conhecimentos e experiências que já possuem. (DE VIETRO GARCIA *et al.*, p. 66, 2013).

Essa modalidade de ensino visa atender as necessidades de formação de uma parcela da população que se encontra às margens do mercado de trabalho. Trata se das pessoas que foram obrigadas a parar de estudar no ensino regular para garantir a sua sobrevivência e de sua família, devido sua realidade social; e ainda integrantes famílias sem o mínimo grau de instrução e, consequentemente, sem oportunidades de trabalho/crescimento profissional.

Existindo essa realidade, levando ainda em consideração que esses estudantes trabalham grande parte do dia, faz se necessária uma metodologia de ensino diferenciada, para alcançar o objetivo de levar o conhecimento a todos, independente da classe social. A dificuldade enfrentada pelos alunos não se dá somente pela falta de interesse, mas sim pela realidade em que estão inseridos, "[...] a todos que não tiveram o acesso à escolarização na idade correta, por diversos motivos como falta de oportunidade, trabalho, condições de vida precárias, dentre outros problemas". (DE VIETRO GARCIA *et al.*, p. 73, 2013).

A partir do que foi observado pensou-se na feira de ciências como metodologia complementar de ensino para esses alunos. Historicamente, as feiras de ciências começaram a acontecer no Brasil desde a década de 1960 e surgiram como uma oportunidade para que os alunos pudessem desenvolver e apresentar trabalhos científicos escolares, experimentos e pesquisas para compreender os fenômenos estudados (HARTMANN & ZIMMERMANN, 2009).

Para Mancuso (2000), o desenvolvimento de experimentos leva o estudante a pesquisar, a produzir o próprio conhecimento, a pensar nas problemáticas envolvidas e a um pensamento crítico. Esse autor, ao estudar os benefícios proporcionados aos estudantes (e aos professores e licenciandos) pelas feiras de ciências, evidencia os seguintes pontos:

> Crescimento pessoal / vivências / conhecimentos (maior visão do processo educativo, amplia conhecimentos, crescer intelectualmente, aprender coisas e novas técnicas); comunicação / relacionamentos / intercâmbios (troca de ideias, relacionamento com outras pessoas e realidades, lidar com o público, diminui a timidez, intercâmbio cultural); hábitos / atitudes / habilidades (amizade, abstração, autoconfiança, iniciativa, responsabilidade, amadurecimento, equilíbrio, atenção, reflexão, análise); criticidade / capacidade de avaliar (desenvolve pensamento crítico, auto – conhecimento, conhecer suas limitações, reconhecer o trabalho do outro); estímulo / envolvimento / motivação (maior envolvimento com o processo, estímulo ao crescimento pela mudança, cresce o interesse por coisas novas, fica mais estimulado); criatividade / inovações (mais ideias, visão diferente, novos trabalhos, consciência criativa); politização (forma consciência crítica e responsável, favorece a tomada de decisões propicia lideranças, amplia visão de mundo, volta – se para interesses da comunidade). (MANCUSO, 2000, p. 6).

Segundo Delizoicov & Angotti (2000) é mais conveniente um trabalho experimental que dê margem a discussão e interpretação de resultados obtidos (quaisquer que tenham sido), com o professor atuando no sentido de apresentar e desenvolver conceitos, leis e teorias envolvidas na experimentação e que favoreça a apropriação, por parte dos estudantes, do entendimento da ciência como uma atividade humana, onde também podem aparecer questões relacionadas ao preconceito, opiniões e valores.

Partimos do princípio que a feira de ciências, realizada por meio de experimentos investigativos, precisam ter como objetivo principal a aprendizagem dos estudantes e não que seja apenas uma forma prática de transmitir conhecimentos.

A Educação Básica, segundo pesquisadores do Ensino de Ciências, vive uma crise na educação científica, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para Pozo & Crespo (2009, p. 15):

> Aparentemente, os alunos aprendem cada vez menos e têm menos interesse pelo que aprendem. Essa crise da educação científica, que se manifesta não só nas salas de aula, mas também nos resultados da pesquisa em didática das ciências [...]. Contudo, as causas parecem mais profundas e remotas. De fato, em certo sentido esta crise não é nova, uma vez que faz parte, inclusive, das nossas próprias origens, dos nossos mitos.

O professor quando ensina ciências, está buscando desenvolver no aluno uma visão crítica e investigadora dos assuntos estudados, ao alcançar o aprendizado o aluno de fato consegue assimilar os conceitos físicos com os fenômenos da natureza. Certamente, o

professor deve se colocar numa situação de querer aprender mais para ensinar, pois existindo essa dificuldade de aprender é papel do professor pensar e planejar novas situações de aprendizagem para que o aluno possa compreender os conceitos trabalhados.

Pozo e Crespo (2009, p. 27), ao citarem Jimenez Aleixandre e Sanmartí (1997), estabelecem cinco metas ou finalidades para a educação científica no Ensino Médio, a saber:

> a) A aprendizagem de conceitos e a construção de modelos; b) O desenvolvimento de habilidades cognitivas e de raciocínio científico; c) O desenvolvimento de habilidades experimentais e de resolução de problemas; d) O desenvolvimento de atitudes e valores; e) A construção de uma imagem da ciência.

As metas servem de orientação para alcançar um objetivo, nesse caso é a aprendizagem significativa, que somente ocorre quando o aluno tem a capacidade de assimilar os conceitos estudados com situações reais, conseguindo realizar uma análise crítica e sistemática do evento ocorrido e fazendo uso de "[...] princípios como generalização, universalização e confrontação experimental ou, pelo menos, referenciada pela observação" (DELIZOICOV *et al.*, 2002, p. 134).

Segundo Pozo e Crespo (2009) a formação para ciências é praticamente toda focada na transmissão de conhecimentos hierarquizados, focadas em um ensino tradicional, seguindo um livro didático e insistindo na memorização de conteúdos isolados, sendo comum a utilização dessa metodologia atualmente. Aparentemente os saberes são pouco compreendidos e apenas memorizados por um curto período de prazo.

O uso da fundamentação teórica utilizando o quadro negro e giz não está chamando tanta a atenção dos estudantes desta nova geração, estamos vivendo uma revolução tecnológica, as crianças já nascem inseridas nessa realidade, estão utilizando a tecnologia cada vez mais cedo, proporcionando uma grande facilidade em possuir o saber na palma das mãos, as ferramentas de pesquisa existente nos aparelhos tecnológicos são surpreendentes, com uma simples pesquisa os estudantes possuem várias respostas relacionadas a algum assunto pesquisado, não percebendo que estão apenas reproduzindo o conhecimento e não produzindo.

A não produção dos conhecimentos leva ao esquecimento, aparentemente os estudantes estão naquela situação do copiar e colar, o pensamento crítico não está sendo desenvolvido.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A coleta de dados foi realizada entre fevereiro de 2017 e dezembro de 2018, período no qual foi cursado as disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III, IV no curso de Licenciatura em Física da Pontifícia Universidade Católica de Goiás/ PUC Goiás.

De acordo com as Diretrizes do Estágio Supervisionado da Escola de Ciências Exatas e da Computação (2018), esse conjunto de disciplinas compreendem três importantes momentos na formação do licenciando: a observação, a semi regência e a regência, caracterizadas por:

> **Observação:** Se caracteriza pela presença do estagiário na escola e em sala de aula, sem, no entanto, participar diretamente da aula. O estagiário observará, seguindo orientação prévia do professor de Estágio Supervisionado, alguns aspectos da escola-campo e das aulas, tais como: situação geral da escola, nível cognitivo das turmas, clima afetivo das aulas, relação professor-aluno, organização das aulas e outros.
>
> **Semi-regência:** Durante esta fase, o estagiário auxiliará o professor regente em aulas práticas, trabalhos em grupo, no preparo de material didático etc; porém, o estagiário ainda não assumirá controle total da sala de aula. Paralelamente, o estagiário realizará atividades que darão suporte à sua própria regência: planejamento das aulas, preparo de material didático e instrumentos de avaliação, análise do livro didático adotado pelo professor regente, preenchimento de diário escolar etc.
>
> **Regência:** Nessa fase, o estagiário assumirá a responsabilidade total sobre a condução das aulas, demonstrando coerência com o que foi planejado durante a fase de semirregência. O professor de estágio acompanhará e avaliará algumas aulas do estágio nesse período.

O Estágio Supervisionado foi realizado em um colégio da Rede Estadual de Goiás, localizado na região central de Goiânia e dedicado à Educação de Jovens e Adultos. Durante o I Semestre de 2017, no Estágio Supervisionado I, dando início as **observações** foram realizadas o estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio, bem como, das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio e dos Documentos Legais da Instituição.

No Estágio Supervisionado II, realizado no II Semestre de 2017, foi feita toda a orientação de como deveria ocorrer a **observação** na escola campo. Essas observações permitiram uma análise do processo de ensino de aprendizado praticada no colégio, além do levantamento das dificuldades enfrentadas pelos estudantes dos alunos na disciplina de Física e reflexões sobre a realidade escolar e o ensino de Física.

No Estágio Supervisionado III iniciou-se o processo de **semi regência** ao mesmo tempo em que foi elaborado um Projeto de Intervenção, como foco em uma metodologia de ensino. As preocupações já existentes nesse momento e frutos das observações e análises da realidade escolar foi o ponto de partida para a discussão a respeito da construção de uma feira de ciências junto aos estudantes do campo de estágio.

No II Semestre de 2018 iniciou-se o Estágio IV, momento de **regência** no campo de estágio e de colocar em prática o projeto de intervenção, ou seja, a realização de Feira de Ciências junto aos estudantes do campo de estágio. Após observar certa dificuldade dos alunos em compreender os conteúdos de física, foram propostas aulas expositivas com o uso de experimentos: a feira de ciências, a qual compôs a nota final do quarto bimestre na disciplina de física.

Na feira de ciências os alunos se dividiram em grupos de até 5 alunos e realizaram experimentos nas áreas de Física, Química e Biologia, sendo supervisionados pelos professores e estagiários de cada disciplina.

Todo o processo de realização do Estágio Supervisionado, realizado durante quatro semestres, foi documentado por meio de diário de bordo, relatórios semanais, fotografias atividades realizadas com os estudantes e questionários aplicados aos mesmos. Esse material constitui os dados a serem analisados nesta pesquisa. A validade desse material como dados de pesquisa é corroborada por Bogdan e Biklen (1994, p. 150), ao afirmarem que: “Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo; este termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, imagens e outros materiais”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) enumeram cinco características importantes na investigação qualitativa, consideradas também neste estudo: 1) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados e produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e 5) o significado é a importância vital na abordagem qualitativa.

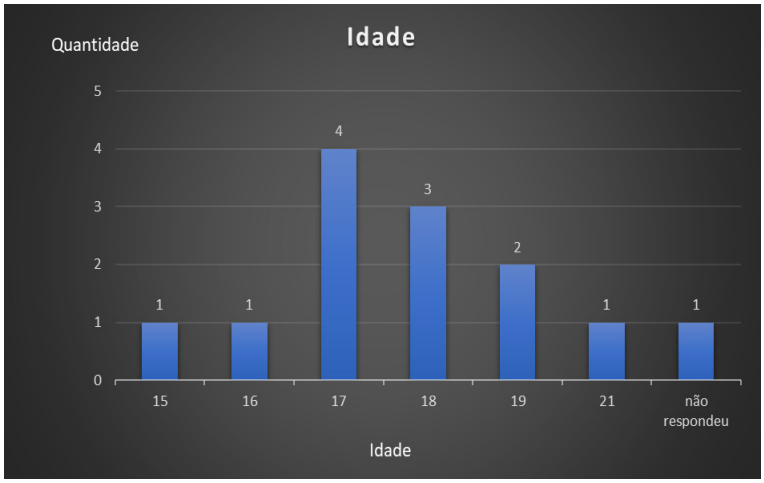
Assim, este estudo é qualificado como uma pesquisa de natureza qualitativa, no qual a interpretação dos resultados é produto de uma visão subjetiva, apoiado em uma fundamentação teórica, a partir da percepção dos pesquisadores a respeito do fenômeno dentro de um contexto.

ANÁLISE DOS DADOS

No ano de 2017 foi criado na Rede estadual de Goiás o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno (Profen), em caráter experimental, com o objetivo de fortalecer o ensino no turno noturno. O Profen abrangeu o Novo Ensino Médio Noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Segundo a Seduce Goiás (2018, sp.), "Em 2017, 17.600 alunos da 1º série do Ensino Médio do noturno foram inseridos no Profen, passando a cursar o Novo Ensino Médio Noturno. [...] Já os estudantes que, em 2017, cursaram a 2º e 3º séries do Ensino Médio noturno regular, não foram inseridos no Profen". O Profen foi aprovado em abril de 2017 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

Para traçarmos um perfil aproximado dos alunos matriculados na escola campo, foi aplicado um questionário nas turmas da 1ª série do Ensino Médio noturno na modalidade do Profen, sendo que estavam presentes 13 alunos. Eles responderam questões informando idade, onde moravam, se trabalham ou não, quais as dificuldades nos conteúdos de Física, o que mais gostam na disciplina e quantas horas do dia destinam para estudar.

Gráfico 1 – Idades dos estudantes matriculados na escola campo



Fonte: Autores.

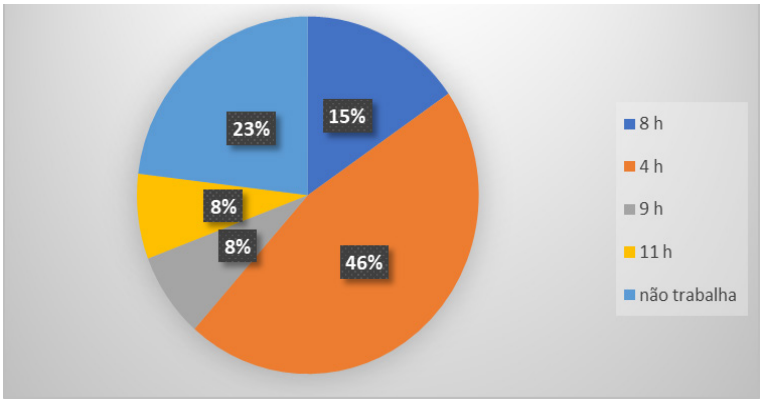
O Gráfico 1 mostra-nos que a idade dos estudantes matriculados no Ensino Médio noturno na escola onde foi realizado o Estágio Supervisionado varia entre 15 e 21 anos. De acordo com a resolução CEE/CP N.04 de 25 de Agosto de 2017, que estabeleceu as diretrizes provisórias para as matrículas no Profen, para que as escolas da rede pública estadual que desenvolveram o Profen realizassem a matrícula de estudantes menores de 18 anos no programa, era necessário o cumprimento as seguintes determinações:

- Menor aprendiz;
- Menor trabalhador ou em condições de dupla aprendizagem;
- Inexistência de oferta de vagas aos estudantes no ensino médio regular noturno na rede estadual.

Caberia à instituição responsável pela matrícula de verificar a veracidade da documentação comprobatória.

Apesar dos estudantes afirmarem que enfrentam dificuldades para estudar devido ao trabalho, os dados mostraram que 77% dos alunos trabalham com carga horária variando entre 4 a 11 horas por dia. Destes, 46% dos alunos trabalhadores cumprem uma jornada de apenas 4 horas por dia.

Gráfico 2 – Carga horária diária de trabalho



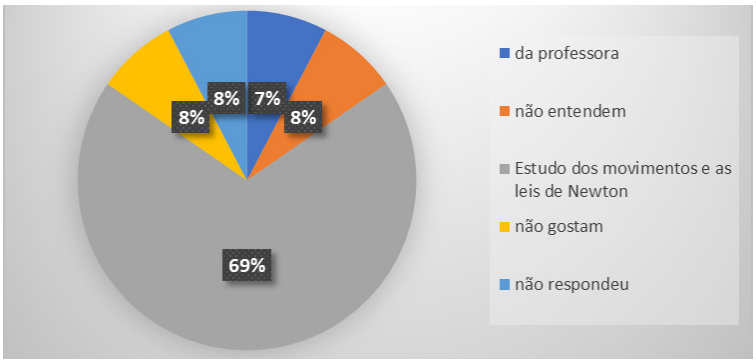
Fonte: Autores.

No grupo estudado ainda existiam alunos que não trabalhavam e que optaram pelo ensino noturno. É importante ressaltar que o período noturno é destinado preferencialmente aos alunos trabalhadores, e que alunos menores de 18 anos e que possuem um trabalho não se enquadrariam nas condições propostas na legislação, a não ser que não existissem vagas disponíveis nos demais períodos. O porquê de estes alunos estarem matriculados no período noturno e no Profen não apareceu nas respostas.

Durante todo o Estágio Supervisionado na escola campo foi observado que grande parte dos alunos demonstrava certo interesse em um determinado conteúdo da disciplina de Física: ao serem questionados sobre suas preferências, 69% responderam a questão com informações relacionadas aos estudo dos movimentos ou as Leis de

Newton (Gráfico 3), ou seja, nenhum outro conteúdo específico foi citado como resposta desta questão.

Gráfico 3 – O que os alunos gostam de estudar em Física



Fonte: Autores.

Uma dúvida que surgiu a partir do Gráfico 3 é: por que estes alunos apresentam afinidade somente aos conteúdos iniciais da Física (conteúdo relacionado à Mecânica)? Essa afinidade estaria veiculada a uma maior facilidade de compreensão dos conteúdos? Se os alunos já estudaram conteúdos relacionados à Termodinâmica, por que não demostraram conhecê-los em nenhum momento?

É consenso entre os pesquisadores da área de Ensino de Ciências que o aprendizado é sempre afetado por conhecimentos externos ao seu ensino, uma "cultura primeira", que se dá fora de situações formais de ensino (DELIZOICOV *et al.*, 2003, p. 134). Para Pozo & Crespo (2009, p. 210):

> A diferença entre o conhecimento prévio que o aluno possui e aquele que se tenta transmitir na escola está em que, para além da utilidade ocasional ou da simples descrição de um fenômeno, com o ensino de Física se pretende procurar explicações para os diferentes fenômenos dentro de marco teórico determinado.

Na realização da feira de Ciências, pôde se perceber que os alunos demonstraram interesse durante o período de realização (um mês antes da data do evento) e, assim, apresentaram trabalhos bem executados.

Os alunos que no início do projeto de intervenção possuíam resistência ao proposto, apresentaram atitudes diferentes na execução do experimento e realização da

feira, pois buscaram conhecimento relacionado aos seus experimentos, contribuindo assim para as suas formações.

Além disso, no evento da Feira de Ciências, foi observado certo grau de "encantamento" dos alunos com os resultados obtidos de seus experimentos, pois eles conseguiam visualizar e compreender nos seus experimentos os conceitos estudados ao decorrer do ano letivo e perceber a correlação com o seu cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O licenciando tem grande compromisso com a sociedade. Ao completar sua formação exercerá profissionalmente a docência na Educação Básica e precisa entender que todos os cidadãos têm direito à educação, seja rico ou pobre.

Para Pimenta (2010) o Estágio Supervisionado possibilita ao licenciando a troca de experiência com os profissionais da educação que já estão atuando, pois o licenciando ao entrar dentro de sala de aula pode ver que a realidade é um pouco diferente do que foi estudado nas teorias da educação. É a partir da prática pedagógica realizado nas escolas que se concretiza o aprendizado e a construção da identidade profissional docente do licenciando.

> Em relação a formação inicial, pesquisas (Piconez, 1991; Pimenta, 1994; Leite, 1994) tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdo e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1996, p. 73).

A partir da perspectiva discutida por Pimenta (1996), entende-se que a escola é o lócus da formação do licenciando e de construção de parte de seu saber docente. O Estágio Supervisionado é umas das disciplinas mais importantes da licenciatura, é a partir dela que o licenciando coloca-se na posição de observador dos processos de ensino de aprendizagem e de analisador do projeto político pedagógico, podendo ir além, auxiliando com monitorias para tirar dúvidas, compreendendo melhor a profissão docente, a relevância da disciplina que vai ensinar e construindo conhecimentos que permitam refletir que as ações exercidas em sala de aula não podem ser apenas discursivas e centradas apenas no professor.

O professor quando ensina Física, está buscando desenvolver no aluno uma visão crítica e investigadora dos assuntos estudados, ao alcançar o aprendizado o aluno de fato consegue assimilar os conceitos físicos com os fenômenos da natureza. Segundo Pozo e Crespo (2009) a formação em Física é praticamente toda focada na transmissão de conhecimentos hierarquizados, em ensino tradicional, seguindo um livro didático e insistindo na memorização de conteúdos isolados, sendo comum a utilização dessa metodologia na Educação Básica. Aparentemente os saberes são pouco compreendidos e acabam sendo memorizados por um curto período de prazo.

Na busca por um ensino de Física em que os estudantes consigam aprender significativamente, concordamos com Delizoicov *et al.* (2002, p. 131) ao afirmar que "[...] nenhum aluno é uma folha de papel em branco em que são depositados conhecimentos sistematizados durante sua escolarização".

Assim, a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos objeto desse estudo, foi proposta a Feira de Ciências como intervenção para se ter uma observação empírica sobre o desenvolvimento dos mesmos e obtidos os resultados descritos na análise de dados.

Todos os pontos evidenciados na análise da feira são benefícios no desenvolvimento do aluno, solucionando o objeto do estudo e indicando que atividades experimentais, quando contextualizadas aos conteúdos de Física, conseguem promover na escola discussões que são científicas, mas que também são culturais, econômicas, políticas e sociais relacionados ao conteúdo trabalhado.

Apesar das análises dos dados obtidos junto a escola campo estarem ainda em fase inicial, já é possível compreender que o Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Física é importante, pois permitiu a compreensão de que o professor deve se colocar numa situação de querer aprender mais para ensinar, pois existindo dificuldades de aprendizagem é papel do professor pensar e planejar novas situações de ensino para que o aluno possa compreender os conceitos trabalhados, como foi observado na Feira de Ciência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 28 Set. 2019

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 28 Set. 2019.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

DE VIETRO GARCIA, J.; MACHADO, T.; APARECIDA ZERO, M**. O papel do docente na educação de jovens e adultos**. Revista Científica de Letras, pp. 65-90, 2013.

DELIZOICOV, D., ANGOTTI, J. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DUBAR, C. A **Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Editora Porto, 1997.

GOIÁS. **Resolução CEE/CP N. 4**, de 25 ago. 2017. Disponível em: https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-CP-04.pdf. Acesso em: 21 Set. 2019

HARTMANN, M. A.; ZIMMERMANN, E**. Feira de ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio**. Florianópolis: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009.

MANCUSO, R. **Feiras de Ciências: produção estudantil, avaliação, consequências**. 2000. Disponível em: http://www.redepoc.com/jovensinovadores/FeirasdeCienciasproducaoestudantil.htm. Acesso em: 16 mar. 2019.

Pimenta, G. S. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PIMENTA, G. S. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Revista da Faculdade de Educação, p. 72-89. 1996.

POZO, J. I.; GÓMEZ-CRESPO, M. A**. Aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SELBACH, Simone. *et al.* **Ciências e didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Como bem ensinar).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

15.

CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Grace Rabelo da Silva França[1]
Ânderson Jésus da Silva[2]

INTRODUÇÃO

Constantes indagações são feitas a respeito do aperfeiçoamento à docência, dos desafios que envolvem as formas de ensinar, aprender e interagir com os alunos e a incessante preocupação com a qualidade do Ensino. Atualmente, existe uma complexidade nas formas de aprender e ensinar, aprendemos de maneiras diferentes e "essa liberdade de tempo e de espaço configura um cenário educacional novo, onde várias situações de aprendizagem são possíveis com a ajuda das chamadas Metodologias Ativas" (ROCHA; LEMOS, 2014, p. 1).

Embora, se pareça difícil, é preciso pensar em como encontrar um equilíbrio na estruturação das práticas de docência, aliá-las a recursos inovadores capazes de dar performasse e significância ao ensino e as aprendizagens, consecutivamente, se obter a esperada qualidade na Educação. Diante desta justificativa, a pesquisa se delimita em relacionar as experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, com as Metodologias ativas na perspectiva de promover novas formas de ensino

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Química, pelo Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia. Bolsista Pibid/CAPES. gracerabelo@hotmail.com

2 Professor do curso de Licenciatura em Química, pelo Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia. anderson.silva@ifg.edu.br ou anderson.ana@gmail.com

no cotidiano dos alunos e interagir de modo diferenciado com a aprendizagem e o protagonismo requerido a iniciação à docência.

Os percursos da escolha temática Pibid e Metodologias Ativas de aprendizagens se convergem uma vez que, o Pibid proporciona uma boa oportunidade para se conhecer a realidade e os desafios do cotidiano escolar, enquanto as Metodologias Ativas viabilizam a personalização das ações do ensino, da docência dando subsídio a necessidade detectada na Escola em estudo e busca uma participação mais ativa e inovadora dos alunos e docentes nas interações do ensino e das aprendizagens (MORAN, 2018).

A esse respeito, pretensiosamente, tentou-se encontrar possíveis respostas à problemática desse estudo, qual seja: Como o Pibid pode auxiliar na consolidação das aprendizagens dos alunos referente ao negociado durante as aulas de Química?

Conhecer o mundo através do olhar da ciência e conseguir promover o diálogo entre este conhecimento da ciência e as situações do cotidiano é um desafio que muitos estudantes enfrentam. O desdobramento disso é a desmotivação por parte dos professores, que por vezes não conseguem alcançar os objetivos educacionais propostos. Os alunos por sua vez, não compreendem a ciência e a consideram difícil, associando que a memorização, a abstração, reconhecimento e interpretação de fórmulas e símbolos "são a ciência". Nesta perspectiva é importante buscarmos estratégias para dar significado ao ensino de ciências.

Santos (2007), defende para isso, uma tática possível e necessária que é a busca pelo Letramento Científico. Segundo este autor, o Letramento Científico é um processo que envolve um conhecimento mais aprofundado dos construtos teóricos da ciência e da sua epistemologia, compreendendo os elementos de investigação científica, do papel da experimentação e da elaboração de modelos científicos. Nesse sentido, o letramento científico consiste em uma formação com domínio das linguagens e ferramentas mentais usadas nas ciências da natureza para compreensão do mundo.

Para esse intento realizamos um Projeto Interativo com o objetivo de ministrar aulas diversificadas aos alunos no ensino da Química, com experiências laboratoriais e atividades extracurriculares (com resolução de problemas, relatórios e pesquisas diversas), amparados pelas Metodologias Ativas que permitir uma atuação efetiva dos envolvidos na construção das aprendizagens em um formato híbrido, flexível e conectado com a realidade (MORAN, 2013).

REFERENCIAL TEÓRICO

PIBID: caminhos para iniciação à docência

Ao considerar o papel que os profissionais do Magistério exercem no desenvolvimento da Educação Básica brasileira, surgem para o Ministério da Educação e Cultura – MEC, indagações de como seria possível auxiliar as universidades no alcance da excelência na formação dos futuros docentes, de maneira que fosse possível encontrar soluções para os desafios do ensino e aprendizagem dos educandos e garantir a sonhada qualidade Educacional.

Nessa perspectiva em 2007, foi lançado o Pibid, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, atendendo apenas áreas específicas (licenciaturas em Química, Física, Biologia e Matemática) para o Ensino Médio, devido ao déficit de professores nestas disciplinas (BRASIL; CAPES, 2018).

Em 2009, crescem as demandas de alunos para Educação Básica, gerando com este aumento do fluxo de estudantes, a necessidade de reformular e implementar os atuais projetos e programas educacionais e viabilizar a criação de novas Políticas Públicas para a valorização do Magistério. Neste anseio, considerou-se o sucesso do Pibid, à priori em vigor, e foi estabelecido a expansão do programa para atender todos os discentes dos cursos de licenciaturas para a Educação Básica, pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010).

Com a consolidação Pibid, suas ações são executadas no âmbito da Capes com a "finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes no que concerne à Educação Superior e favorecer a qualidade da Educação Básica Pública Brasileira" (BRASIL, 2010, p. 1). Para a Capes:

> O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. [...] Os discentes serão acompanhados por um professor da escola públicas e por um docente de uma das instituições de Educação Superior participantes (BRASIL; CAPES, 2018, p. 1).

Como auxílio aos discentes, a Capes em conjunto com o Governo Federal, concede bolsas aos alunos de cursos de licenciatura e professores participantes do projeto de iniciação à docência das Instituições de Educação Superior – IES, em parceria com as redes

públicas de ensino. Estas IES devem apresentar seus projetos de iniciação à docência à Capes conforme os editais de seleção publicados. Geralmente:

> Os projetos institucionais podem contemplar diversos núcleos de iniciação à docência composto de 24 a 30 discentes, 3 professores da escola e 1 professor da instituição de Educação Superior. Os núcleos agrupam-se por subprojetos definidos segundo o componente curricular da Educação Básica para o quais são formados os discentes. [...] As instituições selecionadas pela Capes recebem cotas de bolsas. Os bolsistas do Pibid são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. As escolas são escolhidas pelas redes de ensino (BRASIL; CAPES, 2018, p. 1).

Os objetivos do Pibid visam incentivar desde o início da formação dos discentes a observação e as reflexões a respeito da prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, contribuir com a necessária articulação entre teoria e a prática, proporcionar o incentivo e as oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar (BRASIL, 2010).

Como incentivo a formação dos futuros docentes para a Educação Básica, o Pibid tem contribuído com o propósito de oferecer aos discentes novas possibilidades de superar os problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem, tornando-os protagonistas no processo de sua formação inicial, além de elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura e detém o benefício de ofertar aos graduandos o convívio com situações de favorecimento as práxis pedagógicas e implementam o processo de valorização do Magistério.

CONCEITUANDO METODOLOGIAS ATIVAS

As concepções de Metodologias Ativas de aprendizagem são definidas a partir de estratégias pedagógicas em que o aprendiz é o foco no processo de ensino e aprendizagem. As ações pedagógicas viabilizam o engajamento dos discentes em atividades práticas, nas quais eles são os principais protagonistas da sua aprendizagem. De acordo com Valente *et al.* (2017), uma metodologia é considerada ativa quando propõe mecanismos de ensino para as ações da docência, em que a indissociabilidade da teoria e prática supera as abordagens tradicionais de ensino.

> As Metodologias Ativas procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos

> nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem *feedback*, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (VALENTE *et al.*, 2017, p. 463).

As Metodologias Ativas implementam as perspectivas da Escola e os caminhos da docência ao apresentar diferentes artifícios didáticos, pedagógicos ao ensino e a aprendizagem. Com crescente uso das Metodologias Ativas na Educação Brasileira, autores como Rocha e Lemos (2014), Moran (2013; 2018), Pereira (2017) e Valente *et al.* (2017), definem alguns mecanismos de Metodologia Ativa e destacam como principais as que relacionamos em seguida.

Aprendizagens baseadas em projetos – Project Based Learning – Pbl

O processo de ensino e aprendizagem baseado nas PBLs, geralmente, são realizadas nas Escolas em caráter multidisciplinar, ou interdisciplinar. Mas, são nas universidades que esta Metodologia Ativa é desenvolvida em caráter especial, "devido à necessidade dos estudantes de desenvolverem inúmeras habilidades para a vida profissional, proporcionada por experiências de aprendizagem multifacetadas", tornando-o capaz de recriar as ações de ensino, tornar viável os recursos didáticos, pedagógicos, a relação teoria e prática e a construção dos conhecimentos (ROCHA; LEMOS, 2014, p. 3).

Este método ativo de aprendizagem com projetos visa suprir a necessidade de adaptação do aluno e prepará-lo tanto para os problemas imprevisíveis nas salas de aula, como para os demais rumos que decorrerá as suas escolhas de vida profissional.

Aprendizagens baseadas na resolução de problemas – Design Thinking, e no trabalho em equipe: Team-Based Learning – TBL

As *Design Thinking* promovem nos discentes a capacidade de solucionar os problemas estruturados e não estruturados que acontecem dentro e fora da sala de aula. Quando estas Metodologias Ativas (*Design Thinking e TBL*) são aplicadas no ambiente escolar, ou acadêmico, as práticas são em modo de tutoriais[3] em que o "professor será o

3 Ferramentas do processo de ensino e aprendizagens que requer um passo a passo, um mapa de instruções descritivo, ou visual de ações, ou funcionamento de algo a ser observado, operado ou analisado (PEREIRA, 2017).

orientador e os alunos serão os investigadores em pequenos grupos". Dentre os componentes de cada grupo elege-se um coordenador e um secretário para as apresentações de cada caso e "há rodízios de sessão em sessão, para que todos exerçam essas funções" nas resoluções de problemas. Assim, os problemas são "apresentados aos alunos para que estudem, investiguem o caso e apresentem seus resultados. Após isso, os alunos rediscutem o problema, adquirindo novos conhecimentos" (PEREIRA, 2017, p. 5).

As resoluções dos problemas e os trabalhos em equipe despertam nos alunos as noções da realidade social, constroem e aprimoram os conhecimentos, os conteúdos e desenvolvem habilidades e competências primordiais para a resolução de problemas e aprendizagem autodirigida, em um ambiente propício e crucial para o seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Berbel (1998, p. 145), a aprendizagem em grupo e as resoluções de problema apresentam desígnios formativos pela aprendizagem "estimulam uma atitude ativa dos alunos em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional". Mas, agencia a emancipação dos alunos e a reformulação das práticas de ensino no intento de que as aprendizagens extrapolem as possíveis vertentes da vida acadêmica, sociocultural e profissional.

Metodologia ativa de simulações – Concept Tests (teste de conceitos)

As Simulações – *Concept Tests* são técnicas complementares as aprendizagens nas aulas expositivas, fornecendo oportunidades contextualizar com a realidade as práticas de ensino, pelo suporte dos experimentos realizados com a participação e interatividade dos alunos. Os *Concept Tests* quando realizados de modo efetivo "incentiva e orienta o processo de descoberta do aluno, proporcionando-lhe um ambiente divertido e atraente no qual poderá fazer perguntas e ter *feedback* para descobrir a resposta" (ROCHA; LEMOS, 2014, p. 7).

Pelas simulações se adquire aprendizagens significativas, desperta a atenção, motiva, diverti quem ensina e aprende. É possível, aprender assuntos de difíceis contextualização, de modo relativamente rápido e eficaz, pela investigação de situações reais e daquelas intangíveis ao nosso cotidiano, de modo simples e até barato. Nas concepções de Rocha e Lemos (2014), a ideia dos *Concept Tests* é a reprodução de experimentos reais singelos, em laboratório, ou em sala de aula, para alcançar resultados relevantes no aprendizado e desempenho dos alunos.

Aprendizagens na concepção de sala de aula invertida – Flipped Classroom

A concepção de Sala de Aula Invertida – *Flipped Classroom,* nos levam a pensar em transformações profundas no ambiente educacional. Em escolas inovadoras que "conseguiram implementar currículos mais abertos, não disciplinares, baseados em roteiros de aprendizagem, integração de alunos de vários anos". Redesenha-se o espaço físico das escolas, "as salas de aula são mais multifuncionais, combinam facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes estão cada vez mais adaptados para uso de tecnologias móveis", e há para o aluno um olhar de centralidade nesse processo (MORAN, 2013, p. 3).

As *Flipped Classroom* abrem possibilidades para se organizar um currículo flexível, permite ao aluno "o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno" (PEREIRA, 2017, p. 6).

Em outras palavras, as aprendizagens na Sala de Aula Invertida têm como objetivo promover modelos de ensinos inovadores pela utilização das tecnologias, ampliar os espaços de interação dos conteúdos aplicados em sala de aula e consolidar a qualidade das aprendizagens. De acordo com Moran (2018), para os alunos são planejadas atividades colaborativas (presenciais e a distância), gerando novas concepções do ensino e aprendizagem, por meio da discussão, reflexão e aplicação dos conhecimentos.

CONVERGÊNCIAS: O PIBID DA LICENCIATURA EM QUÍMICA E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Em prol do incentivo a melhoria dos resultados educacionais, concentram-se as ações do MEC, com a função de desenvolver estratégias, programas e políticas públicas educacionais. Ao mesmo tempo, nas instituições de ensino superior, pesquisadores e docentes das licenciaturas buscam formular metodologias de ensino capazes de ampliar as possibilidades da docência, intermediar o conhecimento, para assim obter qualidade educacional na formação dos discentes desde à Educação Básica até a Educação Superior.

Um exemplo destas práticas de implementação educacional em convergência é o Pibid, criado para promover integração entre a formação inicial e continuada de professores, ampliando o diálogo entre as instituições formadoras de docentes (teoria), com a

educação praticada nas escolas da Educação Básica (prática). Por meio do auxílio educacional a discentes dos cursos de licenciaturas acontece a integração das aprendizagens dos futuros professores com a experiência dos professores em sala de aula. Em nossa opinião, essa integração pode ser potencializada pela perspectiva dos mecanismos das Metodologias Ativas de aprendizagens, que se definem como maneiras inovadoras para atender as ações de ensino e aprendizagens.

Moran (2013) e Pereira (2017), destacam que os desafios da docência estão associados aos avanços do mundo globalizado no cotidiano do sistema educacional e reafirmam o compromisso de se alcançar uma percepção diferenciada para os modos de interagir, comunicar, informar e educar. Há necessidade de criar na prática docente caminhos de transformações, com as escolas e universidades. Os percursos dessas mudanças são variados, podem ser rápidos, lentos, superficiais, profundos, ou seja, variam de acordo com as condições de gestão de cada instituição.

Aceitar a mudança é o primeiro passo das instituições de ensino, para se formar e tornar protagonistas do conhecimento. Mas, é preciso pensar em como fazer estas transformações na prática docente. Para Moran (2013), está na docência as facetas para essa primeira mudança, e ela é progressiva[4], deve ocorre dentro de cada disciplina, permitindo avanços rápidos e admissíveis a cada professor, até mesmo na iniciação à docência, permite-se orientar as atividades de ensino e aprendizagem com aprofundamento por intermédio das Metodologias Ativas de ensino. Nas instituições de ensino:

> As metodologias ativas são caminhos para se avançar em um currículo mais flexível, mais centrado, nas necessidades e expectativas dos alunos. As organizações educacionais, [...] estão experimentando currículos mais flexíveis, mais centrados em que os alunos aprendam a integrar conhecimentos amplos, valores, projeto de vida através de problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras individuais e em grupo; presenciais e digitais (MORAN, 2013, p. 1).

No cenário escolar e acadêmico as Metodologias Ativas são compreendidas como percursoras do princípio da autonomia, para escola, professores e alunos desenvolverem a capacidade de gerenciar sua própria formação e ação. Ser docente na contemporaneidade

4 As mudanças progressivas de aprendizagem são "o caminho para avançar na integração é organizando algumas atividades comuns a mais de uma disciplina: projetos comuns, atividades integradoras, ampliando as metodologias ativas e os modelos híbridos. A instituição pode propor o projeto de vida de forma transversal, ao longo do curso. Esse eixo é importante para o aluno desenvolver uma visão mais ampla do seu papel no presente e no futuro" (MORAN, 2013, p. 1).

exige precisão no exercício de ensinar, é necessário ser crítico, reflexivo e atuar de modo eclético, com reciprocidade ao analisar, avaliar e aprender em conjunto (FREIRE, 2011a).

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a análise metodológica deste Projeto Interativo foi realizada uma pesquisa descritiva, cujas funções atendem ao propósito deste estudo, ao determinar em seus fins de analogias e projeções variadas de um determinado cotidiano por intermédio de um Estudo de Campo, admissível porque "envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados como: o Questionário e a Observação Sistemática", instrumentos fundamentais a esse projeto aplicado como recurso de pesquisa no programa Pibid (KAUARK, 2010, p. 28).

A metodologia aplicada foi a qualitativa e quantitativa (Quali-Quanti) por viabilizar uma integração triangular de diferentes técnicas de análise em um mesmo estudo. Ou seja, permite "além da interpretação tradicional da pesquisa quantitativa", "pode incluir abordagens como a coleta, transcrição e análise de dados – utilizados na pesquisa qualitativa", dando eficiência a apresentação das informações (GÜNTHER, 2006, p. 205).

A consolidação dos desígnios do Pibid e do Estudo de Campo nesse caso, considera-se o fato do docente enquanto pesquisador pela necessidade de uma imersão direta na realidade da situação em estudo, "para entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado". Esta coerência proporciona vantagens em relação aos levantamentos dados, por ser "desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos" e o "pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis" (GIL, 2002, p. 55).

Metodologia de Aplicação do Projeto Interativo na Escola Campo

O Estudo de Campo do Pibid foi realizado em uma Escola pública Estadual da cidade de Luziânia/GO, com turmas voltadas para o Ensino Médio. As atividades do Pibid iniciaram em agosto de 2018, após o reconhecimento da escola e estruturas de apoio à docência. Após as observações advindas das primeiras imersões na escola, identificamos a possibilidade de apropriar das ações multidisciplinares praticadas na Escola como, por exemplo, a feira de ciência, a horta e as práticas laboratoriais do Ensino de Química. Estes foram os principais elementos utilizados para a criação do Projeto Interativo

voltado ao aprimoramento das ações de aproximação do Pibid com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Escola.

O Projeto Interativo foi sendo elaborado e aplicado entre setembro e dezembro de 2018 e concretizado no primeiro e segundo semestre de 2019 com o levantamento de dados. Participaram da execução do projeto o coordenador de unidade institucional do Pibid, a professora supervisora da escola campo e os 10 bolsistas do Pibid.

Ao final do processo aplicou-se o questionário auto avaliativo e analisou-se os dados da pesquisa entre o terceiro e quarto semestre do ano letivo de 2019. O Projeto Interativo realizado teve como objetivo aplicar aulas diversificadas aos alunosem concordância com o ensino dos conteúdos ministrados na disciplina de Química de acordo com o Currículo de Referência (GOIÁS, 2012), amparados pelos mecanismos das Metodologias Ativas de aprendizagens.

O Projeto Interativo teve como principais ações realizar experiências laboratoriais e atividades extracurriculares derivadas como, por exemplo, relatórios, resolução de problemas e pesquisas diversas voltadas para aprendizagens de Química. Também, encontros em contraturno com atividades diversificadas de suporte e acompanhamento para promover aprendizagens e assessorar os estudantes em suas dúvidas.

Por isso, para construir o presente relato traçamos três estratégias metodológicas: a) Escolher duas das atividades experimentais aplicadas para realizar as observações e avaliar a interação dos discentes com as aprendizagens auxiliadas pelas Metodologias Ativas; b) Realizar a aplicação do questionário semiestruturado; e, c) analisar os registros dos licenciandos do Pibid em seus diários de campo.

Na aplicação do Projeto Interativo foram utilizados alguns mecanismos de personalização das aprendizagens pelas Metodologias Ativas, como: a) Aprendizagem baseada em projetos – *PBL,* usados na concretização do projeto; b) Aprendizagens por *Concept Tests* (testes de conceitos e simulações*), Flipped Classroon* (sala invertida)*, TBL* (resolução de problemas) *e Design Thinking* (trabalho em equipe) – para realização das atividades extracurriculares e experiências do Projeto Interativo, em concordância como as justificativas teóricas de Rocha e Lemos (2014), Moran (2013; 2018), Pereira (2017) e Valente *et al.* (2017).

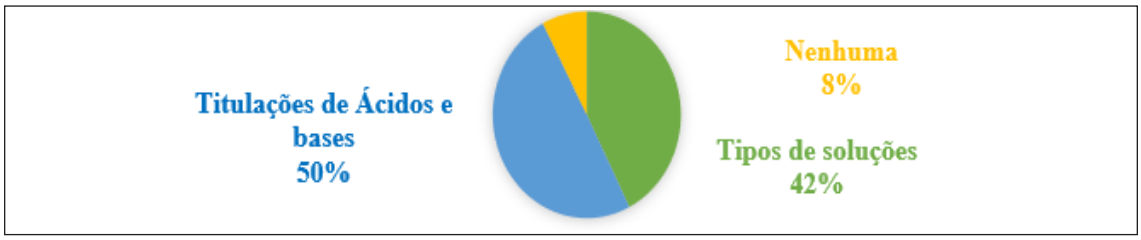
ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A análise de diversos resultados é viável para se criar condições apropriadas para a verificação dos dados experimentais. O convívio durante a execução de um projeto é uma ótima oportunidade para conhecermos melhor a realidade do campo em estudo e apresentar informações arrecadadas de modo fidedigno (GÜNTHER, 2006).

Nessa perspectiva, as observações foram realizadas durante: **a) Experimento A:** Práticas com soluções Químicas – Dispersões, soluções, suspensões e coloides; e, **b) Experimento B*:*** Análises volumétricas **–** Titulação de Ácidos e bases; e serão em conformidade catalogados e descritos a partir das respostas do questionário aplicado à cento e setenta (170) alunos participantes do Projeto Interativo, com idade entre 15 e 19 anos.

Para compreender se o Projeto Interativo atendeu seu propósito com os alunos, realizou-se as seguintes indagações:

1 – Qual prática experimental você mais gostou?



Elaborado pelo grupo Pibid – Projeto interativo 2019.

Os dados apontam que para 92% dos alunos que participaram das aulas experimentais diversificadas baseadas nas Metodologias Ativas aprovaram as atividades que participaram e consideraram formativas. Com relação aos 8% dos alunos que declararam não ter gostado das práticas experimentais, acreditamos que eles podem fazer parte dos alunos recém-admitidos à escola ou que faltaram as aulas durantes as atividades. Não há como fazer uma análise mais aprofundada deste aspecto uma vez que não foi solicitada a identificação nos questionários e não encontramos nos diários de campo anotações que sinalizassem algo diferente, logo, não temos dados que justifiquem de outra forma essa insatisfação. As demais informações coletadas no questionário condizem com observações realizadas durante os experimentos, por exemplo:

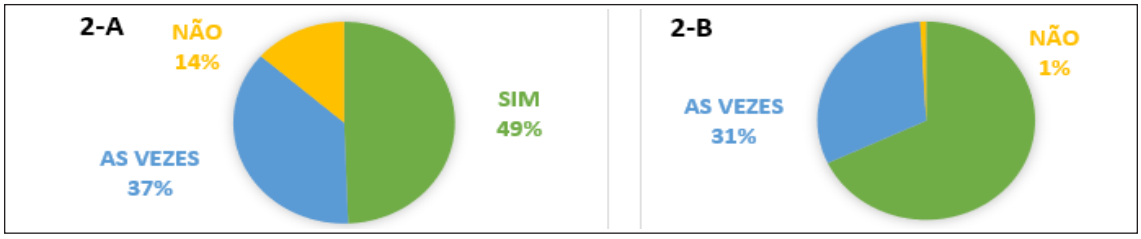
> Os alunos pareciam perdidos durante a apresentação inicial da aula diferenciada, mas prestavam bastante atenção em tudo que era explicado e no

> roteiro de ações. Realizaram todos os experimentos laboratoriais, o trabalho em equipe ocorreu de modo ativo e com sucesso. As atividades extracurriculares foram realizadas com um pouco de dificuldade, mas todos de algum modo tentaram resolver os problemas propostos (Experimento A – observadora I).
>
> Nas desenvolturas do experimento de Titulação de ácidos e bases os alunos demonstraram-se participar de modo ativo nas ações de aprendizagem, os trabalhos em equipe e o ambiente diferenciado já são bem aceitáveis a eles (Experimento B – Observadora I).

Ao conciliar as informações arrecadadas, compreende-se, ou melhor, enquadram-se nas experimentações propostas pelo modelo ativo de aprendizagens por *Concept Tests*, ou seja, são Metodologias Ativas de aprendizagem capazes de apresentar uma nova perspectiva para se promover a docência com um olhar ativo, compartilhado e personalizado para as formas de interagir com as práxis pedagógicas e com o conhecimento científico em voga.

Nesse processo se permitem associar o ensino e as aprendizagem de modo reflexivo, dando visibilidade ao aluno, a quem intermedia os conhecimentos e dá competências ao que ensinar e ao que estamos aprendendo em cada atividade. As respostas dos alunos e as anotações de campo indicam melhores resultados quando se converte a aula tradicional em processos de descoberta constante, capazes de trazer sentido à vida de quem ensina e de quem aprende (MORAN, 2018).

2 a) Foi fácil compreender as explicações dos conteúdos de Química e dos experimentos no laboratório? 2.b) As atividades de laboratório no ensino de Química contribuíram para sua aprendizagem?



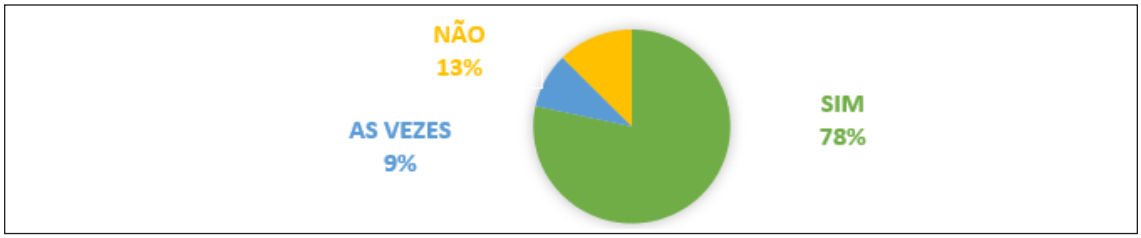
Elaborado pelo grupo Pibid – Projeto Interativo 2019.

As informações dos gráficos 2a e 2b, apontam um percentual de significância no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos utilizados e dos experimentos realizados durante o Pibid. Nas observações realizadas durante os experimentos, constatou-se que:

> Os alunos aparentam compreender os conteúdos aplicados e as atividades propostas pelo roteiro, o trabalho em equipe aconteceu com louvor. (Experimento A – observadora I).
>
> Foi possível notar o entrosamento e a curiosidade dos estudantes na execução de cada ação em laboratório e os mesmos faziam questão de se revezar entre si para realizar cada passo das atividades proposta, favorecendo compreensão e a aprendizagem entre eles. (Experimento B – observadora I).

Esta situação justifica o recurso da Metodologia Ativa de aprendizagem que propõe estimular a troca e a construção de ideias por meio do trabalho em grupo e pela resolução de problemas (*Design Thinking e TBL*). O alcance da compreensão dos estudantes se deve a nova perspectiva de aprendizagem com maior colaboração e compartilhamento de informações entre os alunos e os assuntos estudados, dessa forma, eles podem ensinar e aprender ao mesmo tempo (ROCHA; LEMOS, 2014).

3 – Você gostou do trabalho de equipe entre alunos e os professores do Pibid durante as aulas no laboratório?



Elaborado pelo grupo Pibid – Projeto Interativo 2019.

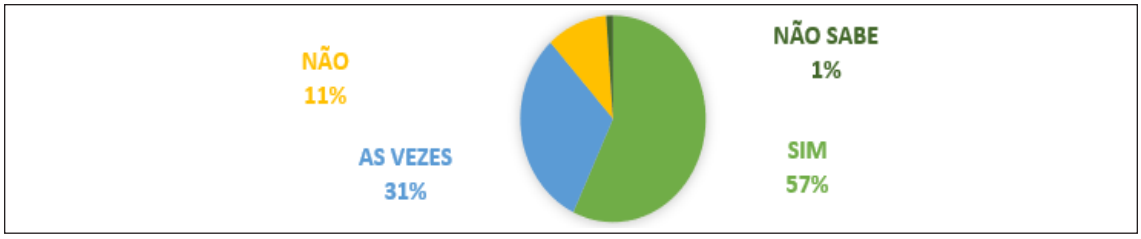
A análise dos resultados demostrou o quanto foi eficiente a interação entre o professor e aluno no momento das ações de ensino e aprendizagem. Para Vygotsky (1984), o conceito de interação social é o ponto crucial do processo educativo, ao considerar que o professor é de suma importância na mediação das aprendizagens. A respeito das observações ressalta-se que:

> As interações entre os alunos e os professores ocorreram ativamente, de modo que os professores (docente e licenciandos do Pibid) auxiliavam os alunos, mas sem interferir na realização da prática. Os alunos estavam muito focados no experimento, provavelmente, por ser uma aula diferenciada. (Experimento A – Observador II, observações dos autores).
>
> Aconteceu a interação entre professor e aluno. Os alunos estavam mais interessados em aprender! No dia das aulas diversificadas, era notável a ansiedade dos alunos para o começo das aulas e estavam mais prestativos com o

> projeto. Então, as ações foram mais interativas e os objetivos das atividades foram atingidos. (Experimento B – Observador III).

A realidade do projeto mostra a notória relevância das interações ativas entre a docência, os alunos e o processo de ensino e aprendizagem. Para alcançar esta condição, realizamos aulas baseadas na Metodologia Ativa de sala invertida (*Flipped Classroom*), por permitir que a escola seja mais flexível e se abra para novas possibilidades nas mediações dos professores para com os alunos. Esta metodologia favorece aos seus envolvidos "o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, reconhecendo a importância do domínio dos conteúdos para a compreensão ampliada do real e mantendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento elaborado e o aluno" (PEREIRA, 2017, p. 6).

4 – As atividades de pesquisa e os relatórios ajudaram no seu aprendizado e contribuíram com as suas notas nas avaliações escolares?



Elaborado pelo grupo Pibid – Projeto Interativo 2019.

Na apreciação dos dados é possível supor que a maior parte dos alunos estavam satisfeitos com as atividades extracurriculares desenvolvidas durante o Projeto Interativo, a minoria dos alunos declarantes 'de não saber', ou que as aulas não ajudaram nas suas aprendizagens, acreditamos que sejam os mesmo estudantes pouco participativos ou recém chegados de outras instituições, e que não acompanharam todo o processo vivenciado no âmbito do projeto. Nas observações e anotações aparecem informações que apontam para bom aproveitamento das aprendizagens a partir das atividades extracurriculares, uma vez que:

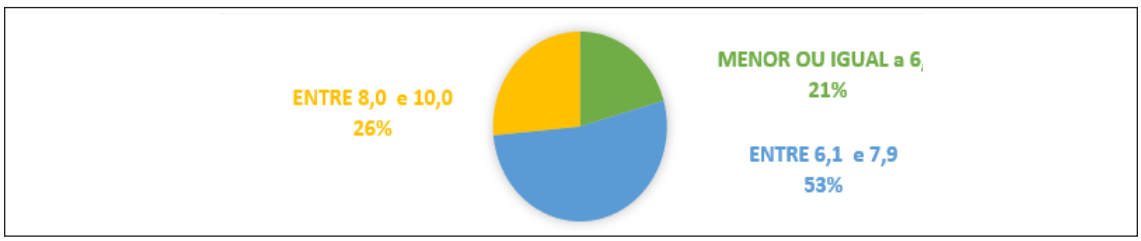
> Nas atividades realizadas os alunos demonstravam-se inspirados e otimistas com as novidades propostas, havia sempre o interesse em fazer as pesquisas, investigar e resolver os problemas propostos a cada novo experimento realizado e demonstravam-se curiosos em saber o porquê de cada situação que acontecia. No primeiro relatório experimental a falta de experiência fez com que os relatórios não correspondessem a veracidade necessária da prática,

> mas foram feitos os devidos esclarecimentos para melhora dos futuros relatórios. (Experimento A – Observadora I).
>
> Em cada atividade desenvolvida os alunos estavam entusiasmados e ansiosos para realizar os experimentos. Depois de ser explicado como seria o procedimento das experiências, eles mesmos começavam se organizar para que todos pudessem contribuir com a realização da prática, e assim conseguiam ficar mais focados. Na conclusão da prática, eles ficaram muito curiosos no porquê e como que aquelas reações aconteciam, e depois que saíram da aula os alunos continuaram o trabalho de pesquisa para escrever os relatórios. Foi perceptivo nas leituras dos trabalhos a evolução dos estudantes, alguns grupos de alunos nos surpreenderam com um ótimo relatório, conciliando as bibliográfias e os problemas apresentados nas aulas. E isto foi muito gratificante. (Experimento B – Observador III).

Para se alcançar melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem, os docentes precisam aprimorar seus recursos didáticos e pedagógicos, com formação continuada aliada à pesquisa o que os tornaria mais acurados para as intermediações do ensino. Percebe-se a partir das informações apresentadas que as Metodologias Ativas de aprendizagem desempenharam um papel importante criando condições de reflexão, favorecendo novas estratégias de ensino, objetivando a participação efetiva dos alunos no que se aprende conectados as mediações propostas.

As aprendizagens que são desenvolvidas a partir de mecanismos ativos e progressivos de interação e construção individual, grupal e tutorial tornam-se provedoras do protagonismo ao conhecimento e da personalização das aprendizagens aperfeiçoadas constantemente pelos discentes e professores (MORAN, 2018).

5 – Que nota você daria para a sua aprendizagem nas aulas diferenciadas em laboratório?



Elaborado pelo grupo Pibid – Projeto Interativo 2019.

Os dados revelam que 53 % dos estudantes durante a auto avaliação consideraram suas aprendizagens adequadas ou boas, em quanto em proporções próximas outros

alunos avaliaram suas aprendizagens como regular (21%) e excelentes (26%). Se obtêm uma vantagem nos melhores parâmetros de 79%, nos critérios de aprendizagens apontados como bons e excelentes.

Ao compreender que as avaliações devem extrapolar os meros critérios quantitativos e ponderar todos os momentos de ensino e aprendizagem, respeitando-os de modo amplo. Nas observações realizadas expandem-se os resultados das avaliações de aprendizagem dos alunos para um nível excelente, levando em conta as participações dos alunos e a determinação em cumprir os roteiros das atividades extracurriculares propostas com presteza e obstinação. Logo:

> Os alunos estavam agitados e ansiosos com a aula prática. Isso aparentemente demonstrava o interesse deles por uma aula diferenciada. Observou-se que os alunos estavam bem interessados no experimento e muito atentos as orientações que lhes eram passadas. A cada dúvida que surgia pediam ajuda aos professores do Pibid, que logo era sanada. (Experimento B – Observador II).
>
> Nota-se uma maior desenvoltura dos alunos durantes as aulas diversificadas, alguns alunos bastante empolgados com as atividades nem queria sair dos laboratórios durante as trocas de turmas e outros nos procuravam nos intervalos para esclarecer dúvidas. Foi nítido o empenho de todos com as aprendizagens, as metodologias aplicadas foram essenciais para o sucesso do projeto e para nossa experiência como docentes do Pibid. ((Experimento B – Observadora I).

Pode-se afirmar ao nosso ver que boa parte dos alunos participantes do Projeto Interativo atingiram com satisfação os resultados almejados pelo projeto nas conjunturas das aprendizagens. Atribuímos este resultado a inserção das aulas diversificadas ministradas pelos componentes do Pibid. Mediante esse fato, ressalta-se que as práticas desenvolvidas neste Estudo de Campo foram favoráveis para relacionar as experiências do Pibid com as aprendizagens baseadas nas Metodologias Ativas, sendo este o objetivo da pesquisa.

> As Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes, na construção do processo de ensino e aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. [...] Os professores precisam descobrir quais são as motivações profundas de cada estudante, o que os mobiliza a aprender, os percursos, técnicas e tecnologias mais adequada para cada situação e combinar equilibradamente atividades individuais e em grupos. A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos

> para os quais lhes trazem contribuição, quando a diálogo sobre as atividades e as formas de realizá-las (MORAN, 2018, s/p).

Entende-se que as conjunturas reais do Pibid visam conhecer e desenvolver práticas inovadoras de ensino e aprendizagem ao cotidiano das escolas e assim conseguir o protagonismo necessário as desenvolturas do conhecimento dos discentes e da iniciação à docência. Pode-se perceber uma correlação, ou melhor uma total convergência entre ações do Pibid e as Metodologias Ativas de aprendizagens que são de fundamentais importâncias para implementar as perspectivas da escola e os caminhos da docência, por oferecem diferentes mecanismos as práxis didáticas e pedagógicas que beneficiam o entendimento, o ensino, as aprendizagem e a qualidade dos conhecimentos aplicados aos alunos (VALENTE *et al.*, 2017).

6 – Quais recursos deveria ter na Escola, para que você a considerasse a escola dos seus sonhos, ou escola ideal?

Para essa pergunta discursiva, ao comparar as respostas dos estudantes e as anotações dos licenciandos bolsistas do Pibid, encontramos três principais categorias: a) estudantes que valorizaram as atividades experimentais e solicitam que aconteçam com maior frequência; b) Alunos que citaram as atividades extraclasse como determinantes para uma boa aprendizagem; e, c) Estudantes que compreendem a necessidade de integração entre a Química e outras áreas do conhecimento, como pode ser observado nos três registros a seguir:

> Deveria ter mais aulas no laboratório com experimentos e aulas diferenciadas. (Resposta do estudante i da escola campo).
>
> Aulas dinâmicas, com debates, muita cultura (passeios culturais) e com materiais diversos. (Resposta do estudante ii da escola campo).
>
> Que tivesse mais aulas práticas, tanto em Educação Física quanto em Arte e Química. (Resposta do estudante iii da escola campo).

Na consolidação da pesquisa compreendeu-se que o Projeto Interativo realizado durante o Pibid, cumpriu com o proposto, ou seja, auxiliar na aprendizagem dos alunos e na formação inicial e continuada da docente e dos licenciandos do Pibid, a partir do planejamento e da aplicação das atividades interativas do projeto baseado nas Metodologias Ativas de Aprendizagens. Nota-se nos fragmentos de registro dos alunos a necessidade/expectativas por um ensino que supere os padrões tradicionais e viabilize novas formas de interagir e ensinar de modo a consolidar as aprendizagens, conectadas à realidade de quem está ensinando e de quem está aprendendo. (ROCHA; LEMOS, 2014).

Quando se consolida estas situações inovadoras de ensino e aprendizagens se caminha em direção a uma maior qualidade educacional, uma vez que os resultados que aqui salientamos indicam, que há um caminho para se ter uma escola real caminhando para a ideal, segundo Moran (2013), é preciso realizar mudanças progressivas, iniciadas a partir do aperfeiçoamento da docência tal como estabelece o Pibid, para que as atitudes de transformações alcance todos os demais setores do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos a partir das análises deste estudo que a pesquisa realizada se justifica só pelo fato da dinâmica e movimento em ação proporcionado na escola. No presente projeto tentou-se alinhar a prática da escola à teoria vivenciada pelos licenciando em formação, o que nos aproxima de uma práxis pedagógica (Vázquez, 2011), pertinente aos caminhos da iniciação à docência e à formação continuada dos professores da escola.

Entende-se por esta pesquisa a realidade da escola campo e os seus desafios, como se desencadeou o Pibid, as concepções das Metodologias Ativas de aprendizagem. Assim, foi possível interagir com as atividades de ensino e aprendizagem dos alunos de maneira diferenciadas e entender a importância do aperfeiçoamento das ações docentes desde a formação inicial (caso do Pibid) até a continuada para se alcançar a sonhada qualidade educacional.

Ao se estabelecer uma comparação entre os dados levantados na pesquisa e os referenciais estudados, pode-se afirmar que os desígnios do Pibid estão de acordo com sua proposta institucional, com isso, acreditamos que os objetivos do programa e do Projeto Interativo foram alcançados. A perspectiva de relacionar o Pibid e as Metodologias Ativas de aprendizagem foi determinante ao dar maior relevância e participação interativa no processo de ensino e aprendizagens dos alunos, nas relações professor-aluno e na no protagonismo da formação inicial (e continuada) da docência.

As ações do Projeto Interativo no Pibid atenderam em boa parte os propósitos de viabilizar aulas e interações diversificadas para os alunos. As experiências laboratoriais consolidadas nas práticas experimentais para o ensino de Química e as atividades extracurriculares derivadas dessas práticas, a saber: relatórios, resolução de problemas e pesquisas diversas; estavam em concordância com o ensino dos conteúdos de Química previstos no Currículo de Referência da Secretária de Educação de Goiás.

Por isso, acreditamos que as Metodologias Ativas utilizadas permitiram associar o ensino e as aprendizagem de modo reflexivo, dando visibilidade ao aluno, a quem intermedia os conhecimentos e dá competências ao que ensinar e ao que estamos aprendendo em cada atividade.

Pelas respostas dos alunos nos questionários, pelas percepções e anotações dos componentes do Pibid, aliadas às observações dos professores durante as aulas diversificadas, leva-nos a perceber que o aprender se torna fascinante quando acontece dentro de um processo de descoberta constante, capaz de trazer sentido real a vida de quem ensina e aprende. Nas falas dos alunos nota-se os benefícios das atividades realizadas para as suas aprendizagens, o que nos leva a defender cada vez mais propostas de ensino que superem os padrões tradicionais e viabilizando novas formas de interagir, ensinar e aprender de modo significativo, conectado a realidade de quem está imerso no processo (MORAN, 2018).

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid e outras providências. Brasília, 2010.

BRASIL; CAPES. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid**, 2018. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid. Acesso em: 03 ago. 2019.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas.** Interface Comum Saúde Educação; v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas.** 4°. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo referência da rede estadual de educação de Goiás: versão experimental.** Goiânia, 2012. Disponível em: http://portal. seduc.go.gov.br/Documentos%20 Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf. Acesso em: 17 set. 2018.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** *In:* Psicologia Teoria e Pesquisa, GÜNTHER, Hartmut. Brasília/UNB, Mai-Ago. 2006. Vol. 22, pp. 201-210.

KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa.** *In:* Guia Prático de Metodologia Da Pesquisa, KAUARK, Fabiana, MANHÃES, Fernanda Castro e MEDEIROS, Carlos Henrique (Orgs). – Itabuna: Via Litterarum, p. 88, 2010.

MORAN, José Manoel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH & MORAN (Orgs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora.** Porto Alegre, 2018.

MORAN, José Manoel. **Metodologias ativas para realizar transformações progressivas e profundas no currículo,** 2013**.** Disponível em: http://www2.eca.usp. br/moran/wp-content/uploads/2013/12/ transformações.pdf. Acesso em: 07 Jul. 2018.

PEREIRA, Teresa Avalos. **Metodologias ativas de aprendizagem do século XXI: Integração das tecnologias educacionais**. *In:* INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA – USP, São Paulo: Mai. 2017, p. 1 a 10. Disponível em: http://www.fo.usp. br/?p=26405. Acesso em: 05 Jul. 2018.

ROCHA, Henrique Martins.; LEMOS, Washington de Macedo. **Metodologias ativas: do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento.** *In:* IX SIMPÓSIO PEDAGÓGICO E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO – SIMPEB/AEDB, Rev. Digital Art&. Resende/RJ, 2014.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 36, set./dez. 2007.

VALENTE, José Armando de *et al.* **Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455-478, abr./jun. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07. Acesso em: 03 Jun. 2018.

VAZQUEZ, Adolf Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 1°. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

16.

PROCESSOS ENSINO-APRENDIZAGEM DE QUÍMICA EM GRUPOS COOPERATIVOS SULEADOS[1] PELA AVALIAÇÃO FORMATIVA

Mateus Fornazari Marciano[2]
Ânderson Jésus da Silva[3]

INTRODUÇÃO

O presente artigo propôs uma análise da utilização da Aprendizagem Cooperativa (AC) em um plano de aula de química, tendo como direcionamento processos avaliativos baseados na avaliação formativa que, por sua vez, teve como principal instrumento de coleta de dados o "registro de aula".

De acordo com Niquini (2006) e Silva (2007) a Aprendizagem Cooperativa (AC) ou Grupo Cooperativo (GC), são denominações daquelas metodologias de ensino-aprendizagem que traz como significado central estudar juntos em cooperação. Esta proposta, segundo os autores, deve ser utilizada não só para atingir bons resultados de aprendizagens escolares dos componentes teóricos curriculares, mas também para poder alcançar

1 Aqui, se coloca a prática do SULear, como uma ferramenta que propõe pensar o Hemisfério Sul "desde dentro", com os saberes, os seres e os poderes que lhes são próprios, sem negligenciar as fronteiras físicas e simbólicas que tensionam nossas formas de vida. Embora os Hemisférios Norte e Sul representem invenções do mundo ocidental colonial, do século XV, adota-se o exercício epistêmico de SULear como forma de resistência e libertação das relações coloniais que atravessam nosso cotidiano e nosso modo de pensar. No presente texto esta referência estará em itálico.

2 Graduando do curso de Licenciatura em Química, pelo Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia. Bolsista CNPq. mateus_fornazari@yahoo.com.br

3 Professor do curso de Licenciatura em Química, pelo Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia. anderson.silva@ifg.edu.br ou anderson.ana@gmail.com

os objetivos educacionais que são requeridos pela sociedade atual, quais sejam: valorizar as relações socias de bom convívio e de cooperação entre os seres humanos.

Niquini (2006) fala que a escola, na atualidade brasileira, tem negligenciado a importância destas interações entre os estudantes, valorizando, dessa forma, uma educação de caráter predominante individualista. Na nossa opinião, a sociedade contemporânea necessita de uma educação pautada na cooperação entre os indivíduos, um princípio ontológico do ser humano, que tornou a nossa espécie melhor adaptada para sobreviver em nosso planeta em tempos longínquos com nossos ancestrais.

Não há dúvida quanto à rapidez, radicalidade e complexidade das mudanças que acontecem em todos os campos da vida humana, mas principalmente, nos campos científico, tecnológico, cultural, do conhecimento e econômico. Acompanhamos um grande avanço e o desenvolvimento nas formas de produção, o que deu origem um modelo econômico que é caracterizada por relações de interdependência, porém sem a devida valorização da cooperação! Na verdade, valoriza-se a competição entre os indivíduos.

Nossa defesa é a de que se faz necessário colocar em comum as informações e projetos, debater pontos de vistas diferentes, para que possa ocorrer o progresso cultural, social, científico, entre outros, de forma cooperativa. Nossa justificativa é para que se derive, destes processos, uma visão coletiva entre os estudantes, de uma interdependência basilar para a construção de uma sociedade diferente, mais justa e integrada.

De acordo com Johnson *et al.* (1999), as relações entre colegas são fatores que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e relacional dos jovens, pois permitem dividir com colegas sentimentos, experiências e sonhos e possui um grande efeito sobre a aprendizagem e no rendimento escolar.

Em nossa revisão de literatura observamos críticas aos resultados escolares obtidos nos últimos anos em propostas de ensino tradicionais/individualisticas, onde se sugere mudanças na maneira de conduzir a classe. É o que se propõe na vertente da aprendizagem cooperativa, de acordo com Niquini (2006), Silva (2007) e Lopes e Silva (2009), na situação cooperativa, os objetivos estão todos vinculados de tal forma que os estudantes tem a impressão que todos afundam ou nadam juntos, enquanto que, em uma situação competitiva individualista ou em arranjos de estudantes em grupos tradicionais, se apenas um nada e se salva, todos os outros podem se afogar.

Para os defensores da Aprendizagem Cooperativa, esta metodologia é composta por um conjunto de técnicas de sala de aula, em que os estudantes trabalham em

pequenos grupos, com atividades de aprendizagem organizadas e monitoradas pelo docente, que realiza *feedback* com base nos resultados alcançados pelos grupos. (KAGAN, 1985; NIQUINI, 2006; SILVA 2007).

A AC, no presente trabalho, teve o papel de organizador do trabalho pedagógico para o levantamento de dados da investigação. Durante o processo ensino-aprendizagem tivemos uma especial atenção nos momentos avaliativos, por identificar que é um aspecto muito importante das aprendizagens escolares e que precisam de maior atenção dos docentes do ensino de Ciências.

É constante da revisão de literatura, também, que um dos grandes desafios da AC, é o de valorizar os processos avaliativos, principalmente considerando a necessidade de *feedback*[4] do professor para os grupos e, ainda, dentro dos próprios Grupos Cooperativos. Há a necessidade de analisar em nível qualitativo e quantitativo aprendizagens e, ainda, como se dá o controle de aquisição de aptidões sociais que fazem parte do processo de mediação da aprendizagem. Para isso, identificamos na Avaliação Formativa possíveis suportes para planejamentos didáticos de professores de química na perspectiva da AC. Em suma, acreditamos que a AC está intimamente ligada à avaliação de processo das aprendizagens cognitivas e sociais.

Diante do exposto até o presente momento, discutiremos no presente trabalho quais as possibilidades de convergência entre as perspectivas teóricas da Aprendizagem Cooperativa e da Avaliação Formativa. Para alcançar este objetivo, apresentamos o resultado de uma intervenção pedagógica mediada pela AC, tendo como instrumento de coleta o relato de aula, instrumento que, proposto na perspectiva da Avaliação Formativa, tem apresentado bons resultados na construção de saberes.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Aprendizagem Cooperativa
Histórico da AC

A aprendizagem cooperativa é defendida como um conjunto de técnicas de ensino, experimentada há muitas décadas por professores de vários cantos do globo, em que os alunos trabalham em pequenos grupos e se ajudam mutuamente, discutindo a resolução de problemas facilitando a compreensão do conteúdo. Todas as atividades são estruturadas pelo professor que acompanha e estabelece as ações e interações desejadas para os alunos no desenvolvimento da aula. Essa estratégia permite aos estudantes interagirem com os colegas e com o professor, possibilita também o ganho de autonomia e de responsabilidade para tomar decisões no desenvolver das atividades em sala de aula.

A ideia de processos de ensino numa perspectiva de AC aparece em registros que propõem origens informais em tempos e posição geográfica variadas. Analisando historicamente como a espécie humana sobreviveu àquele mundo primitivo, predadores, intempéries, escassez de alimentos etc., pode-se concluir que isso só foi possível graças à cooperação. Não é difícil imaginar que em tempos remotos componentes dos primeiros agrupamentos de indivíduos se organizavam e buscavam o "bem comum". Esses seres primitivos alcançavam objetivos praticamente inatingíveis para um indivíduo vivendo isolado. Como afirmam Johnson e Johnson (1982 *apud* LOPES e SILVA, 2009), não foi em vão

> que a capacidade para trabalhar cooperativamente foi um dos fatores que mais contribuiu para a sobrevivência da nossa espécie. Ao longo da história humana, foram os indivíduos que organizavam e coordenavam os seus esforços para alcançar uma meta comum, os que tiveram o maior êxito em praticamente todo o empreendimento humano (p. 13).

Em vários escritos antigos, entre eles a Bíblia e o Talmud[5], têm-se referências acerca da cooperação entre indivíduos. Na idade Antiga, 470 a.C. – 390 a.C. o filósofo Sócrates ensinava aos seus discípulos em pequenos grupos, da mesma forma na escola de Quintiliano[6]. Durante a Idade Média, os grêmios de artesões colocavam seus aprendizes para trabalharem em pequenos grupos, de forma que os mais experientes deviam

5 Estudos de livros dos antigos judeus, processo que se fundamentava no diálogo, uma vez que acreditavam que seria de difícil compreensão para quem optasse por estudar individualmente.

6 Fundador das escolas de ensino superior da Roma Antiga. Os estudantes aprendiam em grupo.

ensinar suas habilidades aos principiantes. Porém, o registro formal mais aceito é o da escola lancasteriana, em Nova York, em 1806. Um dos importantes sustentadores dessa abordagem, foi o coronel Francis Parker, que constatou em professores, naquele contexto, a valorização de trabalhos em pequenos grupos cooperativos na busca de saberes e habilidades sociais.

Segundo Costa (2015), a AC surgiu como um método de aprendizagem recíproco ou monitorial no século XVIII protagonizado por Joseph Lancaster (1778-1883) e Andrew Bell (1753-1832) como uma maneira de atender a demanda do sistema educacional devida à falta de professores. Assim sendo, os educandos que se destacavam em determinadas matérias ficavam responsáveis por ensinar os demais colegas de classe.

A Aprendizagem Cooperativa tem sua divulgação aumentada a partir da década de 1970. Segundo Teodoro (2016), esta metodologia foi impulsionada pelos autores David Johnson e Roger Johnson "responsáveis por inúmeras pesquisas e por vários registros sobre a temática" (p. 24). Da escola europeia, podemos citar "Gomes Garcia e Insausti Tuñon, que denunciam que o estilo de ensino centrado no professor é mais usual do que o desejável" (SILVA, 2007, p. 46).

No Brasil, a pesquisa e produção científica sobre a aprendizagem cooperativa é nova, existem alguns estudos sobre e experiências isoladas com divulgação limitada aos interessados, como pode ser observada na revisão da literatura e em alguns referenciais teóricos como: Kagan (1985), Niquini (2006), Lopes e Silva (2009) entre outros.

Modalidades de Atividades Cooperativas

A AC como metodologia de ensino apresenta um vasto número de técnicas organizadas essencialmente em três principais modalidades. Sobre estes modos de se propor AC, Johnson *et al.* (2000), citam que existem três principais grupos: os de atividades cooperativas formais, os de atividades informais e os de Grupos de Base, cada uma dessas apresenta suas particularidades.

A Aprendizagem Cooperativa informal se estrutura de forma a garantir uma interação mais curta, realizadas geralmente intercaladas com as explicações do docente. Essa técnica pode ser aplicada em concomitância com mídias e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) ou similares, no caso específico do Ensino de Ciências defendemos aliar atividades lúdicas ou práticas experimentais para o ensino como ferramentas importantes para atrair a atenção dos educandos, perfeitamente adequadas para a AC informal.

Por outro lado, os grupos de AC formais, inverte a perspectiva de atuação do professor, que passa a deixar os componentes do Grupo Cooperativos com maior responsabilidade no processo ensino-aprendizagem. Nessa metodologia, os componentes dos grupos trabalham por um período maior, que pode variar de uma aula à um plano de ensino de várias aulas, executando diversas atividades previamente organizadas polo professor (JOHNSON *et al.*, 1999; SILVA, 2007). Esta metodologia tem se mostrado muito proveitosa em ciclo de trabalhos com planejamentos entre 10 e 20 aulas em nossos trabalhos.

Os Grupos de Base de acordo com Johnson *et al.* (2000) e Teodoro (2016), são constituídos por indivíduos com níveis de desenvolvimento diversos, que desempenham atividades de longo prazo. A continuidade do grupo depende da interação entre os membros, que se motivam mutuamente, acompanhando o desenvolvimento acadêmico dos companheiros.

Essas modalidades foram sendo constituídas historicamente a partir de trabalhos de pesquisadores e professores defensores da AC. Em Freitas e Freitas (2003) estes trabalhos foram organizados de acordo com a modalidade de aplicação de grupos cooperativos, autores/pesquisadores responsáveis pela difusão e tempo histórico destes registros conforme o quadro 1. Para estes pesquisadores, uma atividade em grupo só é classificada em AC se estiverem presentes os cinco elementos Essenciais que apresentaremos a seguir.

Quadro 1 – Modalidades de Aprendizagem Cooperativa

Técnica/Metodologia	Criador/Difusor	Período
Aprendendo juntos e sozinhos	Johnson e Johnson	Início dos anos 60
Investigando em grupo (grupos de investigação)	Sharan e Sharan	Meados dos anos 70
Controvérsia acadêmica	Johnson e Johnson	Meados dos anos 70
Classe JigSaw (quebra cabeças) ou método dos Puzzles	Elliot Aronson	Em 1978
TGT (método dos torneios em equipe)	Slavin	Início dos anos 70
STAD (grupos de trabalho para o sucesso)	Slavin e Colaboradores	Fim dos anos 70
TAI (Team Assisted Individualization)	Slavin	Início dos anos 80

Técnica/Metodologia	Criador/Difusor	Período
CIRC (Cooperative integrated Reading and composition)	Slavin e Eteves	Fim dos anos 80
Instrução complexa	Elisabeth Cohen	Início dos anos 80
Estruturas de Aprendizagem Cooperativa	Spenser Kagan	Fim dos anos 80

Fonte: Adaptado de Freitas e Freitas (2003, p. 46).

Elementos essenciais da Aprendizagem Cooperativa

É frequente nas escolas brasileiras serem encontradas abordagens didático-metodológicas em que os estudantes são organizados em grupo. Porém, para os defensores da AC, estes grupos são denominados de tradicionais, e na realidade, dentro deles os estudantes geralmente trabalham individualmente, mesmo que agrupados, para resolver as tarefas propostas. Não existe a cobrança explicita para que discutam entre si, que compartilhem ideias e nem material, enfim, não se provoca que cooperem.

A este propósito, Niquini (2006) e Silva (2007) argumentam que há uma diferença importante entre agrupar os estudantes e estruturar a cooperação entre eles. Cooperar não significa distribuir o trabalho em grupo para que um membro ou mais membros o realize. Não é pedir tarefas individuais com alunos sentados perto, em que não se ajudam a não ser pela simples partilha de recursos.

Segundo Johnson *et al.* (1999), Freitas e Freitas (2003), Niquini (2006), Silva (2007) Teodoro (2016) entre outros defensores da Aprendizagem Cooperativa, esta atividade educacional se sustenta sobre cinco elementos fundamentais, indispensáveis para o sucesso da proposta, a saber:

> 1. Interdependência positiva: o sentimento do trabalho conjunto para um objetivo comum em que cada um se preocupa com a aprendizagem dos colegas;
>
> 2. Responsabilidade individual: cada elemento do grupo sente-se responsável pela sua própria aprendizagem e pela dos colegas e contribui ativamente para o grupo;
>
> 3. Interação face-a-face: oportunidade de interagir com os colegas de modo a explicar, elaborar e relacionar conteúdos. Esta permite aos estudantes estimular e facilitar os esforços dos demais membros do grupo visando ao alcance dos objetivos estabelecidos;
>
> 4. Habilidades interpessoais: competências de comunicação, confiança, liderança, decisão e resolução de conflito;

> 5. Processamento grupal: balanços regulares e sistemáticos do funcionamento do grupo e da progressão nas aprendizagens. Tem como objetivo avaliar quais ações do grupo se mostraram úteis e quais foram inúteis, conduzindo à elaboração de considerações sobre quais condutas devem ser mantidas ou alteradas. (TEODORO, 2016, p. 24 e 25).

A interdependência positiva caracteriza-se por um sentido de dependência mútua que se cria entre os alunos do GC e que pode conseguir-se através da implementação de estratégias específicas de realização, onde se incluem a divisão de tarefas, diferenciação de papéis, atribuição de objetivos a serem alcançados, recompensas[7], entre outros. A interdependência positiva cria um compromisso com o sucesso de outras pessoas, para além do seu próprio sucesso, o qual é a base da AC (JOHNSON *et al.*, 1999), estes autores referem ainda que sem interdependência positiva a cooperação fica comprometida.

O segundo elemento essencial da AC é a responsabilidade pessoal e o compromisso individual com os demais componentes do grupo. Cada componente deve sentir-se responsável pelas aprendizagens definidas para seu GC, assim sendo, cada membro será responsável pela tarefa que lhe foi atribuída, e, sabendo da interdependência de sua parte com as dos demais colegas, o estudantes deve pautar-se em um compromisso ético e moral de realizar seu trabalho para poder cobrar o trabalho dos outros. Ninguém pode aproveitar o trabalho dos outros, a não ser que a técnica/metodologia da AC assim determine. A responsabilidade individual implica que cada estudante seja avaliado e que a o conjunto de estudantes do pequeno grupo saiba que a sua avaliação (do/no grupo) é o resultado dessas avaliações individuais.

O terceiro elemento da Aprendizagem Cooperativa é a interação frente-a-frente ou face-a-face a qual se caracteriza por manter os alunos em um arranjo "físico/geográfico" que permita que cada um esteja o mais próximo de ficar na posição frente-a-frente com qualquer componente do grupo que necessite de interagir instantaneamente. Esta situação, em nossa opinião, é a que melhor encoraja os estudantes na participação efetiva no decorrer da aula, fazendo o grupo funcionar de forma dinâmica, reforçando o protagonismo durante a realização das atividades.

O quarto componente da Aprendizagem Cooperativa consiste em ensinar aos estudantes algumas aptidões sociais, no sentido de desenvolver o conhecimento cultural, ético e estético (FREIRE, 2001), com objetivo de torná-los cada vez mais preparados para

7 Estas recompensas geralmente são interpretadas como "pontuações" que se somarão à nota final dos estudantes, em nossos trabalhos tentamos desvincular deste pensamento, as recompensas que damos aos pequenos GC não são associados a nota ou menção final dos estudantes.

a sociedade plural exercitando em pequenos GC. Nesse sentido, os estudantes tanto quanto necessitam de aprender os conteúdos acadêmicos-curriculares, também necessitam de se desenvolver para uma boa prática cidadã.

O quinto e último elemento da aprendizagem cooperativa é a avaliação do/no grupo. Nesta avaliação deve ser observado como os estudantes do GC compreenderam os objetivos da proposta de ensino, buscaram a integralização das atividades, se levaram em consideração os acordos didáticos previamente definidos na formação do grupo ou nos *feedback*s do professor sobre o funcionamento do grupo durante a(s) aula(s).

A este propósito consideramos que a avaliação deve ser feita de forma sistemática e periódica permitindo que o GC possa refletir sobre suas decisões. A avaliação deve ser de forma a garantir que todos os membros recebam orientações os seus desempenhos e, portanto, dando a cada estudante a oportunidade de (re)pensar a prática. Julgamos que este processo deva ser sistemático e, caminhando para uma consciência de práxis (VÁQUEZ, 2011). Em nossa opinião, esta é uma importante convergência com o que é defendido na Avaliação Formativa, ou seja, uma rotina avaliativa integrada e processual, como apresentamos a seguir.

Avaliação Formativa

Ao defendermos a AC como suporte metodológico para o Ensino de Química (Ciências), reforçamos as críticas às metodologias classificadas no escopo do "tradicionalismo". Isso porque, o método tradicional centrado no professor com os alunos organizados em fileiras e sentados individualmente, é o mais praticado nas salas de aula do ensino das ciências naturais, que por sua vez, tem apresentado índices de aproveitamento de aprendizagens insatisfatórios.

Fato que foi por vezes afirmado nas revisões de literatura e teórica aqui realizadas. Um desdobramento disso, em nossa visão, é que os processos avaliativos praticados nas escolas sejam também, os mesmos já convencionais da metodologia tradicional ensino. Ou seja, a avaliação praticada na educação básica tem cumprido mais a função de classificar o aluno do que diagnosticar lacunas de/na aprendizagem.

Esta avaliação classificatória, cujo objetivo principal é focado na aprovação ou reprovação dos estudantes, pode ser um dos fatores que têm contribuído para o insucesso do aluno, do professor e da escola. Avaliação praticada, que está tão impregnada

na cultura escolar que se torna extremamente difícil libertar-se dela (VILLAS BOAS, 2001, 2007 e 2009).

Soma-se a isso, o processo de sucateamento das escolas públicas e precarização do trabalho do professor. Mesmo que se observe movimentos dos gestores da educação brasileira com propostas políticas de combate a repetência e à evasão escolar (importantes e necessárias), mas que, por vários motivos, que não cabem entrar em discussão nesse momento, não tem apresentado na atualidade melhores indicadores de aprendizagens.

Contrariamente à avaliação classificatória, a AF traz em sua essência a busca de promoção de aprendizagem do aluno e do professor, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento da escola, sendo, portanto, aliada de todos. A AF, é processual, despe-se do autoritarismo e do caráter seletivo e excludente da avaliação praticada nas escolas, esta avaliação se apresenta a partir das visões e das concepções de vários autores, entre eles destacamos Villas Boas (2001, 2007 e 2009). Esta autora afirma que avaliar não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos, mas sim um processo educativo que necessita de uma nova ética participativa no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, do autoconhecimento entre todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos.

As características da AF podem contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. Nesse sentido, ao proporcionar o processo educacional tendo a AF como meio pretendíamos proporcionar aos estudantes da educação básica, ao licenciando em formação inicial e ao docente da turma um campo fértil de reflexões, crescimento profissional (inicial e continuado) e de aprendizagens.

A AF ajuda, também, na atuação discente, por oferecer ao aluno informações sobre seu progresso na proposta de ensino fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las. Para que isso fosse possível, adaptamos um instrumento organizador denominado de Ficha do Grupo. A ficha do Grupo, adaptado de Silva (2007), é um instrumento que serviu como apresentador-organizador-regulador desde o planejamento inicial, passando por replanejamentos e adequações, de acordo com as necessidades observadas no processo. Neste instrumento disponibiliza-se um espaço para registros das observações do professor no decorrer das aulas (registros gerais e de *feedback* dado).

Outro aspecto importante da Ficha do Grupo é o espaço para as "avaliAções" que o professor e o grupo negociam durante todo o processo. Esta negociação ocorre porque as "notas" ou "menções", fruto das atividades e do funcionamento de cada grupo, não são arbitrárias, mas sim, uma construção negociada, subjetiva, e argumentada, com participação intensiva dos envolvidos, os estudantes do GC por um lado e o professor por outro.

Na perspectiva da AF destacam-se os seguintes elementos: regulação do ensino e aprendizagem, autorregulação da aprendizagem e o *feedback*. A regulação é o processo de ajustamento do ensino e da aprendizagem, em que se destacam as indagações sobre "o que fazer?" e "como fazer?", na busca de proporcionar aos alunos as melhores condições de aprendizagem (VILLAS BOAS, 2001, 2007 e 2009). A regulação, no presente trabalho, se consolida como um conjunto de ações realizadas pela equipe: pesquisador, bolsista PIBIC e professor regente, que tinham por objetivo intervir com elementos para auxiliar os estudantes no processo de construção das aprendizagens.

O *feedback* é um elemento relevante na AF e da AC como assinalamos a pouco. Esta é a principal convergência teórica entre a AC e a AF, em nossa opinião, e contribui para o processo de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos alunos, bem como para a superação das dificuldades e dos erros no processo. Todavia, para a realização do *feedback*, como regulação do ensino e da aprendizagem, é relevante focar nos objetivos delineados para cada situação visando, sempre que necessário, a retomada, a reflexão, a análise e o esclarecimento.

O enfoque da AC está na aprendizagem, o que inclui necessariamente processos contínuos de avaliação, mas não aquela que visa somente a classificação, uma vez que a concepção de sucesso escolar não se situa (apenas) em nível de resultados, testes e exames, mas sim no aumento do conhecimento e no desenvolvimento de aptidões sociais. Em suma, a AC está intimamente ligada à avaliação de processo, das aprendizagens cognitivas e sociais, ao mesmo tempo em que reconhece como fundamental a avaliação (produções dos estudantes individualmente e em grupo), associando a atenção dada à expectativa de bons resultados de aprendizagem (dos objetos curriculares de química e de saberes ético-sociais).

Na abordagem cooperativa a participação e envolvimento do aluno é essencial. Na proposta aqui apresentada, o planejamento de ensino previa que na definição dos objetivos de ensino, na aplicação do planejamento e no próprio percurso avaliativo que os

estudantes estivessem envolvidos no processo decisório e no acompanhamento do seu próprio progresso e do grupo.

A avaliação dos processos ensino-aprendizagem deste projeto de pesquisa, passou por uma multiplicidade de processos e de instrumentos, composições, relatórios, questionamentos, apresentações, diálogos, registros, frequência, participação, questionários, observações, relatório de prática experimental, narrativas e uma análise subjetiva do professor quanto ao desenvolvimento e envolvimento dos estudantes. Estes instrumentos foram usados como forma de aprender e melhorar. Alguns têm função formativa, ou de regulação, outros têm caráter somativo e destinam-se a verificar as aprendizagens. Acreditamos que em um ambiente democrático, as decisões quanto ao processo de avaliação, dão um novo sentido ao instrumento avaliativo e a AC tem potencial de facilitar a construção deste ambiente harmônico e participativo.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Referencial Pedagógico-metodológico

O referencial teórico-metodológico que utilizaremos para entender o processo ensino-aprendizagem ao qual pretendemos imergir é o da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual, em nossa opinião, traz grande potencialidade tanto para o ensino de Ciências quanto para a formação de professores de Ciências. Essa teoria pedagógica revolucionária defende que o papel social da escola é propiciar a apropriação do legado sistemático histórico-cultural às novas gerações, desenvolvendo, assim, instrumentos cognitivos e teleológicos, no sentido de gerar mais humanidade nos seres humanos, no sentido ontológico, e promover a estruturação social de um coletivo crítico capaz de contestar as bases exploratórias da sociedade capitalista (SAVIANI, 2008 e 2013, PINHEIRO, 2016, SILVA, 2018).

Com esta base pedagógica, buscamos a partir da aproximação de pressupostos teóricos e metodológicos da AF e da AC o diálogo com a Pedagogia Histórico-Crítica aplicada no ensino de Ciências, a fim de construir uma referência epistemológica para a formação de professores de Química que contemple as perspectivas em voga e oriente a práxis (VÁQUEZ, 2011) dos professores em exercício e dos alunos futuros professores da Licenciatura em Química.

Revisão de literatura e caracterização da turma

O primeiro passo efetivo do projeto no âmbito do PIBIC foi o de fazer uma revisão de literatura, com o levantamento de trabalhos de autores que tratam dos temas AC e AF. Para isso, efetuou-se uma busca por artigos e trabalhos dos últimos 10 anos no periódico Química Nova na Escola (Qnesc) e do Encontro Nacional de Ensino de Química (Eneq). Os resultados deste levantamento estão nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Modalidades de Aprendizagem Cooperativa

Ano da publicação	Avaliação formativa	Aprendizagem Cooperativa
2008	1	-
2009	-	-
2010	-	1
2011	-	-
2012	1	-
2013	-	1*
2014	2	-
2015	1	-
2016	1	-
2017	1	1
Total de artigos	**7**	**3**

Fonte: Autores.

Por meio dos descritores “cooperativa” (Aprendizagem Cooperativa) ou “cooperativo” (Grupo Cooperativo), combinados com as expressões “aprendizagem”, “método” ou “trabalho” foram identificados 13 estudos, distribuídos entre 2008 e 2017 nos Eneq’s e nas publicações da Qnesc.

Tabela 2 – Modalidades de Aprendizagem Cooperativa

Ano da publicação	Avaliação formativa	Aprendizagem Cooperativa
2008	1	1
2010	1	1
2012	-	1
2014	6	5
2016	4	2
Total de artigos	12	10

Fonte: Autores.

Para a Avaliação Formativa, utilizamos os descritores "avalia" e "formativa" identificando 19 estudos. Analisando os quantitativos das tabelas 1 e 2, é notável um crescimento do número de trabalhos de ambas temáticas, porém, ainda há uma quantidade muito restrita de artigos e trabalhos acadêmicos destinados ao estudo da AC e AF no ensino de química (ciências da natureza).

Em seguida, delimitamos o nosso referencial teórico com base nas informações da revisão de literatura, efetuando os estudos e discussões das obras: O Grupo Cooperativo (NIQUINI, 2006); Avaliação Formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. (VILLAS BOAS, 2001); Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. (VILLAS BOAS, 2007); Virando a Escola do Avesso por meio da Avaliação (VILLAS BOAS, 2009) e; Aprendizagem Cooperativa no Ensino de Química: uma proposta de abordagem em sala de aula. (SILVA, 2007).

Uma vez organizadas a revisão de literatura e os estudos dos referenciais teóricos, partimos para o próximo passo, com a elaboração de um plano de ensino na perspectiva dos referenciais teóricos (AC *x* AF), o qual fora aplicado com uma turma de 1ª série do Ensino Médio Técnico de uma unidade do Instituto Federal de Goiás. A turma era composta por 27 alunos matriculados oriundos de diferentes unidades de ensino fundamental, público e privado caracterizando uma heterogeneidade de expressões e experiências pregressas. O tema escolhido para trabalhar com os alunos foi o de ácidos e bases, conforme proposta curricular da instituição, e a problematização foi a de aplicabilidades no cotidiano destes conceitos químicos.

Do vivenciado à coleta de dados

Primeiramente foi realizada a divisão dos grupos cooperativos de maneira que ficassem o mais heterogêneo possível. Para isso, criamos uma técnica que denominamos de ***divisão por balinhas de sabores*** que agrupou os estudantes pela preferência entre os sabores disponíveis, caracterizando um sorteio indireto, haja vista, que existiam um número pré-definido de sabores. Inicialmente colocou-se sobre a mesa do professor 4 unidades de balas mastigáveis de cada um dos diferentes sabores. O que nos interessava era o "papel de balinha" identificando o sabor, o desenho da fruta/similar ou coloração. Todos os estudantes, deveriam escolher uma balinha e, aqueles alunos que pegarem as balas do mesmo sabor/cor/fruta formaram um grupo. Como cada estudante, ao chegar na sala, foi orientado a pegar uma balinha, eles não tiveram tempo de identificar possíveis pares, possibilitando formar grupos heterogêneos.

O bimestre letivo em questão previa a negociação para aprendizagem processos de ensino referentes ao conteúdo curricular "teorias ácido e base". O professor regente da turma apresentou-nos um planejamento de 16 horas aula para o assunto, disponibilizando metade deste planejamento para a nossa proposta metodológica de aprendizagem cooperativa, ou seja, foram organizadas oito horas/aula em quatro dias de aulas duplas com intuito de reforçar/avaliar o processo. O plano de ensino não consistiu de etapas organizadas engessadas, foram vistas como suporte/etapas para ajudar o professor a organizar os diferentes componentes do método da AC.

Quanto à AC, utilizaremos o método aprendendo juntos, o qual tem revelado bons resultados na aprendizagem dos estudantes, como confirma estudo realizado por Johnson, Johnson e Johnson (2000), Niquini (2006) e Silva (2007). É um método que consiste em desenvolver o processo mais conceitualmente evitando mecanicismo, centralidade no professor ou no conteúdo. Nessa técnica da AC o professor deve reforçar constantemente as aptidões sociais desejadas, e intervém junto dos GC a fim de possibilitar reflexões sobre essas aptidões.

A avaliação dos alunos foi contínua e em todas as oito aulas da proposta metodológica da AC, isso não significa que não houve acompanhamento das primeiras oito aulas com o professor regente da turma. Na fase das aulas cooperativas utilizamos como instrumento *suleador* do processo a Ficha do Grupo e o instrumento individual *suleador* do processo o Registro de Aula. O registro de aula é uma espécie de relato do que aconteceu na aula, nele deve conter o que os alunos aprenderam durante a aula, quais foram as

dificuldades encontradas, o que não conseguiram aprender e sugestões. Ele deve ser feito em toda aula dada. Segundo seu propositor (GAUCHE, 2015).

> Trata-se de solicitar dos licenciandos e dos mestrandos (**em nosso caso aos estudantes do curso técnico**) que redijam, na primeira pessoa, após e em relação a cada aula, o que consideraram pertinente registrar sobre a aula da qual participaram. [...] respeitando a forma do texto e o que se espera que nele esteja contido, minimamente. Os Registros são parte do que será utilizado na construção de seus respectivos porta-fólios. [...] cada Registro postado no AVA específico da disciplina correspondente é analisado por um(a) colega, que escreve sucintamente um parecer sobre o Registro analisado. Preferencialmente, é feito um rodízio, de modo a viabilizar que colegas diferentes analisem os registros produzidos no semestre letivo. Ao receber, por sua vez, a análise que o(a) colega fez, em perspectiva estritamente autoavaliativa, o(a) autor(a) deve escrever, para fins pessoais, sua reflexão em torno da crítica construtiva expressa no parecer recebido. Ao final do semestre letivo, é solicitada uma autoavaliação global a partir dos registros produzidos e respectivos pareceres/reflexões. [...] Trata-se de um recurso que não sobrecarrega nem o professor nem os seus alunos e induz os estudantes a se preocuparem com o próprio desenvolvimento ao longo do curso, podendo se utilizar desse meio de avaliar em suas futuras incursões no Ensino Médio, na condição de professores. (p. 8-9, com comentários nossos em negrito).

Os registros de aula proporcionaram várias situações de *feedback* individual e em grupo durante as oito aulas na perspectiva da AC. Outros aspectos, conforme detalha a ficha de "avaliAções", também foram levados em conta para avaliação do processo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir daqui serão apresentados e analisados os dados obtidos através da aplicação do planejado e a compilação de informações retiradas dos vários instrumentos utilizados (criados na perspectiva da AC e da AF) no processo, transformados em fonte de dados de acordo com os objetivos formulados para o presente estudo. Após a divisão dos grupos, foram formados sete grupos de AC, seis grupos com quatro integrantes cada e um grupo com três integrantes. A avaliação global é construída com auxílio da tabela de "avaliAções" presente na ficha do grupo, e tanto o docente quanto os estudantes negociaram de acordo com os seguintes critérios/conceitos para cada atividade realizada ou em ralização:

Excelente: 9-10; Muito bom: 8-8, 9; Bom: 6-7, 9; Regular: abaixo de 6.

Apresentamos a seguir o resultado das avaliações das tabelas de avaliAções de dois dos sete grupos, escolhidas por tratarem dos mesmos grupos em que apresentaremos fragmentos dos registros de aula. O preenchimento destas tabelas foi feito durante o processo da AC, ou seja, as avaliações foram discutidas/preenchidas pelo professor ou pelos próprios alunos componentes do Grupo cooperativo no decorrer das aulas. Isso significa que, a todo momento os estudantes estavam tendo *feedback* de seus trabalhos em desenvolvimento em cada aula e registrando o conceito final negociado com o professor.

Quadro 2 – Tabela de avaliAção dos alunos do grupo Chiclete rosa

Aluno	Registro de aula ind. (4 no total)	Relatório Experimental (1 Grupo)	Leitura e discussão do Artigo (grupo)	Participação (nas 8 aulas ind.)	Resolução de Questões (grupo)	Espírito cooperativo (aptidões sociais)
A	Muito bom	Excelente	Bom	Excelente	Muito bom	Excelente
B	Muito bom	Excelente	Excelente	Excelente	Muito bom	Excelente
C	Muito bom	Excelente	Excelente	Excelente	Muito bom	Excelente
D	Muito bom	Excelente	Muito bom	Excelente	Muito bom	Excelente

Fonte: Autores.

Quadro 3 – Tabela de avaliAção dos alunos do grupo bananinhas

Aluno	Registro de aula ind. (4 no total)	Relatório Experimental (1 Grupo)	Leitura e discussão do Artigo (grupo)	Participação (nas 8 aulas ind.)	Resolução de Questões (grupo)	Espírito cooperativo (aptidões sociais)
A	Muito bom	Muito bom	Bom	Muito bom	Muito bom	Excelente
B	Muito bom	Muito bom	Bom	Muito bom	Muito bom	Excelente
C	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Muito bom	Excelente
D	Muito bom	Muito bom	Bom	Muito bom	Muito bom	Excelente

Fonte: Autores.

Inicialmente notamos que os alunos encontraram dificuldades ou resistências em trabalhar com grupos, porém, com o caminhar das aulas os estudantes foram entendendo o sentido da proposta e como se dava o funcionamento da AC em que estavam imersos. O resultado é que eles passaram a se aproveitar das situações propostas

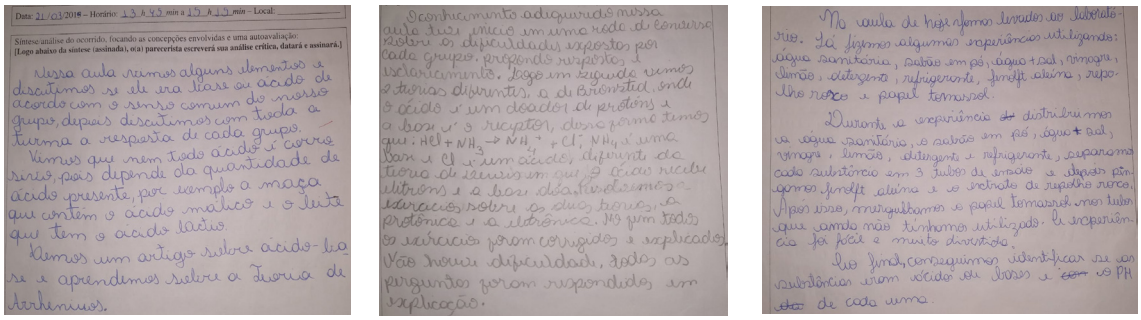
discutindo e participando cada vez mais no decorrer das aulas, o que facilitou os processos avaliativos registrados nos quadros 2 e 3.

Os conteúdos curriculares trabalhados durante as oito aulas do grupo cooperativo, já haviam sidos negociados pelo professor regente da turma, em seu planejamento inicial (8 primeiras aulas do bimestre letivo), coube a nós no presente processo investigativo, trabalhar os conceitos e avaliar os estudantes, na perspectiva da AC e AF. De forma geral os dados dos quadros 2 e 3 indicam que os alunos encontram, no decorrer do processo, caminhos para realizarem as etapas proposta juntos e cooperativamente, enfrentando as dificuldades conceituais e participando do processo avaliativo como protagonistas.

Com base na ficha do grupo, nas anotações de campo e no resgate de memória dos processos vividos temos sete elementos avaliativos centrais no processo, a saber: *Registro de aula individual; Relatório experimental; Leitura e discussão do artigo; Participação; Resolução das questões e; Espírito cooperativo.* As análises no presente artigo serão limitadas aos registros de aula e ao conjunto subjetivo participativo professor-alunos de autoavaliação registrados em Participação e Espírito cooperativo.

Nesse sentido, foi possível observar globalmente um bom nível de negociações e aprendizado entre os alunos nos grupos cooperativos. Eles conseguiam expressar seus pensamentos, discutindo sobre o conteúdo de modo mais aprofundado. Observamos boas relações e funcionamento dos papeis atribuídos aos componentes do grupo, o que demonstra que eles estabeleceram/desenvolveram aptidões sociais durante o funcionamento do grupo cooperativo. Nos fragmentos dos registros de aula apresentados nas figuras 1 e 2, observamos o registro das percepções dos estudantes e o resultado dos "acordos" referentes a *o que* e *como* deve-se relatar o vivenciado em aula.

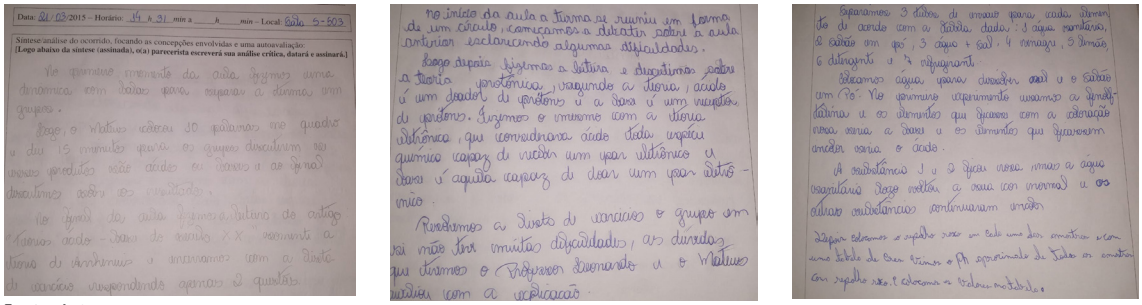
Figura 1 – Fragmentos em sequência dos seis primeiros Registros de aulas do Grupo bananinha



Fonte: Autores.

Essas construções/anotações ocorriam depois dos componentes interagirem efetivamente (face-a-face), esta situação é criada pelo conjunto de instrumentos e situações planejadas na perspectiva da AC, quais sejam: roteiro experimental; Ficha do Grupo e Relatos de Aula (anteriores e atual) caracterizando a interdependência positiva. Não desconsideremos que os outros elementos da AC também estavam evidenciados no processo: responsabilidade individual, aptidões sociais e processamento de grupo cooperativo. Outro papel importante dos instrumentos utilizados durante as aulas é o de base para negociação conceitual e de notas. Lembrando que não foram unidirecionais, e sim dinâmicas e participativas, negociadas na perspectiva de melhoria do processo, dos saberes dos estudantes e do professor.

Figura 2 – Fragmentos em sequência dos seis primeiros Registros de aulas do Grupo Chiclete Rosa



Fonte: Autores.

Pode-se observar certa heterogeneidade de pensamentos e de experiências entre os componentes dos grupos, atribui-se isso às técnicas de separação de grupos cooperativos, como àquela aplicada no início do nosso planejamento. Geralmente, nos trabalhos em grupos tradicionais, os estudantes se organizam por afinidades por já se conhecem, desfavorecendo o estabelecimento de um ambiente rico em interações e aprendizagens e de relações sociais positivas, como pode ser observado nos grupos formados em nossa pesquisa.

Soma-se a isso uma inicial pluralidade de pontos de vistas e interpretações dos conceitos científicos negociados, o que, no decorrer do processo decantou, a partir dos debates, tomadas de consciência e decisões, numa riqueza processual com desenvolvimento e aprendizagens, aspetos também observados em Lopes e Silva (2009) em que a aprendizagem cooperativa leva a que os alunos desenvolvam pensamento mais complexo e filosófico, aumentando também as suas capacidades de apropriação de conhecimentos científicos a longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os resultados aqui apresentados, com critério e rigor, não são suficientes ainda, para fazer maiores afirmações teóricas sobre as convergências entre a AC e a AF, por ser uma primeira imersão com um número reduzido de aulas e em apenas uma turma da educação básica. Temos clareza que outras experiências subjetivadas em nossa experiência nas turmas de curso superior nas mesmas perspectivas teóricas contribuem para afirmações que aqui fazemos. No entanto, consideramos um primeiro bom passo rumo a esta teorização.

Observando o desenrolar do planejamento, aplicação e observação da proposta de intervenção metodológica de AC na técnica Aprendendo Juntos, podemos afirmar que a experiência trouxe bons resultados educacionais e elementos de análise que satisfizessem nossa proposta de pesquisa inicial, considerando as limitações do estudo proposto.

Essa técnica de aprendizagem promoveu cooperação e protagonismo entre os alunos. Salienta-se também a negociação e a constante dialogicidade entre os componentes dos grupos, fazendo com que o conhecimento químico proposto fosse negociado e ressignificado até chegar em um ponto satisfatório para todo grupo de ser registrado no instrumento "Registro de Aula".

Esta é a espinha dorsal da proposta de AC, não basta apenas colocar os estudantes juntos, mas sim deixar claro quais são os objetivos do grupo, o que se pretende deles em relação aos conhecimentos curriculares e às aptidões sociais, dando um *sul* de onde devem chegar e, para isso, a avaliação formativa foi crucial para alinhar os necessários *feedbacks* do professor aos componentes dos grupos pra suas reorganizações e protagonismo no processo ensino-aprendizagem.

O processo avaliativo foi central ao (re)planejamento das ações educativas, por isso, os estudantes eram atualizados em todas as aulas da construção conceitual que o professor estava atribuindo individualmente e ao grupo, momento em que eles participavam do processo avaliativo. O resultado desta participação pode ser observado nos quadros 2 e 3.

A AC assim como qualquer outra proposta metodológica apresenta suas limitações, no presente trabalho, nas condições dadas pela instituição e professor regente, obtivemos resultados que consideramos satisfatórios para a proposta de intervenção pedagógica tendo a AF como regente do processo, como resultado das ações desenvolvidas do projeto presente projeto do PIBIC-IFG, por isso, agradecemos a grande

oportunidade e esperamos que as discussões aqui levantadas tragam inspirações e fomentem novas intervenções didáticas na perspectiva da AC e da AF, aumentando o número de trabalhos que possam auxiliar na construção de boas práticas docentes no ensino de Química.

REFERÊNCIAS

COSTA, Joana Pinto Amaral. Aprendizagem cooperativa: presença ou ausência no Ensino das Artes Visuais em Portugal? 2015. 66 f. **Dissertação** (Mestrado) – Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2015.

FREITAS, Luisa Varela de; FREITAS, Candido Varela de. **Aprendizagem cooperativa.** Porto, Portugal: Edições Asa, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger. T.; HOLUBEC; Edithe. J**. El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

JOHNSON, Roger. T.; JOHNSON, David. W. **An Overview of Cooperative Learning,** 1994. Disponível em:http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html. Acesso em: 2 de abr. 2017.

JOHNSON, *et al.* **Cooperative Learning Methods:** A Meta-Analysis. Minneapolis, Minessotta, Estados Unidos: University of Minessota, 2000. Disponível em:http://bit.ly/2KLKdV9. Acesso em: 10 abr. 2017.

KAGAN, Spencer. Dimensões das estruturas de sala de aula cooperativa (p. 67-96). *In:* SLAVIN, Robert (Org.). SHARAN, Shlomo. KAGAN, Spencer. HERTZ, Rachel. CLARK WEBB Lazarowitz. SCHMUCK, Richard. **Aprendendo a cooperar, cooperando para aprender**. Nova York: Plenum Press, 1985.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **Aprendizagem cooperativa em sala de aula:** Um guia prático para o professor. 1. ed. Lisboa: Lidel, 2009.

NIQUINI, Debora Pinto. **O grupo cooperativo:** uma metodologia de ensino. Brasília: Universa, 2006.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Pedagogia Histórico-crítica:** na formação de professores de ciências. Curitiba: Appris, 2016.

SAVIANI. Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea)

SILVA, Anderson Jésus. Aprendizagem cooperativa no ensino de química: uma proposta de abordagem em sala de aula. 2007. 264 f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

_____. Aproximações da Educação Científica com Orientação CTS e Pedagogia Histórico-Crítica no Ensino de Química. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2018.

TEODORO, Daniel Lino. Aprendizagem em grupos cooperativos e colaborativos: investigação no ensino superior de Química. 2016. 207 f. **Tese** (Doutorado em Química Analítica) – Universidade de São Paulo, Instituto de Química, São Carlos, São Paulo, 2016.

VAZQUEZ, Adolf Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação Formativa:** em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. *In:* VEIGA, Ilma. Passos. *et al.* **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico.** Campinas: SP, Papirus, 2001 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 175-212.

_____. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 194p.

_____. **Virando a Escola do Avesso por meio da Avaliação.** 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009. 146p.

17. A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

A docência tem sido uma escolha?

Natália Aparecida Campos[1]
Luciana Aparecida Siqueira Silva[2]
Christina Vargas Miranda e Carvalho[3]

INTRODUÇÃO

As discussões concernentes à formação de professores no Brasil não são recentes, remontando no período imperial, a partir da necessidade de organização da instrução popular, com a fundação das primeiras escolas normais. Conforme esclarecem Gatti e Barreto (2009), "[...] essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos" (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 37). De forma concomitante à expansão das Universidades no país, o Governo Federal passou a instituir leis e diretrizes voltadas à formação dos profissionais do magistério, especificamente no que se refere à Educação Básica (EB) (MARQUES, 2014). No entanto, somente em 1996, por meio da criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), houve a exigência da conclusão do curso de Licenciatura (em nível superior) para os professores da educação básica. Os artigos 62 e 63 dispõem:

1 Licenciada em Ciências Biológicas – Instituto Federal Goiano Campus Urutaí. nataparecida48@gmail.com

2 Professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí. Doutoranda em Educação – UFU. luciana.siqueira@ifgoiano.edu.br

3 Professora do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí. Doutoranda em Ensino de Química – UFU. chrisvmirandac@gmail.com

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
>
> Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:
>
> I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
>
> II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
>
> III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.
>
> Essa lei fixa, em suas disposições transitórias, prazo de dez anos para que os sistemas de ensino façam as devidas adequações à nova norma. Esse prazo foi importante na medida em que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental (primeiros anos) possuía formação no magistério, em nível médio, havendo também milhares de professores leigos, sem formação no ensino médio como até então era exigido. Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior. Nos capítulos posteriores pode-se verificar o esforço realizado por administrações públicas nessa direção, com a ampliação dos cursos regulares e a oferta de programas especiais de formação de professores. (BRASIL, 1996).

Tal diretriz estipulou o prazo de dez anos para que os sistemas de ensino s e adequassem às normas, período que ficou conhecido como “a década da educação”.

> Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
>
> § 4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

Para Gatti e Barreto (2009), esse prazo foi importante, já que no Brasil, nessa época, a maioria dos professores do ensino fundamental possuía formação no magistério, em nível médio. Já em 2002 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores para a EB, cuja redação é focada no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Com relação às perspectivas dessas diretrizes, destacamos o parágrafo 3º do artigo 6º:

> § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:
>
> I. cultura geral e profissional;
>
> II. conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
>
> III. conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
>
> IV. conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
>
> V. conhecimento pedagógico;
>
> VI. conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002).

Em 2008, a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008) instituiu no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que vinculada ao Ministério da Educação, constituiria algumas instituições, dentre elas os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os Institutos Federais ou IFs. Tal lei, ainda estabeleceu em seu Art. 8º, que cada Instituto em seu exercício deveria garantir no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender o Art. 7º, inciso VI e alínea a, e no mínimo 20% (vinte por cento) para atender a alínea b do mesmo inciso. Observadas as finalidades e características definidas no Art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

> VI – ministrar em nível de educação superior:
>
> a) cursos superiores de tecnologia visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
>
> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008, Art. 7º).

De acordo com Teixeira *et al.* (2014), o Censo da Educação Superior referente ao ano de 2009 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), divulgou que os cursos de graduação apresentaram um acréscimo de 13% em relação ao ano de 2008. Estes resultados tiveram colaboração com a criação dos cursos de Licenciatura nos IFs, sendo oportuno ressaltar que a expansão continuou nos anos posteriores, tanto em diversidade de oferta quanto em vagas para os já existentes, de

acordo com os dados do INEP (BRASIL, 2016) referentes às Sinopses Estatísticas da Educação Superior.

No ano de 2010, o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano-Campus Urutaí, tornou-se ativo, com vários pontos justificáveis para sua funcionalidade, destacando-se entre eles

> a carência de professores de Ciências e Biologia (da Educação Básica), não apenas na microrregião de Pires do Rio na qual o IF Goiano – Campus Urutaí está inserido, mas também no nível mais abrangente, como na região do Sudeste Goiano, no próprio Estado de Goiás e no Brasil (PPC, 2014, p. 13).

Diversos estudos foram realizados acerca do tema proposto para esta pesquisa, buscando-se estabelecer uma relação entre a formação inicial de professores em diversas áreas e a atuação profissional destes egressos. Foram observados dados relevantes, entre os quais tem-se: Marques (2014) declara que a quantidade de egressos de um curso de Licenciatura em Física, atuantes no magistério, foi de 64%. Já Souto e Paiva (2013) concluíram em relação ao curso de Licenciatura em Matemática, que um total de 59% atua em Escolas de Ensino Básico. Conforme Guimarães e Sena (2014), 61, 2 % dos egressos do curso de Licenciatura em Computação atuam na sua área de formação. No cenário dos egressos da Licenciatura em Ciências Biológicas, estudos apontam tendências diversificadas. Neves *et al.* (2016) destacam que apenas 20, 9% dos egressos no curso atuam na docência e Teixeira *et al.* (2014), afirmam que a atuação dos egressos na EB varia entre 22, 9% e 20, 5%, sendo que apenas 2, 9% avançaram na formação continuada e atuam em nível superior de ensino.

A implantação de novos cursos de Licenciatura ofertadas por Instituições de Ensino Superior (IES) recém-criadas, em regiões interioranas até então não contempladas por tais cursos e sem tradição na área da formação de professores, anda junto com desafios constantes. Tais desafios relacionam-se intimamente às demandas voltadas à formação de professores, considerando-se que "por meio da análise da literatura educacional, percebe-se que a vinculação dos problemas da formação do professor às dificuldades gerais enfrentadas pela educação brasileira foi bastante defendida a partir do final da década de 1970" (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 36). Na esteira desse pensamento, Tardif e Lessard (2009) colocam a docência em evidência, ao afirmarem que os professores constituem, em razão do seu número e da função que desempenham, um dos mais importantes grupos ocupacionais e uma das principais peças da economia das sociedades modernas. Gatti e Barreto (2009) corroboram com esta percepção ao salientarem que "além da

importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo" (p. 15).

Para Marques (2014), a universidade tem o papel de garantir seu compromisso social, e, sobretudo, assumir o compromisso com a descoberta de novos conhecimentos, comprometendo-se assim, a construir novos saberes, levando em consideração toda bagagem social, cultural e pessoal por cada discente carregada, para então, no futuro, o mesmo passar a ser construtor de saberes.

É notório que a atuação dos egressos dos cursos de licenciatura de diferentes áreas é bastante diversificada e que grande maioria não pratica o magistério como carreira profissional. Neste contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de novas pesquisas abordando a temática da atuação profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, buscando-se identificar se a profissão de formação (aquela relacionada à habilitação do diploma de graduação) tem sido exercida após a conclusão do curso de graduação.

A identificação da atuação profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano-Campus Urutaí está evidenciada nos itens 5 e 6 do PPC do curso, que apontam, respectivamente, o perfil profissional dos egressos e as habilidades e as competências a serem desenvolvidas. Teixeira *et al.* (2014) afirmam que, desde 1930 têm sido realizados estudos relacionados à satisfação no trabalho, relação entre formação e mercado de trabalho e a transição que o mesmo fez. Os autores afirmam ainda que, esse tipo de estudo, favorece uma melhoria no Ensino Superior e uma melhor preparação dos ingressos para o mercado de trabalho. Seguindo tais linhas, a presente pesquisa propõe a busca por respostas sobre a atuação dos egressos e compreensão acerca da conexão entre formação inicial e estabelecimento da profissão.

O curso de Ciências Biológicas do IF Goiano-Campus Urutaí tem conseguido anualmente preencher o número de vagas ofertadas para ingresso, fato que se apresenta como promissor para o suprimento da carência de docentes com formação específica no mercado na região. Pois de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso há necessidade de promover a formação de licenciados em Ciências Biológicas na região na qual o IF Goiano – Campus Urutaí se insere (PPC, 2014).

No entanto, a falta de atratividade da profissão relatada por Souto e Paiva (2013), vem causando um "mal-estar docente", o que pode estar afastando os egressos dos

cursos de licenciatura das salas de aula. Conforme Araújo e Vianna (2011), o país está formando mais (e talvez melhor os) licenciados. Contudo, a carência de professores continua a ocupar a mídia, as estatísticas do governo e as salas de aula.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa se relaciona com a seguinte questão investigativa: os egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí estão exercendo sua profissão de formação? Para tanto, propusemos como objetivo realizar um levantamento acerca dos caminhos profissionais e/ou acadêmicos dos egressos de um curso de Licenciatura até o ano de 2017, reconhecendo as tendências predominantes desse grupo pesquisado.

METODOLOGIA

A seguir apresenta-se o tipo de pesquisa que foi desenvolvida, a abordagem, o método procedimental e os recursos para a coleta e análise dos dados.

Tipo de pesquisa e abordagem

Foi desenvolvida uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Sobre a abordagem qualitativa, André (2013) explicita que

> as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (p. 97).

Procedimentos e recursos para coleta de dados

O método procedimental consistiu num estudo de caso. Para Yin (2001) o estudo de caso deve ser a melhor estratégia quando se quer responder as questões “como” e “porque” sobre um assunto específico a partir de pesquisas qualitativas. Corroborando com essa ideia, Ponte (1994) caracteriza o estudo de caso da seguinte maneira:

> Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu como e os seus porquês evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularista, isto é, debruça-se deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico (p. 3).

Peres e Santos (2005) destacam três pressupostos básicos que devem ser levados em conta ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo: (i) o conhecimento está em constante processo de construção; (ii) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e (iii) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário que, segundo Gil (2008) é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas às pessoas com o propósito de obter informações.

Segundo Gil (2008), para se estruturar um questionário, podem ser utilizadas questões objetivas, questões discursivas e questões dependentes. As questões objetivas são aquelas em que o participante deve escolher uma alternativa dentre as apresentadas na lista; nas questões discursivas não há escolha de alternativa, o participante deverá responder a pergunta a partir de sua vivência e percepção; já as questões dependentes levam o participante a responder outra(s) pergunta(s) que se relacionam à(s) resposta(s) anteriores.

O questionário destinou-se como formulário do *Google* uma vez que, o contato com os participantes se limita a *e-mails* e utilizando tal plataforma, houve uma maior segurança na obtenção de resultados coerentes. O mesmo foi composto por questões objetivas, discursivas e dependentes, totalizando 9 questões de caráter geral e 16 de caráter específico da área de formação e atuação profissional atual. A pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano de 2017, compondo um Trabalho de Conclusão (TCC) do mesmo curso estudado.

Análise dos dados

Para analisar os dados obtidos na coleta utilizou-se tanto a tabulação da própria plataforma *Google* de formulários, quanto a tabulação independente por meio da plataforma *Microsoft Excel*. Como resultado da tabulação, foram analisados os gráficos de ambas as plataformas a fim de averiguar os resultados obtidos e discuti-los.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A visão construída sobre uma instituição de ensino é principalmente influenciada pela formação docente (MACHADO, 2001). Apoiando-se em tal afirmação, foram distribuídos 54 formulários para os egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Goiano-Campus Uurutaí, dos quais 37 foram respondidos, correspondendo a 68%. Esse quantitativo valida o desenvolvimento da pesquisa pois, segundo Marconi e Lakatos (2005), a porcentagem geral de questionários devolvidos em pesquisa é de 25%.

Com relação ao perfil dos egressos, 59, 46% (n=22) são representantes do sexo feminino, quantidade 4% a menos do que já mostrado por Neves *et al.* (2016). Bastos *et al.* (2013), em pesquisa semelhante, trabalharam com uma população composta por 80% de pessoas que se declararam como sendo do sexo feminino. No tocante à faixa etária dos respondentes, os dados obtidos são expostos na Tabela 1.

Tabela 1 – Faixa etária dos egressos respondentes

Faixa etária (anos)						Total de respondentes
21 a 25	26 a 30	31 a 35	36 a 40	41 a 45	46 a 50	
23	8	2	3	0	1	37

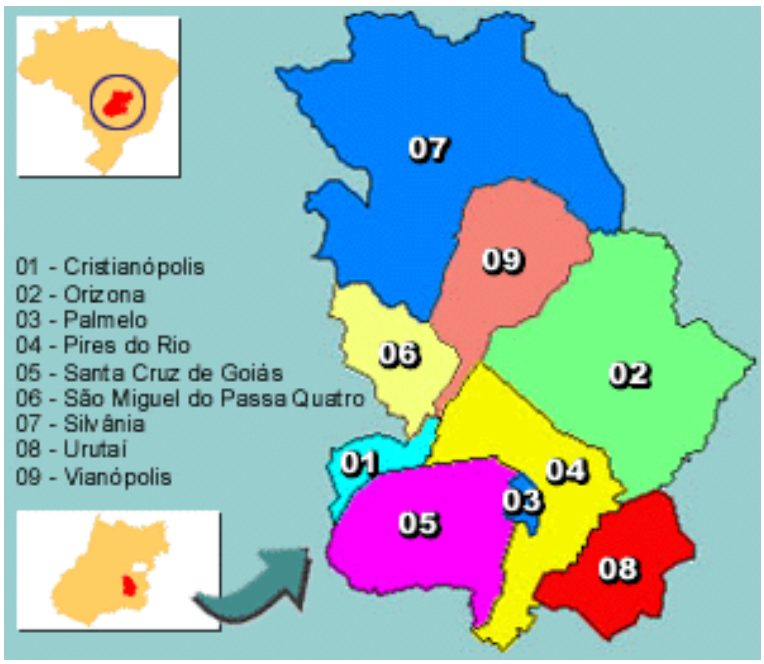
Fonte: Dados da pesquisa.

Os respondentes compreendem a faixa etária dos 21 aos 50 anos com predominância de idade entre 21 e 25 anos, que acorda que a faixa admitida para desenvolvimento estudantil em níveis superiores. Os índices também estão de acordo com o estudo desenvolvido por Pires (2015), que apresentou variação entre 18 e 24 anos.

Com a expansão dos Institutos Federais houve uma interiorização da educação, facilitando o ingresso dos moradores da região ou micro-região em torno do Campus,

que para Lima (2013), além de melhorar a qualificação profissional dos cidadãos ali residentes, desenvolve a região tanto economicamente, quanto socialmente. A maior parte dos estudantes que ingressam no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano-Campus Urutaí advém da microrregião de Pires do Rio-GO (Figura 1), cidade onde está localizada a Subsecretaria Regional de Educação do Estado de Goiás, na qual Urutaí encontra-se integrada.

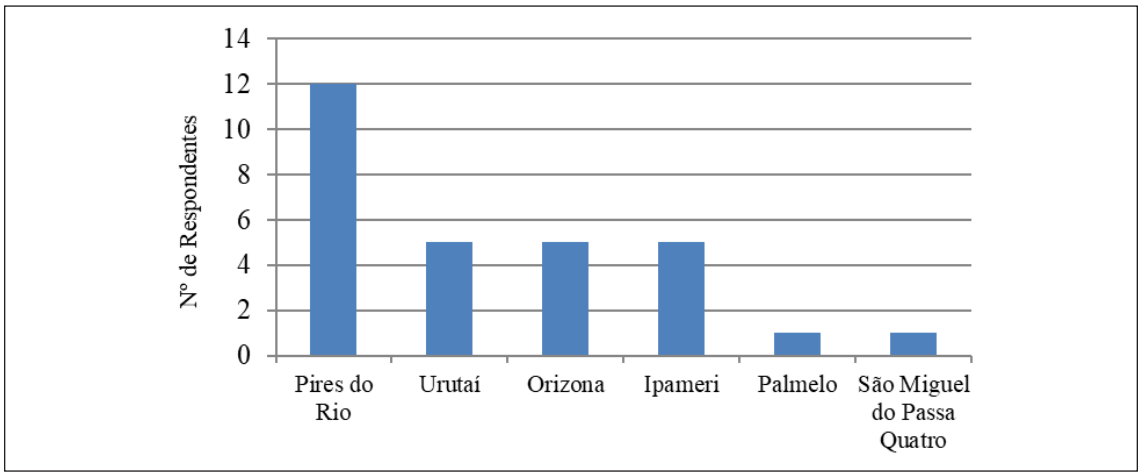
Figura 1 – Mapa dos municípios pertencentes à microrregião de Pires do Rio (GO)



Fonte: http://www.citybrazil.com.br/go/microregiao_detalhe.php?micro=16

As cidades nas quais os egressos residiam no momento que concluíram o Ensino Médio e ingressaram no curso investigado são apresentadas na Figura 2. Assim, o resultado obtido segue as proposições do PPC do curso, não tendo sido identificados ingressos de estudantes da capital e grandes centros urbanos.

Figura 2 – Cidades em que os respondentes residiam ao concluírem o Ensino Médio



Fonte: Dados da pesquisa.

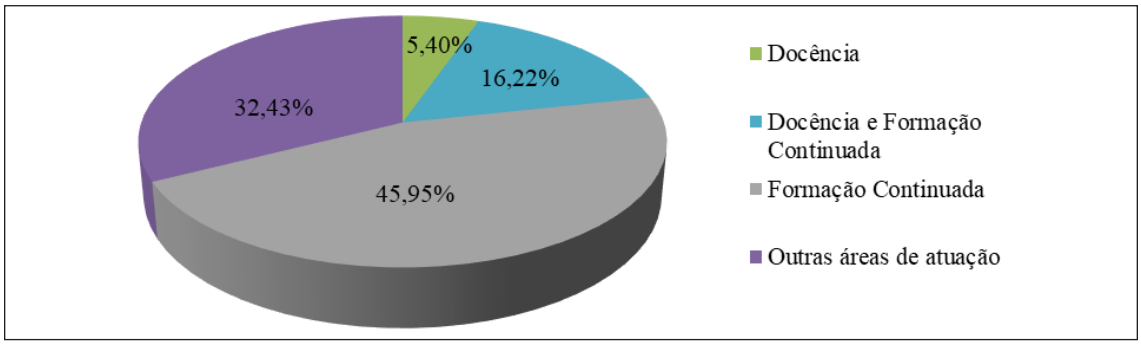
A procura pelo curso se deu em 51, 35% (n=19) dos respondentes devido a afinidade ou pelo fato de gostarem de Biologia. De acordo com Neves *et al.* (2016) que, contabilizou 60% de ingressantes pelo mesmo motivo abordado, a interiorização dos IFs ainda traz resultados expressivos, pois 16, 21% (n=6) dos egressos pesquisados afirmaram ter buscado o curso pela proximidade da sua residência. No entanto, Brito (2007) relata que de acordo com o que foi respondido durante o Exame Nacional de Desenvolvimento do Estudante (ENADE), apenas 3, 7% dos participantes escolheram a instiuição pela proximidade de sua residência. Esses resultados estão de acordo com estudo desenvovlido por Tardif e Lessard (2009), por mwio do qual concluíram que a escolha profissional, ou seja, o ingresso em uma Instituição de Ensino, apresenta influência das experiências anteriores, o que foi denominada de socialização primária e que o contato familiar ou o processo de escolarização, são exemplos desse fato.

A atividade profissional dos respondentes foi outra pauta questionada, na qual 64, 87% (n=24) asseveraram que não tinham vínculo empregatício durante a graduação. Este resultado é similar ao de Teixeira *et al.* (2014) que expuseram a realidade de 74, 4% licenciandos em Ciências Biológicas. Porém, este fato contradiz ao encontrado por Vasconcelos e Lima (2010) que observaram 72% dos egressos com vínculos empregatício durante a graduação em Ciências Biológicas. As três pesquisas supracitadas identificaram elevados números de licenciandos em Ciências Biológicas que precisam conciliar o trabalho (muitas vezes em áreas distintas de sua formação em curso) com o curso de graduação, o que evidencia sinais da precarização da carreira docente no país, desde o momento de sua

formação inicial. Diniz-Pereira (2011) identificou que a renda familiar das pessoas que ingressam nos cursos de licenciatura é bastante inferior àquela dos ingressantes nos cursos tidos como mais concorridos, tais como: Física e Geologia. A pesquisa chega à conclusão de que "a origem sociocultural da maioria dos aprovados nos cursos com modalidade licenciatura era bem menos privilegiada que a dos alunos que optaram pelos cursos mais concorridos" (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 43).

Uma das críticas histórias ao processo de formação docente no Brasil vincula-se à separação entre a teoria e a prática, com evidente priorização, por parte das IES, dos cursos de bacharelado em detrimento das licenciaturas, contribuindo para o "surgimento de críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores" (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 37). No sentido de dirimir tal fragilidade, destacamos a importância de espaços híbridos na formação inicial de professores e conhecimento prático e profissional acadêmico, como formas de aprimorar a aprendizagem. Conforme reconhecido por Zeichner (2010), observamos que tal percepção encontra-se em conformidade com o proposto pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano-Campus Urutaí. O PPC do curso denota a atuação em pesquisas básicas ou aplicadas como uma competência que dever ser atribuída aos graduandos. Diante do exposto, os resultados apontam que 83, 79% (n=31) dos egressos respondentes participaram de programas de ensino, pesquisa ou extensão, conforme a Figura 3.

Figura 3 – Participação dos respondentes em programas de Ensino, Pesquisa e Extensão durante a graduação



Fonte: Dados da pesquisa.[4]

4 Considere: PET (Programa de Educação Tutorial), PIBID (Programa Instituicional de Bolsa de Iniciação à Docência), PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) e PIVIC (Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica).

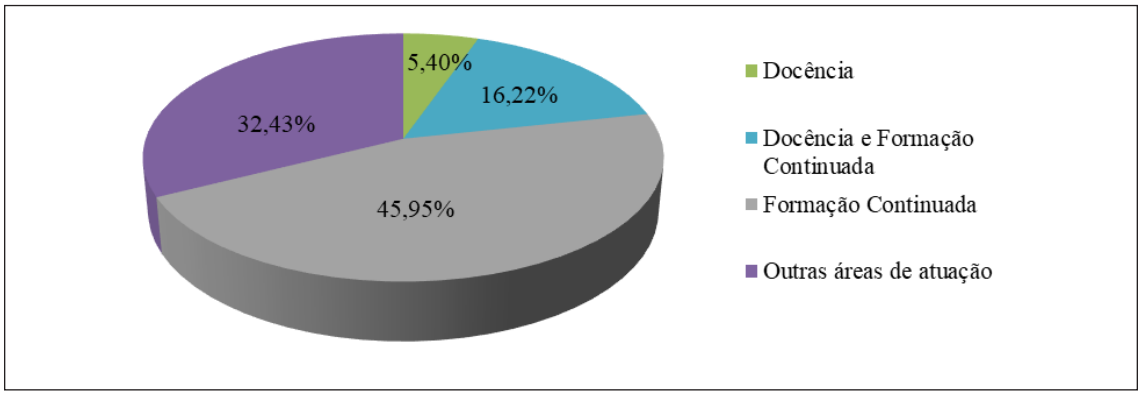
Lima (2013) considera que essa alavancada relacionada à participação de licenciandos em atividades de ensino e extensão ocorreu em virtude da atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2009, por meio de ações voltadas às políticas públicas de formação incial de professores. Observamos tal resultado também na Figura 3, no qual o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) teve uma adesão de 29, 73% (n=11) dos egressos, levando os mesmos a terem uma experiência prática além do que é oportunizado durante os estágios supervisionados do curso: "essa interação é fundamental na sedimentação da formação docente" (ROCHA, p. 18, 2013), "esse tipo de ação minimiza o choque de realidade vivido pelos professores recém formados" (BENETTI, p. 4, 2015).

Morais (2008) discorre sobre a importância da pesquisa no processo de ensino e de apredizagem, afirmando que essa ligação deve ser trabalhada de forma contínua pelos professores e alunos. Benetti (2015) apresenta três concepções sobre aprender e utilizar conhecimentos: (i) conhecimento na prática, (ii) conhecimento para a prática e (iii) conhecimento na prática. Desse modo, tal qualmente observado na Figura 3, 29, 73% (n=11) dos egressos são oriundos do Programa de Educação Tutorial (PET) fomentados pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Goiás (FAPEG), que apresenta o mesmo propósito da Capes porém, em nível estadual e não voltado necessariamente à docência. Outros 24, 32% (n=9) dos licenciados respondentes tiveram contato com a pesquisa por meio dos programas voltados à Iniciação Científica (PIBIC e PIVIC).

Diante desse dados, somente 16, 22% (n=6) não se beneficiaram com essas oportunidades ofertadas ao longo do curso e que contribuem para uma formação holística. Para Marques e Pereira (2002) há uma menor procura por cursos de licenciaturas por motivos de *status* e valorização, o que desacorda o resultado obtido nessa pesquisa, pois 57% (n=21) dos respondentes afirmaram buscar o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pelo interesse em lecionar. Nada obstante, apenas 38% (n=14) procuraram trabalho em escolas e, demasiadamente, 69% (n=10) desses interessados não obtiveram respostas das instituições de ensino. Essa situação foi certificada por Neves *et al.* (2016) ao estabelecer que, o número de egressos é maior que o número de professores atuantes. Para Rocha (2013), essa evasão se dá porque a inserção dos acadêmicos dos cursos de licenciatura em pesquisas e demais áreas voltadas ao bacharelado que parecem ser mais atrativas que a docência. Diniz-Pereira (2011) salienta que a docência não é uma carreira atrativa e que a grande maioria das pessoas com maior acesso à escolarização desde a Educação Básica, prefere cursos de maior prestígio na sociedade.

Os egressos foram questionados em diversificados aspectos, mas aquele que tornou-se fulcral para investigação dessa pesquisa está apresentado na Figura 4 e relaciona-se com a atividade profissional desses licenciados.

Figura 4 – Área de atividade profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano – Campus Urutaí



Fonte: Dados da pesquisa.

Dos respondentes, 21, 62% (n=8) atuam na sua profissão de formação. Destes, apenas dois professores lecionam em sua área de formação e três em área afim, o restante (n=3) atuam em áreas distintas da sua habilitação. Damaceno-Filho; Góes; Rocha (2011) questionam a qualidade do ensino resultante dessa prática ao considerar que

licenciados que passaram quatro ou mais anos dentro da universidade estudando, analisando, debatendo, pesquisando, desenvolvendo trabalhos e metodologias em sua área especifica de estudos [...], quando formados e inseridos no mercado de trabalho [...] passam a atuar em disciplinas diversas as quais não estão capacitados (p. 133).

Lima (2013) aponta que os IFs têm a preocupação em formar os profissionais para trabalhar, levando em consideração todo seu embasamento interiorizado. Para a autora, formar professores a fim de suprir a escassez da região ou microrregião, não assegura resultados, uma vez que, tal falha em aparato profissional não se dá pela falta de profissionais qualificados, mas sim, pela falta de salários dignos e valorização coerente. Neves *et al.* (2016) e Rocha (2013) apontam que 20, 9% e 29, 27% dos questionados, respectivamente, seguem carreira docente, caracterizando que não é somente uma realidade pontual. No entanto, resultados encontrados em distintos cursos, apontam que a quantidade de licenciandos que tem atuado na sua profissão de formação tem aumentado, como

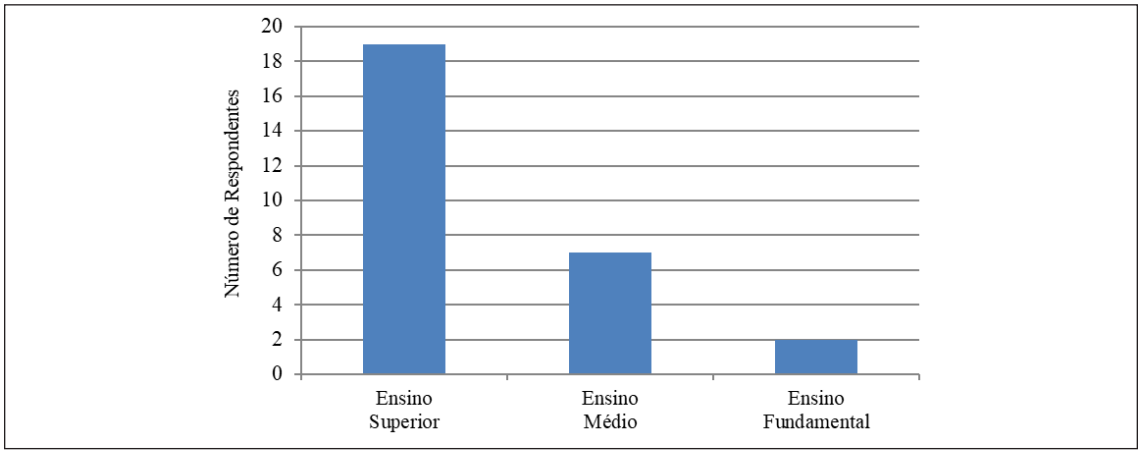
demonstrado por Marques (2014) sobre o curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de São Paulo e por Souto e Paiva (2013), sobre o curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João Del Rei, nos quais 64% e 62, 68% dos egressos, respectivamente, atuam na docência,

Com relação ao restante dos egressos que não seguiram a carreira docente, que representam 78, 38% (n=29) dos respondentes, há um predomínio daqueles que não ingressaram no mercado de trabalho e optaram pela continuação acadêmica em cursos de pós-graduação. Essa realidade foi diagnosticada também por Bastos *et al.* (2013) que apontam que 13% dos egressos seguiram apenas com a graduação curricular. Porto (2004) afirma que a continuação acadêmica ocupa lugar de destaque associada ao processo qualitativo de práticas formativas e pedagógicas. Corroborando com essa ideia, Turbin e Ferro (2011, p. 2) consideram que "a formação continuada se constitui em um processo posterior, necessário ao desenvolvimento, aperfeiçoamento ou capacitação de qualquer profissional", similarmente ao exposto por Salles; Farias e Nascimento (2015, p. 483) ao apresentar que a formação continuada "tem como objetivos possibilitar a continuidade do processo de formação inicial e atender as necessidades constantes que o graduado encontra ao obter subsídios para o seu desenvolvimento intelectual e profissional".

Desse modo, a busca pela qualificação pode ser a resposta para a evasão à docência no ensino básico, conforme já discutido, pois de acordo com Antunes (2002), a realidade do desemprego é uma ameaça para aqueles profissionais que não buscam qualificação. Ressalta-se que dentre os sujeitos que optaram pela formação continuada, que representam 62, 17% (n= 23) dos respondentes, seis destes exercem a profissão docente concomitante com a continuação acadêmica. A descrição dos níveis dos cursos de pós-graduação nos quais esses respondentes ingressaram, encontra-se na Figura 5.

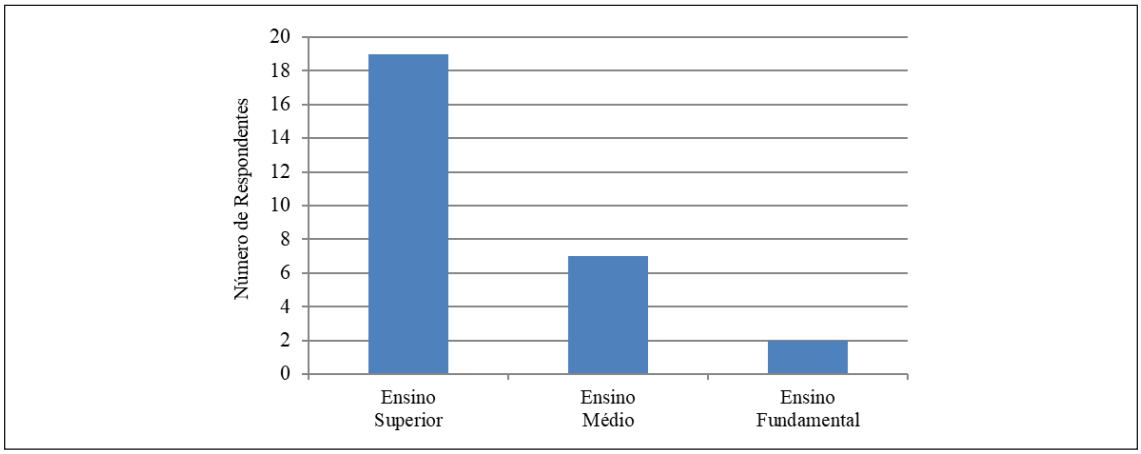
Souto e Paiva (2013) denotam que ao analisar a continuação acadêmica dos egressos percebe-se a intenção, nem sempre clara, de atuar no ensino superior. Consolidando ao exposto pelos respondentes da pesquisa aqui relatada, dos quais 80% daqueles que estão cursando ou concluíram a formação continuada pretendem atuar no magistério. Entretanto, 71% almejam atuar no Ensino Superior e 68% em Instituições de Ensino Federais, conforme apresentado nas Figuras 6 e 7.

Figura 5 – Continuação acadêmica cursada ou em curso pelos respondentes



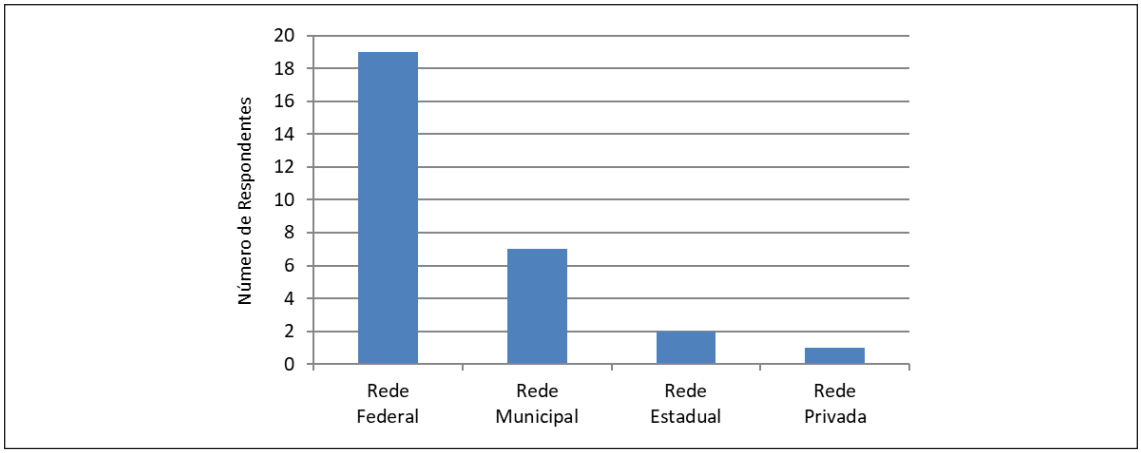
Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 6 – Nível de ensino que os respondentes que não atuam na profissão de formação pretendem lecionar



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 7 – Sistema de ensino que os respondentes que não atuam na profissão de formação pretendem lecionar



Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados concordam com Souto e Paiva (2013, p. 212) que supõem que a maioria dos graduados que optaram por dar continuidade aos estudos, "o faz em busca de profissões mais rentáveis ou uma carreira mais promissora, com condições de trabalho que se apresentam como melhores em relação às do professor da Educação Básica".

Vasconcelos e Lima (2010) assente que possivelmente o plano inicial de muitos licenciados é atuar no nível básico de ensino, como já exposto neste trabalho, porém, o contato com a vida acadêmica, com grupos de pesquisa e estudos não voltados à prática pedagógica pode tê-los estimulado a mudanças atitudinais.

Em outra vertente, os licenciados percebem os diversos e diversificados problemas que englobam a profissão docente,, o que corrobora com a aversão nos professores novatos aos ambientes educacionais. Lima (2013, p. 13) ressalta que "o problema acerca da formação de professores não se faz na oferta de curso e sim, na valorização da carreira docente, considerando especialmente, questões como salário e condições de trabalho".

Assim, a obrigatoriedade dos IF's em ofertar 20% das vagas para a formação docente apresentou a falsa ideia de que os problemas seriam resolvidos, ou seja, a carência de professores seria suprida em quantidade e qualidade. Porém, as políticas públicas voltadas para tal, fixaram-se na oferta de cursos e não nas necessidades de atuação dos egressos desses cursos. Corroborando com o exposto, Michelan *et al.* (2009) esclarecem que o desafio para países como o Brasil não é o de formar cidadãos aptos a exercerem

uma profissão, mas sim, posteriormente à formação, assegurar um trabalho digno, principalmente ao se tratar da profissão professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primordialmente, cabe a uma pesquisa contribuir para uma melhoria social abrangente e não somente apresentar resultados quantitativos e qualitativos para a porção acadêmica interessada. A presente pesquisa cunhou tal feito e trouxe resultados abrangentes e importantes, como a identificação do perfil acadêmico e profissional dos egressos, alcançada por meio da análise dos dados obtidos.

Tendo como um dos motivos para sua criação conforme seu PPC, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano-Campus Urutaí agrega em sua maioria, alunos oriundos da microrregião à qual pertence, concordando com a caracterização entre gastos para estudos e proximidade da residência advinda. Dos 37 egressos respondentes, 59, 46% são do sexo feminino, com predominância de idade entre 22 e 25 anos. Observou-se ainda que 64, 87% dos egressos não tiveram vínculo empregatício durante a graduação, sendo que 83, 79% participaram de algum programa de Ensino, Pesquisa ou Extensão, com fomento.

O aspecto mais relevante da pesquisa foi que 21, 62% dos egressos estão atuando na docência e do restante, há preponderância pela opção da continuação acadêmica em cursos de pós-graduação, apontando uma tendência entre os egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IF Goiano-Campus Urutaí, em buscarem aprimoramento para exercerem o magistério com maior habilidade e competência, o que propicia uma educação de melhor qualidade aos sujeitos aprendentes.

Enfatizamos que os resultados aqui encontrados se relacionam, em sua maioria, com outras pesquisas realizadas com este mesmo público-alvo. Ademais, ficamos encorajadas com o resultado da pesquisa, ao perceber que a maioria daqueles que não exercem atualmente a docência, se dedicam à formação continuada com anseio de lecionar em instituições de ensino, nas quais as condições de trabalho são um pouco melhores, levando ao predomínio da tendência do grupo pesquisado, em atuar na profissão de formação. Por fim, retomamos à pergunta feita no título do capítulo: “a docência tem sido uma escolha?” e concluímos que, nem sempre é uma questão de escolha dos egressos. A realidade aqui exposta passa pela falta de oportunidades para que essas pessoas estejam inseridas em ambientes educacionais, com condições dignas de exercerem a profissão docente e continuarem se aprimorando.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARAÚJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. A carência de professores de Ciências e Matemática na Educação Básica e a ampliação das vagas no Ensino Superior. **Ciência & Educação,** v. 17, n. 4, p. 807-822, 2011.

BASTOS, Giséli Duarte; FREITAS, Karina Oliveira; MARSHALL, Débora; BARIN, Cláudia Smaniotto. Os egressos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria e as TIC: um estudo exploratório. **Novas tecnologias na educação**, v. 1, n. 3, p. 1-11, 2013.

BONETTI, Vanessa Cerignoni Benites. A atuação profissional de egressos de cursos de Licenciatura em Matemática do estado de São Paulo: uma articulação entre os cursos de formação e identidade docente. *In:* Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), 19., 2015, Juiz de Fora. **Anais....** Juiz de Fora: Editora da Ufjf, 2015. p. 1 – 10. Disponível em: http://www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd7_vanessa_bonetti.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/CNE/CP, 1996.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução nº 01 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002a.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002b.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília: MEC/CNE/CP, 2015.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: MEC/INEP, 2016. Disponível em: http://portal.inep. gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior

_____. Ministério da Casa Civil. **Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MCC, 2008.

BRITO, Márcia Regina F. de. ENADE 2005: Perfil, desempenho e razão da opção dos estudantes pelas Licenciaturas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 3, n. 12, p. 401-433, 2007.

DAMACENO-FILHO, Ailto Rodrigues; GÓES, Liliane Matos; ROCHA, Lurdes Bertol. Distorção entre a formação e atuação do Licenciado em Geografia nas escolas públicas de Itabuina (BA). **Revista Geografia**, v. 20, n. 1, p. 129-145, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

_____. _. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed**.** São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GUIMARÃES, Tania Maria Maciel; SENA, Rebeca Moreira. Formação Universitária e Atuação Profissional do Licenciado em Computação. **Revista Paidéia**, v. 11, n. 16, p. 123-144, 2014.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. A formação de professores nos Institutos Federais: perfil da oferta. **Eixo**, v.2, n.1, p. 83-105, 2013.

MACHADO, Antônio de Souza. **Acompanhamento de egressos:** caso CEFET-PR – unidade de Curitiba. 2001. 154 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Inserção Profissional dos Egressos da Licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-Campus São Paulo: tornar-se Professor. **EdUECE**, v. 4, n. 6, p. 1-12, 2014.

MARQUES, Carlos Alberto; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Fóruns das Licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 171-183, 2002.

MICHELAN, Luciano Sérgio; HARGER, Carlos Augusto; EHRHARDT, Giovani; MORÉ, Rafael Pereira Ocampo. Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e potencialidade. *In:* Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 9., 2009, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: Repositório Institucional Ufsc, 2009. p. 1 – 16.

NEVES, Grazielle Souza; COSTA, Marina Amorim; ALLAIN, Luciana Resende; CORRÊA, Júlia Ferreira; CRUZ, Cristiana Gomes da; COURA, André de Paula; PORTO, Daniela dos Santos. Avaliação de Egressos de um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: em busca de respostas para a evasão discente. **Revista da SBEnBIO**, n. 9, p. 1-11, 2016.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. 10, n. 20, p. 109-126, 2005.

PONTE, João Pedro da. O estudo de caso na investigação em educação matemática. **Quadrante**, v. 3, n. 1, p. 3-18, 1994.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. Urutaí, GO, 2014. 148 p.

ROCHA, Luiz Daniel. Avaliação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIFAL – MG na perspectiva de seus egressos. **Profissão Docente**, v. 13, n. 28, p. 76-98, 2013.

SALLES, William das Neves; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 475-486, 2015.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar. A Pouca Atratividade da Carreira Docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. **Pro-Posições**, v. 24, n. 1, p. 201-224, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Dirceu Esdras; RIBEIRO, Luís Carlos dos Santos; CASSIANO, Keila Mara; MASUDA, Masako Oya; BENCHIMOL, Marlene. Perfil e destino ocupacional de egressos graduados em Ciências Biológicas nas modalidades a distância e presencial. **Revista Ensaio**, v. 16, n. 1, p. 67-84, 2014.

TURBIN, Ana Emília Fajardo; FERRO, Gláucia d´Olim Marote. A formação continuada do professor de inglês: um evento de letramento. **Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT**, n. 3, p. 63-78, 2011.

VASCONCELOS, Simão Dias; LIMA, Kênio Erithon Cavalcante. O professor de Biologia em formação: reflexão com base no perfil socioeconômico e perspectivas de licenciandos de uma universidade pública. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 16, n. 2, p. 323-340, 2010.

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

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

18. NECESSIDADES FORMATIVAS EDUCACIONAIS EM INTERFACE COM A PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Em foco a formação continuada de professores de Química

Weslei Oliveira de Jesus[1]
Joceline Maria da Costa Soares[2]
Christina Vargas Miranda e Carvalho[3]

INTRODUÇÃO

Vários são os significados encontrados para o termo 'formação' em dicionários de língua portuguesa, mas aqueles relacionados ao processo educacional referem-se à ação de formar, ao conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico, como por exemplo, um curso de especialização (FERREIRA, 2010). Relaciona-se à ideia de continuidade, de algo que não encontrou sua completude, estando em elaboração, constituição, em constante construção (GASQUE; COSTA, 2003; ALMEIDA, 2003).

Aliado a isso, o desenvolvimento tecnológico propicaiou grandes avanços em todas as esferas da sociedade, principalmente no mercado de trabalho, exigindo do profissional cada vez mais qualificação, instrução e novos saberes para competir por uma vaga de emprego ou manter-se trabalhando. É nesse contexto que surge a expressão 'formação continuada' (FC), tratando-se de uma formação extra, complementar, que possibilite a

1 Licenciado em Química pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, Professor de Rede Privada de Ensino de Goiás, weslei_oliveira@outlook.com

2 Mestra em Conservação dos Recursos Naturais do Cerrado e Licenciada em Química pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, Professora da Rede Estadual de Ensino de Goiás, jocelinecostasoares@gmail.com

3 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Professora do Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí, Departamento de Química, bolsista CAPES pelo Programa Novo Prodoutoral/IFGoiano, christina.carvalho@ifgoiano.edu.br

atualização de conhecimentos, auxilie na aquisição de novas habilidades e contribua para desempenhar melhor suas competências.

No âmbito educacional, a FC de professores caracteriza os diversos processos que possibilitam o desenvolvimento profissional e pessoal do educando, além do aprofundamento e construção de novos conhecimentos, estabelecendo como objetivo a melhoria das práticas docentes e a formação de indivíduos crítico-reflexivos (VELOSO, 2015). Segundo Chimentão (2009) essa formação tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, buscado/concebido após a formação inicial, visando assegurar um ensino de melhor qualidade aos alunos.

A Formação Continuada no contexto da Educação

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), o conceito de FC foi enfatizado visando valorizar e dar orientação à formação do profissional de educação. Em seu artigo 67, estabelece que

> [...] os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Esta lei, afirma ainda que, a formação inicial dos professores não constitui base suficiente para as demandas das práticas docentes, oportunizando espaços para que a FC aconteça como é descrito no artigo 63:

> Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Dentro desta perspectiva, a docência exige que o professor deixe de ser um centralizador do conhecimento e se transforme em mediador, aquele que desafia o estudante a buscar novos caminhos e novas possibilidades de aprendizado (CRUZ, 2008). Entretanto, para que isso aconteça, o docente precisa estar em constante processo de atualização de

conhecimentos e modernização de metodologias de ensino a fim de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino ofertado na instituição em que atua.

Para Gatti (2008), o professor comprometido com o desenvolvimento dos alunos é estimulado a buscar pela FC por necessidade de renovação e atualização dos saberes, uma vez que a formação inicial deixa lacunas que precisam ser preenchidas. Esse tipo de formação ocorre após a graduação, podendo ser realizada através de cursos, oficinas, treinamentos ou ainda por pós-graduação, nas modalidades *latu* e *stricto sensu*.

Diversos autores vêm trabalhando e apresentando discussões sobre a temática da FC, ressaltando sua relevância para os profissionais do ensino, como Nóvoa (1995), Candau (1997), Nascimento (2000), Pimenta (2002), Mendes Sobrinho (2006), entres outros. Segundo estes, a FC passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois a troca de experiências com outros profissionais, estudos, pesquisas, vivências, novos olhares e concepções sobre o fazer pedagógico fornece subsídios propiciadores de mudanças.

De acordo com Gatti (2008), a ênfase na FC está baseada nos desafios da sociedade contemporânea relacionados ao ensino, ao currículo, ao crescente acolhimento de crianças e jovens no sistema educacional e às dificuldades diárias enfrentadas por gestores e professores. Bona *et al.* (2017) apontam que essa modalidade de formação deveria ser uma ação ou prática permanente e atual, visto que a sala de aula está cada vez mais complexa, por tratar-se de um espaço em permante processo de transformação, abrangendo áreas e assuntos específicos não contemplados nas graduações, como o bullying, as questões de gênero e as multiculturas.

Candau (1997) considera que três aspectos são fundamentais para o processo de FC de professores: (i) a escola, como *locus* privilegiado de formação; (ii) a valorização do saber docente; e (iii) o ciclo de vida dos professores. Dessa forma, esse tipo de formação precisa em primeiro lugar, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois, valorizar o saber docente; e por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica, na dicotomia teoria e prática (CHIMENTÃO, 2009).

Diante do exposto, temos como objetivo analisar os artigos publicados na revista Química Nova na Escola (QNEsc) sobre a formação continuada de professores de Química, no intuito de compreender como esta temática tem sido compreendida e discutida na educação brasileira.

METODOLOGIA

A presente investigação refere-se a uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, cujo objeto de estudo são os artigos publicados na QNEsc que enfocam a formação continuada de professores de Química. Sobre estudos que analisam as publicações de determinada área, Fernandes e Kuhlmann Júnior (2012, p. 565) elucidam "o estudo específico do periódico é um elemento importante a ser considerado, pois a publicação não é um mero reflexo das relações sociais, mas componente delas".

Segundo Fonseca (2002, p. 32) a pesquisa bibliográfica constitui-se do "levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos, páginas de *web sites"*. Já a abordagem qualitativa de pesquisa, de acordo com Lüdke e André (1986), caracteriza-se por ter o ambiente natural como fonte direta de dados; o pesquisador como principal meio da pesquisa; os dados coletados são predominantemente descritivos; dá-se maior ênfase no processo do que no produto; os relatos pessoais são de extrema importância e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Adotamos como critério para escolha da QNEsc, o fato de ser um periódico nacional que tem como propósito subsidiar o trabalho, a formação e a atualização da comunidade do Ensino de Química brasileiro. Trata-se de um veículo de informação integrado à linha editorial da Sociedade Brasileira de Química (SBQ), sendo um espaço aberto ao educador, suscitando debates e reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de Química.

A pesquisa constituiu-se de três etapas: na primeira, realizamos o levantamento do material bibliográfico, sendo utilizados para a coleta de dados, os descritores de busca no site da QNEsc: 'formação continuada', formação contínua' e 'formação permanente' (no título, nas palavras-chave ou que aludiam à temática no resumo).

Na segunda etapa realizamos o levantamento das informações a partir dos artigos selecionados no levantamento bibliográfico. Para esta etapa elaboramos um roteiro de leitura para facilitar a identificação das informações que foram direcionadas para a análise do objetivo da investigação; os procedimentos metodológicos utilizados na execução da pesquisa; as considerações que os autores apresentaram da sua própria pesquisa; as informações que consideramos relevantes e/ou interessantes sobre a pesquisa.

Na terceira e última etapa, foi possível caracterizar as obras de acordo com a análise feita em cada artigo, sendo então os resultados expostos e discutidos a partir da proposta de investigação dessa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Selecionamos na etapa do levantamento bibliográfico, 9 artigos. Após a leitura, na etapa do levantamento das informações, excluímos dois artigos (BENITE, BENITE, ECHEVERRIA, 2010; SÁ, 2014) devido ao delineamento da presente pesquisa se voltar à análise de artigos centrados no processo de formação continuada de professores e que, não seja discutido como decorrência das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) ao processo de formação inicial de estudantes de cursos de licenciatura.

Dessa forma, analisamos 7 artigos publicados na QNEsc em diferentes períodos, cuja abordagem enfocou a formação continuada de professores de Química (Quadro 1).

Quadro 1 – Artigos selecionados da Revista Química Nova na Escola

	Título	Autor (es)	Informações da publicação
1	Formação Continuada de Professores de Química	Maria Emília Caixeta de Castro Lima	n. 4, 1996
2	Possibilidades de Investigação-Ação em um Programa de Formação Continuada de Professores de Química	Maria Inês de Freitas Petrucci Santos Rosa, Tânia Cristina de Assis Quintino e Derval dos Santos Rosa	n. 14, 2001
3	Concepções e Alertas sobre Formação Continuada de Professores de Química	Roseli Pacheco Schnetzler	n. 16, 2002
4	Formação Contínua de Professores para uma Orientação CTS do Ensino de Química: um estudo de caso	Isabel Sofia Rebelo, Isabel Martins e Maria Arminda Pedrosa	n. 27, 2008
5	Por um Outro Percurso da Construção do Saber em Educação Química	Ricardo Strack, Magdalena Marques e José Claudio Del Pino	n. 1, v. 31, 2009
6	Ações Interativo-Reflexivas na Formação Continuada de Professores: o Projeto Folhas	Belmary Knophi Nery e Otávio Aloisio Maldaner	n. 2, v. 31, 2009
7	Espaços de Formação Continuada de Professores em Escolas Pequenas e Isoladas: uma lacuna a ser preenchida	Simone Gobi Marcolan e Otávio Aloisio Maldaner	n. 3, v. 37, 2015

Fonte: QNEsc. Elaborado pelos pesquisadores.

A partir da seleção dos artigos, apresentamos a seguir, as análises de cada um a partir do que propusemos nos procedimentos metodológicos.

Texto 1 – Formação Continuada de Professores de Química

Este artigo trata de um relato de experiência conduzido por Caixeta e Lima (1996) cujo objetivo foi apresentar o trabalho de FC de professores de Química desenvolvido em parceria com a Fundação de Ensino de Contagem (Funec), responsável pelo Ensino Médio em Contagem (MG). Trata-se de um trabalho de assessoria pedagógica, ocorrido semanalmente, remunerado e em dias fixos, entre professores e assessores para o planejamento e implementação de propostas pedagógicas.

Esse trabalho foi coordenado pela autora do artigo que enfatiza que "o pressuposto básico dessa experiência de formação continuada é a ideia de que o professor não é o objeto do planejamento do trabalho, mas o agente ativo desse processo, resgatando em si, o papel de sujeito do processo do conhecimento" (LIMA, 1996, p. 13). Dessa forma, as reuniões tinham como objetivo promover uma formação teórica ao professor que lhe permita desenvolver a capacidade crítica, a autorreflexão e a autonomia de trabalho.

Segundo Lima (1996), a proposta de FC torna-se uma opção aos cursos de curta duração, conhecidos pelos termos 'capacitação' e 'reciclagem', que visam o imediato treinamento de professores. A respeito desses cursos, a autora discorre que o termo 'capacitação' possui uma conotação pejorativa que leva a considerar que o professor é alguém incapacitado para seu trabalho, ao passo que, o termo 'reciclagem' faz alusão ao ato de reciclar lixo, característica na qual os docentes não se enquadram.

O artigo faz uma crítica aos cursos de curta duração, uma vez que não aparentam o impacto que se espera deles, devido a fatores como: tempo – são atividades em curto período de tempo e o professor não consegue compreender as questões em discussão, se apropriar delas e rever sua prática; solidão profissional – por mais completa que seja sua formação, o professor diariamente depara-se com desafios que, nem sempre consegue superar sozinho; e o novo – tudo que é desconhecido, novidade, assume uma forma que assusta até o profissional mais experiente. Na busca por mudanças, a autora afirma que o elemento inovador é a reflexão conjunta e a proposição coletiva e compartilhada de saídas para os desafios que vão surgindo no dia a dia do trabalho escolar.

Nas reuniões, o aprendizado é mútuo entre assessoria e professores, visto que os acertos e insucessos voltam para serem superados dentro do próprio grupo, sejam por

meio da proposição de novas atividades e/ou estratégias de ensino, seja na discussão da inadequação das mesmas (LIMA, 1996). O trabalho em grupo favorece a reflexão sobre a prática docente, alimentando e reafirmando o quanto é válido optar por atitudes que se contraponham às práticas tradicionais de ensino, puramente reprodutistas.

Os professores afirmam que o trabalho em grupo possui grande importância na formação profissional e na construção da dimensão afetiva do trabalho. Estes relatam avanços em todos os sentidos: preparação de aulas, avaliação, revisão de conteúdos, redação, e que não crescem somente como profissional, mas também como ser humano. Com inúmeros benefícios, os alunos também são afetados, demonstrando mais interesse pelas aulas de Química e uma nova concepção sobre essa ciência, atribuído à melhoria nas práticas de ensino e no relacionamento professor-aluno.

Dessa forma, percebe-se que todos os envolvidos no processo educacional são atingidos pelos resultados do programa de FC: professores aprimoram suas estratégias de ensino que refletem diretamente no desempenho escolar dos alunos. No entanto, tais resultados somente são possíveis com o apoio da gestão da escola, pois ela é essencial, tanto para a disponibilidade de recursos, quanto para a organização do processo escolar.

Texto 2 – Possibilidades de Investigação-Ação em um Programa de Formação Continuada de Professores de Química

O artigo de Rosa, Quitino e Rosa (2001) refere-se a uma pesquisa que tem como propósito relatar e analisar o processo desenvolvido por uma das professoras (autora do artigo) vinculada ao programa de formação continuada ofertada pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo *(*Fapesp*).*

A questão investigativa da pesquisa foi delimitada pela pergunta: 'qual é o significado do planejamento, quando se trabalha com um projeto de ensino temático pautado na contextualização dos conhecimentos?' Para tanto, foi planejado um conjunto de ações pedagógicas junto a um grupo de alunos da 1ª série do ensino médio, registrando as etapas de tal processo (planejamentos, ações, reflexões, discussões sobre as ações) em diário de campo, sua principal fonte de dados.

No contexto do programa de formação continuada, a professora pôde estabelecer uma parceria com formadores da universidade e se envolver num processo reflexivo

constituído diante da complexidade das questões que emergiram no planejamento e nas ações do seu projeto de ensino temático.

A professora tomou como objeto de investigação a sua própria prática pedagógica, problematizando-a a luz dos referenciais explícitos nos PCN. Conclui-se que o ensino temático implica um constante redimensionamento do planejamento, pois a contextualização pressupõe a incorporação das concepções e das expectativas dos alunos no encaminhamento das ações pedagógicas. Encaminhar tais ações nessa perspectiva, sem perder de vista a abordagem dos conceitos científicos, acaba se configurando como um dilema importante para a ação docente.

Nessa perspectiva, o trabalho docente se constrói na complexidade das intervenções pedagógicas. Por isso, nos parece claro que a concepção de professor como um mero implementador de teorias concebidas pelos especialistas em educação dificulta o processo de melhoria na qualidade de ensino, assim como o desenvolvimento de um profissional autônomo, consciente e crítico.

Texto 3 – Concepções e Alertas sobre Formação Continuada de Professores de Química

Schnetzler (2002) propôs como objetivo desse artigo o estudo de como as parcerias colaborativas podem contribuir para a FC de professores de Química. Nessa perspectiva, a elaboração e o desenvolvimento de ações que contemplem a problemática, devem ser concebidos entre professor universitário e professores da educação básica, de forma que estes possam expor as dificuldades que permeiam sua prática, para que no coletivo possam buscar por uma solução. Para isso, o professor precisa ser considerado como sujeito produtor de saberes e não apenas como um objeto de investigação, pois ele é peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Os cursos de FC são procurados por profissionais preocupados com a melhoria em sua prática docente, relatando que sua formação inicial deixou lacunas que precisam ser preenchidas, isto é, uma forma de “tapar os buracos”, seja da falta de conhecimento específico ou de saberes para exercer a docência. Esses cursos devem ser contínuos, constantes, e não ações curtas, esporádicas e descontínuas, uma vez que após o curso os professores voltam para sua realidade educacional e deparam-se com a solidão de lidar com seus anseios, sentindo-se inseguros para inovar em sua aula.

No artigo, a FC é considerada um processo de aprendizagem e de socialização, de natureza voluntária, informal e pouco previsível, que está centrado na interação entre colegas e nos problemas que trazem de suas práticas docentes. No entanto, para que isso aconteça necessita-se de tempo, espaço e incentivo assegurados por parte da gestão escolar, pois não se trata de uma concessão aos professores, mas sim um direito que eles devem ter garantido.

O texto enfatiza que o professor universitário, em parcerias colaborativas, deve ser um bom ouvinte e respeitador dos problemas apontados pelos professores da educação básica, precisando conhecer a realidade na qual estão inseridas tais práticas docentes para que possa auxiliá-los, a fim de tornar estes, melhores professores. Dessa forma, os docentes universitários precisam viabilizar, tornar acessíveis, de forma útil e substantiva aos professores, inúmeras contribuições epistemológicas e teórico-metodológicas de pesquisas na área da Educação em Ciências, na qual se situam contribuições específicas da área de Educação em Química.

Nessa perspectiva, o diálogo entre colegas de profissão sobre as dificuldades que permeiam o ambiente escolar com o professor universitário é fundamental para refletir e pensar meios que possam superá-las. A autora afirma que para aprender, a gente precisa de um pouco de confusão, de desafio, de problematizações, de suporte teórico e prático, mas, também, de apoio, de colaboração, de amizade, de respeito humano.

O artigo aponta como principais resultados da parceria colaborativa na FC em Química, melhorias nos seguintes aspectos: i) no processo de ensino-aprendizagem; ii) na seleção e organização de conteúdos de ensino; iii) na redução da insegurança em relação aos conteúdos químicos e pedagógicos, o que favorece o aumento da autoestima profissional e pessoal dos professores, possibilitando iv) maior motivação para estudar e investigar a sua própria ação docente. Por outro lado, os docentes universitários saem transformados com o trabalho em parceria e mais enriquecidos pelo convívio, tornando-se melhores formadores de futuros professores de Química.

Texto 4 – Formação Contínua de Professores para uma Orientação CTS do Ensino de Química: um estudo de caso

O intuito de Rebelo, Martins e Pedrosa (2008) neste artigo foi avaliar um curso de formação contínua de professores de química de Portugal tendo como propósito facilitar a (re)construção de crenças e conhecimentos relativos à educação formal em química, de promover a inovação e práticas letivas compatíveis com perspectivas CTS

(Ciência-Tecnologia – Sociedade) de ensino de ciências/química, necessários para que as reformas educativas atuais se concretizem.

O programa de FC assumiu os professores como profissionais reflexivos e estimulou o seu envolvimento em atividades formativas de reflexão, em processos individualizados/diferenciados de aprendizagem e em trabalho cooperativo, em grupos. Essa postura permitiu criar condições e contextos para que os professores envolvidos desenvolvessem competências e ferramentas para explorarem novos caminhos em favor do crescimento pessoal, social e profissional.

Desse modo, atribuiu-se aos professores papel preponderante na exploração e construção do seu próprio conhecimento profissional. Ressalta-se que a criação de condições e a promoção de ambientes que potencializem o desenvolvimento de grupos de aprendizagem cooperativa e reflexiva são aspectos relevantes desses processos.

As autoras destacam a importância de os professores se envolverem em processos formativos e reflexivos que promovam o estabelecimento de pontes com a escola e com as suas práticas letivas, e contribuam para criar comunidades de aprendizagem onde, de forma informada e sustentada, envolvam-se em processos de desenvolvimento profissional que se repercutam na reconstrução de identidades profissionais.

Texto 5 – Por um Outro Percurso da Construção do Saber em Educação Química

Neste artigo, Strack, Marques e Del Pino (2009) discutem a criação de um espaço de legitimação e articulação de experiências didáticas dos professores da escola básica, construído pelos e para os professores.

A alternativa que possibilita a criação desse espaço de discussão do professor – pesquisador pode ser formação de comunidades na internet, fóruns de discussão *on-line*, blogs, nos quais os professores teriam a oportunidade para conversar com seus colegas. O uso de jornal ou boletim com determinada periodicidade pode ser também um veículo para o envio de contribuições e reflexões sobre a prática docente. Pretende-se constituir um espaço de discussão permanente, possibilitando a exposição de experiências em sala de aula e discuti-las com recursos nos moldes do portal do professor do MEC.

Nesse contexto, o diálogo entre professores com interesses semelhantes só tem a trazer benefícios para todos. A reflexão sobre as atitudes e a prática na sala de aula compartilhada com seus pares é necessária para a melhoria na qualidade da abordagem do

conteúdo que é oferecido aos seus alunos. A constituição dessa nova instância de discussão dos saberes docentes incentivaria, entre os professores, o diálogo e, a partir deste, a desconstrução das práticas cristalizadas nos currículos rígidos e descontextualizados, favorecendo um pensamento pedagógico crítico que atendesse às necessidades dos professores e dos alunos na realidade na qual estão inseridos.

Assim, os professores devem chamar a si, por meio do diálogo com os seus pares e com os investigadores, maiores responsabilidades pela construção da sua identidade e profissionalidade numa perspectiva de professor-investigador. Aqueles professores que assumiram associar sua docência à investigação didática, não só obtêm melhores resultados com os seus alunos, como também a docência adquire para eles um novo interesse, uma nova motivação, gerando maior empenho e entusiasmo, sendo uma atividade aberta e criativa, promotora do seu crescimento profissional.

Texto 6 – Ações Interativo-Reflexivas na Formação Continuada de Professores: o Projeto Folhas

O artigo de Nery e Maldaner (2009) apresenta como objetivo avaliar como o Projeto Folhas tem contribuindo para que os professores da rede pública do Paraná pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, produzindo, de forma colaborativa textos de conteúdos escolares nos componentes disciplinares da Educação Básica. O Projeto Folhas faz parte das ações de Formação Continuada de Professores da SEED (Secretaria de Estado da Educação).

Para a investigação realizada, foram selecionados cinco professores de Química da rede estadual que atuam em sala de aula, com tempo de atuação variado e que tenham produzido pelo menos um texto de Folhas. A coleta dos dados foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com roteiro básico.

De acordo com os autores, o processo de desenvolvimento dos Folhas, por parte dos professores, é um autêntico processo interativo, portanto, potencialmente formativo, segundo princípios histórico – culturais com base em Vigotski (2001; 2003), citado por Nery e Maldaner (2009). Os autores elucidam que o processo formativo via Folhas, sob um olhar externo, guarda um paradoxo, pois há a formação continuada pelas interações proporcionadas e pelos elementos da reflexão requerida, e também há o controle externo expresso pelas soluções técnicas que regulam o processo e que são gestadas fora do contexto em que o processo formativo em si acontece.

Assim, o projeto pode ser considerado uma tentativa de recriar uma cultura de formação de professores com base na produção escrita e em um formato definido, tornando-se uma autêntica ação de formação continuada de professores.

Texto 7 – Espaços de Formação Continuada de Professores em Escolas Pequenas e Isoladas: uma lacuna a ser preenchida

Marcolan e Maldaner (2015) relatam nesse artigo, dados de uma pesquisa de mestrado sobre como acontece os processos de FC com professores de escolas do interior do Rio Grande do Sul. O trabalho faz menção à importância da interação entre pares dentro do contexto escolar, tratando-se de momentos de trocas, compartilhamento e ajuda mútua, em que cada um participa com suas experiências, necessidades, limitações, preocupações, saberes, visões e anseios. Entretanto, como isso é possível se no interior do RS e do Brasil, muitos municípios pequenos contam apenas com uma única escola de Ensino Médio e com apenas um professor de química e de outras disciplinas?

Partindo dessa pergunta, foi realizada análise de documentos (Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de Estudo) e entrevistas com professores de química, únicos em três escolas do interior do RS, a fim de chegar há uma resposta. Segundo os autores, as condições de trabalho desse professor impedem ou dificultam à busca por uma maior qualificação, pois tal situação acarreta em uma sobrecarga de trabalho e sua ausência se torna possível apenas se, deixar um substituto em seu lugar ou então, trocar aulas com outro professor. A direção nesse caso, não dá apoio para que os professores busquem pela FC.

No entanto, processos como esses não precisam necessariamente ocorrer fora do ambiente escolar, requerendo a ausência do professor da sala de aula, podem realizar-se em grupos, constituídos por professores e um assessor, para tratar de assuntos relevantes da escola que estão em atuação. O ideal é que esse grupo seja formado por professores da mesma disciplina ou no caso pesquisado, por área, com isso a FC pode ser pensada e planejada entre os professores de biologia, física e química, compreendendo disciplinas de uma mesma área do conhecimento, visando à melhoria do trabalho docente.

Com relação a essa proposta, os professores reconhecem a necessidade de uma permanente atualização profissional na sua área, mostrando-se abertos ao diálogo, mas também reclamam da falta de oportunidade e de momentos de interação. Estes elucidam que, são muito poucas as oportunidades de cursos que abordam a formação por

área, o que mais se têm é em educação, para abranger todos no geral. Relatam que participaram uma única vez de um curso de formação por área e afirmam que fossem ofertados mais momentos assim, os alunos também ganhariam.

Outra situação evidenciada foi à ausência de autonomia dos professores sobre o planejamento de sua disciplina, sendo totalmente influenciada pelos processos seletivos para ingresso a universidade. As escolas pesquisadas participam do Programa Especial de Ingresso ao Ensino Superior1 (PEIES) da Universidade de Santa Maria (UFSM/RS) tendo que contemplar em seus currículos uma lista de conteúdos exigidos para ingressar na referida universidade. Dessa forma, é ensinada uma gama de conteúdos desconexos e isolados para que os alunos possam pleitear uma vaga na faculdade.

Marcolan e Maldaner (2015) afirmam que a "prática prevalecente sobre os três professores é a de um ensino tradicional e conteudista, embora mencionem que utilizam outras fontes e estejam conscientes da necessidade de mudar e inovar". As exigências da escola em manter um ensino direcionado à preparação para o vestibular vão contra aos objetivos preconizados pelos documentos oficias para a educação nacional, além de não oportunizar meios suficientes para pensar e fazer diferente.

Nessa situação, os professores assumem que precisam de ajuda e que a troca entre colegas é válida para esclarecer dúvidas relacionadas a conteúdos e metodologias, mas por serem únicos na escola, não conseguem inovar nem avançar com segurança em seu trabalho. Os autores apontam alguns aspectos que acabam dificultando e impedindo essa interação: não atribuição de hora atividade aos professores, falta de incentivo por parte da equipe gestora, de tempo e oportunidade para se encontrarem e até mesmo a ausência de iniciativa dos próprios professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura e análise dos artigos que versam sobre a temática da FC de professores de Química, publicados na QNEsc, foi possível concluir que os fatores: tempo, delimitado pela jornada de trabalho; ausência de incentivo e apoio da equipe gestora; falta de oportunidades; assim como questões financeiras e interesses pessoais/profissionais interferem nesse processo.

A FC carece de ser compreendida a partir da sua relevância no processo de capacitação do professor, pois os cursos auxiliam a adequar sua formação às necessidades dos alunos e do ambiente escolar, mostrando-se como uma importante medida que permite

ao professor preencher lacunas de sua formação inicial. Entretanto, para isso é preciso que o professor mantenha-se em constante aperfeiçoamento profissional, fazendo-se necessário avançar na concepção de FC. Dito de outro modo, o foco da FC deve voltar-se para as ações formativas, deixando de ser apenas uma concepção de certificação, atualização, conformação, para uma concepção mais abrangente de formação do ser humano (ROSSI; HUNGER, 2013).

Similar a este pensamento, Chimentão (2009) afirma que a FC será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor quando conseguir formá-lo: (i) competente na sua profissão, com os recursos que lhe são disponíveis; (ii) dotado de uma fundamentação teórica consolidada; e (iii) consciente dos aspectos externos que podem influenciar a educação, uma vez que esta não se resume ao ambiente escolar, mas se faz presente num contexto cujas características interferem no seu andamento.

Diante da análise feita, são perceptíveis muitas semelhanças nos processos de FC de professores de Química. Observamos que programas de assessoria são ferramentas viáveis para discutir, elaborar e reestruturar o trabalho docente. Notamos também que os empecilhos para que essa formação não ocorra se repetem, e isso não deveria acontecer, pois "falar em formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola" (NÓVOA, 1995, p. 29).

Assim, consideramos que as parcerias colaborativas, os programas de assessoria entre professores universitários e professores da Educação Básica proporcionam grandes impactos e conseguem trazer resultados significativos para o trabalho docente. No entanto, necessita-se de iniciativas e subsídios expressivos que almejem favorecer a atualização de conhecimentos e o aprimoramento das práticas escolares, de preferência por área de atuação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C.; ECHEVERRIA, A. R. A Pesquisa na Formação de Formadores de Professores: em foco, a Educação Química. **Química Nova na Escola,** v. 32, n. 4, p. 257-266, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BONA, A. S.; MARCON, G.; SILVEIRA, S. P. ; MEDEIROS, S. Formação docente: um processo permanente e atual. **Revista Thema**, v. 14, n. 2, p. 14-24, 2017.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In:* CANDAU, V. M. F. (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. *In:* **IV Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Londrina, PR, 2009.

CRUZ, J. M. O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação de Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, 2008.

FERNANDES, F. S.; KUHLMANN JÚNIOR, M. Análise de Periódicos na História da Educação: Princípios e Procedimentos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 562-585, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 895 p.

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

GASQUE, K. C. G. D.; COSTA, S. M. S. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para a formação continuada. **Ciência da Informação**, v. 32, n. 3, p. 54-61, 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

LIMA, M. E. C. de C. Formação continuada de professores de Química. **Química Nova na Escola,** n. 4, p. 12-17, 1996.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCOLAN, S. G.; MALDANER, O. A. Espaços de formação continuada de professores em escolas pequenas e isoladas: uma lacuna a ser preenchida. **Química Nova na Escola,** v. 37, n. 3, p. 214-223, 2015.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Formação Continuada de Professores: modelos clássicos e contemporâneos. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 11, n. 15, p. 75-92, 2006.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. **Caderno Temático**, n. 5, 2000.

NERY, B. K.; MALDANER, O. A. Ações Interativo-Reflexivas na Formação Continuada de Professores: o Projeto Folhas. **Química Nova na Escola,** v. 31, n. 2, p. 96-103, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In:_____ (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* _____. GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTE, J. P. O estudo de caso na investigação em educação matemática. **Quadrante**, v. 3, n. 1, p. 3-18, 1994.

REBELO, I. S.; MARTINS, I.; PEDROSA, M. A. Formação Contínua de Professores para uma Orientação CTS do Ensino de Química: um estudo de caso. **Química Nova na Escola,** n. 27, p. 30-33, 2008.

ROSA, M. I. F. P. S.;QUITINO, T. C. A.; ROSA, D. dos S. Possibilidades de Investigação-Ação em um Programa de Formação Continuada de Professores de Química.. **Química Nova na Escola,** n. 14, p. 36-39, 2001.

ROSSI, F.; HUNGER, D. O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 23, n. 42, p. 72-89, 2013.

SÁ, L. P. Narrativas Centradas na Contribuição do PIBID para a Formação Inicial e Continuada de Professores de Química. **Química Nova na Escola,** v. 36, n. 1, p. 44-50, 2014.

SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre a formação continuada de professores de Química. **Química Nova na Escola,** n. 16, p. 15-20, 2002.

STRACK, R.; MARQUES, M.; DEL PINO, J. C. Por outro Percurso da Construção do Saber em Educação Química. **Química Nova na Escola,** v. 31, n. 1, p. 18-22, 2009.

VELOSO, C. **A formação continuada do professor de ciências naturais em interface com a prática docente.** 2015. 140 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. – Universidade Federal do Piauí, UFPI. Teresina, PI, 2015.

19.

O ENSINO DE QUÍMICA E O ENEM

Reflexões sobre as provas aplicadas de 2015 a 2018

Joceline Maria da Costa Soares[1]
Weslei Oliveira de Jesus[2]
Luciana Aparecida Siqueira Silva[3]
Christina Vargas Miranda e Carvalho[4]

INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido foco de inúmeras pesquisas no campo educacional (GOLDEMBERG, 1993; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; GATTI, 2010; OLIVEIRA, 2011) com demasiada ênfase recaindo sobre as políticas públicas educacionais. Esses estudos diferem-se em contextos, concepções e temáticas, porém se assemelham ao emergirem das dificuldades e fragilidades que permeiam o sistema educacional no nosso país.

Visando melhorar os problemas e contribuir com a melhoria da educação, o Governo Federal lançou políticas educacionais que se destinam a avaliar a qualidade da educação no país, não se restringindo à sala de aula, mas sim, ampliando-se para a instituição, por meio

1 Mestra em Conservação dos Recursos Naturais do Cerrado e Licenciada em Química pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, Professora da Rede Estadual de Ensino de Goiás, jocelinecostasoares@gmail.com

2 Licenciado em Química pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, Professor de Rede Privada de Ensino de Goiás, weslei_oliveira@outlook.com

3 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Professora do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, Departamento de Ciências Biológicas, luciana.siqueira@ifgoiano.edu.br

4 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Professora do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, Departamento de Química, bolsista CAPES pelo Programa Novo Prodoutoral/IFGoiano, christina.carvalho@ifgoiano.edu.br

da avaliação institucional para as redes de ensino, em larga escala (FERREIRA, 2014). Neste contexto, insere-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2005).

No cenário atual da educação brasileira, o ENEM tornou-se um exame que exerce em escala nacional, uma influência nos processos de ensino e aprendizagem e nas práticas avaliativas nas escolas, bem como, tem influenciado os currículos, acerca daquilo que vai ser ensinado nas escolas e as estratégias de ensino (BARBOZA; FERNANDES, 2013). Nesse sentido, para obter um bom resultado de desempenho dos estudantes brasileiros, é necessário compreender a concepção de avaliação subjacente a esse exame e sua relação com o trabalho desenvolvido nas escolas de EM (FERREIRA, 2014).

Este trabalho representa um excerto de uma pesquisa que analisa diferentes perspectivas das provas do ENEM concernente às questões de Química da área de conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT). Assim, temos como objetivo desta pesquisa, analisar a abordagem dos conteúdos de Química nas provas de CNT do ENEM no intuito de tecer reflexões acerca dos aspectos que envolvem a avaliação desse exame e as propostas curriculares que envolvem a Química nas escolas de Educação Básica (EB) que ofertam o EM.

Sobre o ENEM

O ENEM foi instituído em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) de acordo com a Portaria Nº 438 de 28/05/1998 (BRASIL, 1998), sendo operacionalizado e implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No documento de sua fundamentação teórico-metodológica (BRASIL, 2005, p. 7), o ENEM é um instrumento de avaliação "individual e de caráter voluntário oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com o objetivo principal de possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que o estruturam".

Durante o período de mais de dez anos, adotou-se o exame exclusivamente para avaliar as habilidades e competências dos concluintes do Ensino Médio (EM), sem o objetivo de selecionar para o ensino superior (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015). De acordo com Stadler e Hussein (2017), somente em 2009, com a reformulação do exame, o ENEM passou a se apresentar como um meio de acesso ao ensino superior, o que possibilitou os estudantes a realizar apenas um único exame, concorrendo a vagas em universidades públicas e privadas de todo país, tornando-se um importante instrumento nas políticas educacionais.

O atual ENEM possui 180 questões cuja resolução ocorre em dois dias de provas. As disciplinas são agrupadas em quatro grandes áreas de conhecimento: (i) Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; (ii) Matemática e suas Tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (iv) Ciências Humanas e suas Tecnologias. O exame possui uma Matriz de Referência (BRASIL, 2012) que explicita as habilidades que os concluintes do EM devem ser capazes de utilizar em diversas situações.

A Matriz de Referência (BRASIL, 2012) define cinco eixos cognitivos que são comuns às quatro áreas do conhecimento, que são: (i) Dominar Linguagens (DL); (ii) Compreender Fenômenos (CF); (iii) Enfrentar Situações-Problema (SP); (iv) Construir Argumentação (CA) e (v) Elaborar Propostas (EP). Cada área do conhecimento apresenta trinta habilidades que devem ser contempladas por meio de suas competências. A área de conhecimento de CNT abrange oito competências, dentre as quais, as quatro primeiras, englobam as competências de todo o eixo norteador (Química, Física, Biologia e suas Tecnologias) e as competências de área 6, 7 e 8, referem-se, específica e respectivamente, aos conhecimentos de Física, Química e Biologia.

Na Matriz de Referência consta também o objeto de conhecimento associado a cada uma das quatro áreas de conhecimento. Os objetos de conhecimento são os conteúdos da área de conhecimento de CNT/Química, sendo eles divididos em dez temas e cada um deles abrange diversos subtemas, de acordo com a correlação feita aos conteúdos, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Apresentação dos objetos de conhecimento a partir dos temas e subtemas associado à área de conhecimento de CNT/Química

Tema	Subtemas
Transformações Químicas	Evidências de transformações químicas. Interpretando transformações químicas. Sistemas Gasosos: Lei dos gases. Equação geral dos gases ideais, Princípio de Avogadro, conceito de molécula; massa molar, volume molar dos gases. Teoria cinética dos gases. Misturas gasosas. Modelo corpuscular da matéria. Modelo atômico de Dalton. Natureza elétrica da matéria: Modelo Atômico de Thomson, Rutherford, Rutherford-Bohr. Átomos e sua estrutura. Número atômico, número de massa, isótopos, massa atômica. Elementos químicos e Tabela Periódica. Reações químicas
Representação das Transformações Químicas	Fórmulas químicas. Balanceamento de equações químicas. Aspectos quantitativos das transformações químicas. Leis ponderais das reações químicas. Determinação de fórmulas químicas. Grandezas Químicas: massa, volume, mol, massa molar, constante de Avogadro. Cálculos estequiométricos.

Tema	Subtemas
Materiais, suas propriedades e usos	Propriedades de materiais. Estados físicos de materiais. Mudanças de estado. Misturas: tipos e métodos de separação. Substâncias químicas: classificação e características gerais. Metais e Ligas metálicas. Ferro, cobre e alumínio. Ligações metálicas. Substâncias iônicas: características e propriedades. Substâncias iônicas do grupo: cloreto, carbonato, nitrato e sulfato. Ligação iônica. Substâncias moleculares: características e propriedades. Substâncias moleculares: H_2, O_2, N_2, Cl_2, NH_3, H_2O, HCl, CH_4. Ligação Covalente. Polaridade de moléculas. Forças intermoleculares. Relação entre estruturas, propriedade e aplicação das substâncias.
Água	Ocorrência e importância na vida animal e vegetal. Ligação, estrutura e propriedades. Sistemas em Solução Aquosa: Soluções verdadeiras, soluções coloidais e suspensões. Solubilidade. Concentração das soluções. Aspectos qualitativos das propriedades coligativas das soluções. Ácidos, Bases, Sais e Óxidos: definição, classificação, propriedades, formulação e nomenclatura. Conceitos de ácidos e base. Principais propriedades dos ácidos e bases: indicadores, condutibilidade elétrica, reação com metais, reação de neutralização.
Transformações Químicas e Energia	Transformações químicas e energia calorífica. Calor de reação. Entalpia. Equações termoquímicas. Lei de Hess. Transformações químicas e energia elétrica. Reação de oxirredução. Potencial padrão de redução. Pilha. Eletrólise. Leis de Faraday. Transformações nucleares. Conceitos fundamentais da radioatividade. Reações de fissão e fusão nuclear. Desintegração radioativa e radioisótopos.
Dinâmica das Transformações Químicas	Transformações Químicas e velocidade. Velocidade de reação. Energia de ativação. Fatores que alteram a velocidade de reação: concentração, pressão, temperatura e catalisador.
Transformação Química e Equilíbrio	Caracterização do sistema em equilíbrio. Constante de equilíbrio. Produto iônico da água, equilíbrio ácido-base e pH. Solubilidade dos sais e hidrólise. Fatores que alteram o sistema em equilíbrio. Aplicação da velocidade e do equilíbrio químico no cotidiano.
Compostos de Carbono	Características gerais dos compostos orgânicos. Principais funções orgânicas. Estrutura e propriedades de Hidrocarbonetos. Estrutura e propriedades de compostos orgânicos oxigenados. Fermentação. Estrutura e propriedades de compostos orgânicos nitrogenados. Macromoléculas naturais e sintéticas. Noções básicas sobre polímeros. Amido, glicogênio e celulose. Borracha natural e sintética. Polietileno, poliestireno, PVC, Teflon, náilon. Óleos e gorduras, sabões e detergentes sintéticos. Proteínas e enzimas.
Relações da Química com as Tecnologias, a Sociedade e o Meio Ambiente	Química no cotidiano. Química na agricultura e na saúde. Química nos alimentos. Química e ambiente. Aspectos científico-tecnológicos, socioeconômicos e ambientais associados à obtenção ou produção de substâncias químicas. Indústria Química: obtenção e utilização do cloro, hidróxido de sódio, ácido sulfúrico, amônia e ácido nítrico. Mineração e Metalurgia. Poluição e tratamento de água. Poluição atmosférica. Contaminação e proteção do ambiente.
Energias Químicas no Cotidiano	Petróleo, gás natural e carvão. Madeira e hulha. Biomassa. Biocombustíveis. Impactos ambientais de combustíveis fósseis. Energia nuclear. Lixo atômico. Vantagens e desvantagens do uso de energia nuclear.

Fonte: Matriz de Referência do ENEM. Elaborado pelas pesquisadoras.

Diante de tantos parâmetros utilizados na prova do ENEM, concordamos com Silveira, Barbosa e Silva (2015) ao exporem que o êxito dessa política educacional, em avaliar os saberes dos estudantes sobre os conhecimentos esperados na conclusão do EM, está intrinsicamente relacionada à formulação das provas do ENEM, que devem apresentar questões consistentes conforme as avaliações das habilidades e competências preconizadas para o EM. Malusá, Ordones e Oliveira (2014) salientam que o ENEM visa, além de uma educação adequada para ingresso no ensino superior, uma educação alicerçada em questões voltadas para a cidadania.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizamos uma pesquisa documental com caráter descritivo e abordagem qualitativa. A compreensão do tipo de pesquisa realizada se deu a partir das seguintes definições: a pesquisa qualitativa "não se preocupa com a representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc" (GOLDENBERG, 1997, p. 34); a pesquisa documental é "realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados) [...], a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências" (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69); enquanto que a pesquisa descritiva relaciona-se à "descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis" (GIL, 2008, p. 28). Assim sendo, realizamos uma pesquisa qualitativa-documental-descritiva por meio da qual analisamos, observamos, registramos e correlacionamos aspectos (variáveis) que envolveram fatos ou fenômenos, sem manipulá-los.

Os documentos utilizados para coleta dos dados foram as provas amarelas do ENEM aplicadas no período de 2015 a 2018 e a Matriz de Referência do exame. Realizamos as buscas dessas fontes de informação no *site* oficial do INEP[5], órgão responsável pelo ENEM e vinculado ao MEC, de forma que obtivéssemos o material que foi aplicado.

De posse das provas amarelas do ENEM aplicadas nos anos de 2015 a 2018, realizamos a leitura do material e localizamos as questões da área de conhecimento CNT que abarcam itens de Química. Desconsideramos as questões que envolviam conhecimentos de Química somente no enunciado, não sendo necessários para a resolução da questão, visto que o intuito da pesquisa são os conhecimentos dos itens de Química para a

5 Disponível em: http://inep. gov.br/provas-e-gabaritos.

resolução das questões. Feito isso, identificamos os objetos de conhecimento associados a cada questão a partir da Matriz de Referência, para então realizarmos as discussões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram selecionadas 79 questões nas provas do ENEM da área de conhecimento de CNT, aplicadas no período delimitado dessa pesquisa, cuja representatividade porcentual é 43, 9%, das 180 questões possíveis. Na Tabela 1, apresentamos a quantidade e a porcentagem das questões selecionadas e, na Tabela 2, constam quais foram as questões selecionadas para nossa análise.

Tabela 1 – Quantitativo e representatividade das questões selecionadas da área de CNT nas provas do ENEM

Área de conhecimento CNT	Ano de aplicação do ENEM			
	2015	2016	2017	2018
Nº de questões selecionadas	16	22	21	20
Representatividade (em %)	36, 5	48, 9	46, 7	44, 5

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando que a área de conhecimento de CNT apresenta 45 questões por prova, verificamos que, a média de questões associadas ao objeto de conhecimento da Química, no período investigado, foi de 20 questões por prova (44, 5%), o que representa uma quantidade superior ao número de questões igualitárias dos conteúdos associados à área de conhecimento de CNT por prova, que seria 15 questões. Essa quantidade média de 5 questões a mais para o conteúdo de Química, representa um índice de 11% diante das questões com abordagem de Física e Biologia.

Tabela 2 – Questões das provas do ENEM de 2015 a 2018 da área de conhecimento de CNT relacionadas à Química

Pré-análise	Ano de aplicação da prova											
	2015			2016			2017			2018		
Questões associadas ao objeto de conhecimento da Química	Q48	Q62	Q79	Q47	Q67	Q82	Q91	Q104	Q120	Q91	Q107	Q125
	Q50	Q65	Q85	Q49	Q68	Q83	Q95	Q105	Q121	Q94	Q108	Q127
	Q53	Q68	Q86	Q52	Q70	Q84	Q96	Q106	Q122	Q97	Q111	Q129
	Q56	Q69	Q89	Q57	Q71	Q85	Q97	Q109	Q126	Q99	Q113	Q132
	Q57	Q72	Q90	Q58	Q74	Q86	Q100	Q114	Q128	Q100	Q116	Q134
	Q60			Q60	Q75	Q88	Q102	Q116	Q131	Q101	Q119	Q135
				Q62	Q78	Q89	Q103	Q117	Q133	Q104	Q122	
				Q65								

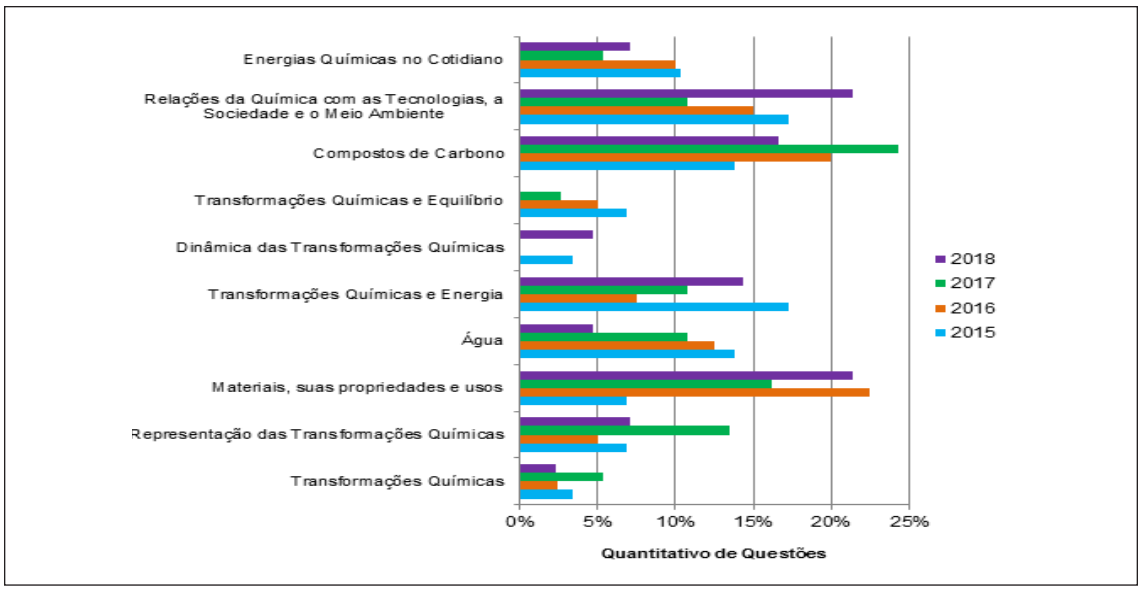
Fonte: Dados da pesquisa.

Todavia, ao analisarmos percentualmente a representatividade das questões de Química nas provas de CNT, encontramos índices superiores ao que encontramos na média de questões de Química no período investigado. A quantidade de questões de Química que identificamos nos anos de 2015 a 2018 ainda é inferior ao estudo de Costa, Santos e Silva (2016), que verificaram no ano de 2009 (24 questões), 2010 (29 questões), 2011 (20 questões), 2012 (24 questões) e 2013 (17 questões). Os resultados obtidos demonstram uma média em torno de 23 questões por prova. O que ressalta ao longo dos anos, um número elevado da presença dos conteúdos de Química nas provas do ENEM, o que requer um estudo a respeito da abrangência desta disciplina.

Por outro lado, Stadler e Hussein (2017) investigaram o perfil das questões da área da CNT, de 2009 a 2014, considerando de maneira isolada (Química, Física e Biologia) ou com ocorrência de interdisciplinaridade. Esta última foi contabilizada como questão para todos os conteúdos de abordagem. Os resultados evidenciaram que apesar da variação do número de questões de cada disciplina em cada ano, a predominância de questões foi 31% de Física, 27% em Biologia e 21% em Química. De acordo com os autores, a menor incidência de questões de Química e Biologia, comparada às de Física, pode ser explicada pelo número maior de questões interdisciplinares que envolvem essas duas disciplinas.

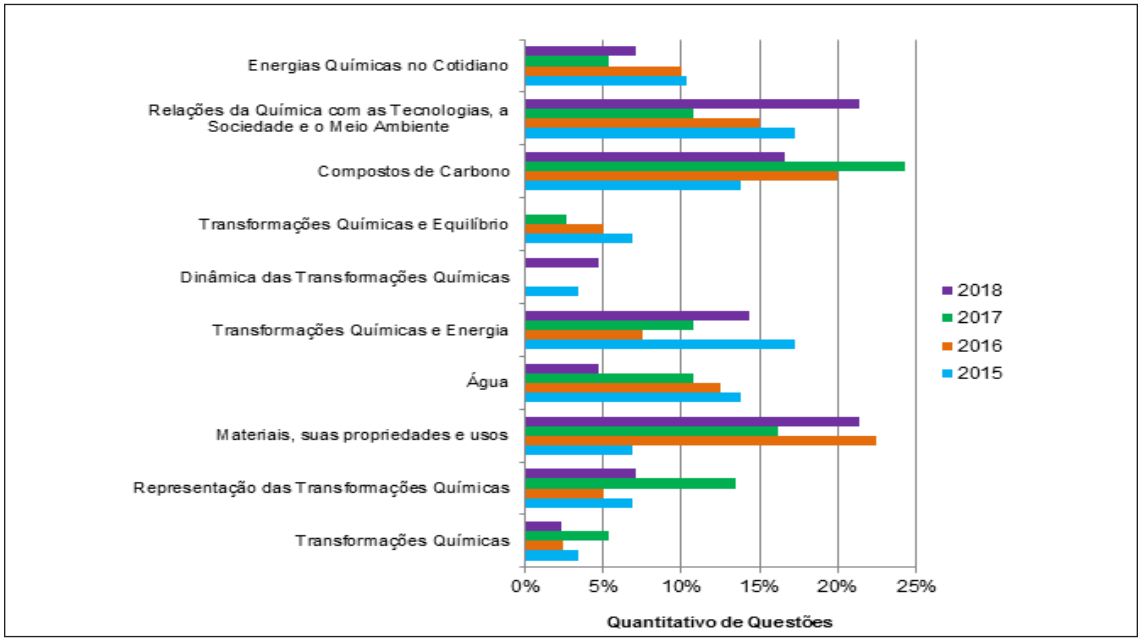
Identificamos também o percentual correspondente à abordagem de cada objeto de conhecimento no período investigado (Figura 1) e separadamente por ano de aplicação da prova (Figura 2).

Figura 1 – Quantitativo de questões de acordo com a abordagem de cada objeto de conhecimento de Química nas provas do ENEM de 2015 a 2018



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 2 – Quantitativo de questões de acordo com a abordagem de cada objeto de conhecimento de Química nas provas do ENEM de 2015 a 2018, separadamente por ano



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebemos, por meio da Figura 1, que o objeto de conhecimento de Química mais abordado nas provas do ENEM de 2015 a 2018 foi 'Compostos de Carbono' sendo evidenciado em, aproximadamente, 19% (n=28) das questões, seguido por 'Materiais suas propriedades e uso' com 17, 6 % (n=26) e 'Relações da Química com as Tecnologias, a Sociedade e o Meio Ambiente' com 16, 2% (n=24).

Silva e Martins (2013) avaliaram as questões da área de CNT/Física nas provas do ENEM de 2009 a 2012. Os autores perceberam que não existe uma distribuição rigorosamente uniforme no tocante ao número de questões de Física por exame e que as provas, no período delineado pela pesquisa, foram as que eles encontraram o maior número de questões que evidenciam objetos de conhecimento de Física. Brito e Gebara (2015) analisaram as questões de Biologia nas provas do ENEM de 2011 e 2012. Os autores também evidenciaram que os conteúdos abordados nas provas de CNT (Biologia), aplicadas no período investigado, não apresentam uma distribuição homogênea dos conteúdos previstos na Matriz de Referência.

Diante dos resultados apresentados por Silva e Martins (2013) e Brito e Gebara (2015), ao comparamos com os resultados obtidos nesta pesquisa, verificamos que os objetos de conhecimento, nas provas do ENEM na área da CNT, não são distribuídos uniformemente e que, muitas vezes, uma mesma questão pode abranger mais de um objeto de conhecimento, que não correlacione, necessariamente, a mesma área de conhecimento, possibilitando a ocorrência da interdisciplinaridade.

Ao analisarmos a abordagem do objeto de conhecimento de Química, separadamente por ano (Figura 2), temos que em 2015 a ênfase foi dada igualmente com 'Relações da Química com as Tecnologias, a Sociedade e o Meio Ambiente' e 'Transformações Químicas e Energia', em 2016 foi 'Materiais suas propriedades e uso', em 2017 foi 'Composto de Carbono' e em 2018, o foco foi dado igualmente a dois objetos do conhecimento, que foram 'Materiais suas propriedades e uso' e 'Relações da Química com as Tecnologias, a Sociedade e o Meio Ambiente'.

Observamos que 'Materiais suas propriedades e uso' e 'Relações da Química com as Tecnologias, a Sociedade e o Meio Ambiente' foram objetos de conhecimento que receberam mais ênfase nesses quatro anos de ENEM, mas dentre os mais evidenciados nesse período, 'Compostos de Carbono' recebeu maior representatividade nas questões de Química da prova do ENEM de 2017. Lembrando que, 'Compostos de Carbono' foi o objeto de conhecimento mais evidenciado quando analisamos as questões ao longo de 2015 a 2018, o que concorda com o exposto por Machado, Cintra e Sousa (2017). Os

autores declaram que, dos 83 itens selecionados nos anos de 2009 a 2014, nos quais eram necessários conhecimentos relacionados à Química, aproximadamente 29%, avaliaram conhecimentos que, de maneira direta ou indireta, estavam relacionados à área de Química Orgânica.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[6], o objeto de conhecimento 'Materiais, suas propriedades e usos' relaciona conteúdos ministrados na 1ª série do EM, o objeto 'Transformações Químicas e Energia' é ministrado na 2ª série do EM e o objeto 'Compostos de Carbono' na 3ª série do EM. Já o objeto de conhecimento 'Relações da Química com as Tecnologias, a Sociedade e o Meio Ambiente' aborda questões interdisciplinares, desenvolvida ao longo de todo o EM. Observamos que houve a presença dos conteúdos ministrados nas três séries do EM, o que demonstra o cumprimento de um dos objetivos do ENEM, que é proporcionar um mecanismo universal de acesso dos estudantes ao ensino superior.

Verificamos ainda, a partir da Figura 2, que no ano de 2015, todas as questões de Química abarcam pelo menos um objeto de conhecimento. Já nos demais anos, tal fato não ocorreu, uma vez que nos anos de 2016 e 2017 não houve questões contendo o objeto de conhecimento 'Dinâmica das Transformações Químicas' e em 2018, não houve a abordagem de 'Transformações Químicas e Equilíbrio'. Observamos também que, os conteúdos 'Dinâmica das Transformações Químicas' e 'Transformações Químicas e Equilíbrio', foram os objetos de conhecimento menos exigido nas provas analisadas.

A discussão dessa distribuição (percentual) da abordagem dos objetos de conhecimento torna-se fundamental, a partir do momento em que o ENEM passa a ser a única forma de acesso a muitas das universidades públicas brasileiras, tornando-se referência para a determinação do currículo ensinado nas escolas. Concordando assim, com autores Gonçalves Jr e Barroso (2014) em que a Matriz de Referência, portanto, pode, sem muitas discussões, promover mudanças profundas nos currículos do EM no Brasil.

Conforme já mencionado, uma mesma questão pode apresentar mais de um objeto de conhecimento. A partir disso, apresentamos na Tabela 3, a quantidade de questões, separadamente por ano, que possui a abordagem de um, dois, três ou mais objetos de conhecimento.

6 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/

Tabela 3 – Identificação da quantidade de objeto de conhecimento de Química por questões em cada ano de aplicação da prova do ENEM

Identificação	Quantidade de questões/ano			
	2015	2016	2017	2018
1 objeto de conhecimento	5	7	7	3
2 objetos de conhecimento	9	12	12	12
3 ou mais objetos de conhecimento	2	3	2	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que, aproximadamente, 70% das questões de Química nas provas do ENEM de 2015, 2016 e 2017 apresentaram mais de um objeto de conhecimento, sendo que em 2018, essa porcentagem aumentou para 85% das questões. Podemos associar tal resultado à elaboração das questões de Química que tem sido feito de modo eficiente, mesmo com maior quantidade de questões da área de conhecimento CNT, quando comparada às outras disciplinas da área.

A identificação de mais de um objeto de conhecimento em questões de Química indica também maior abrangência do conhecimento científico sobre a disciplina de Química. No entanto, o ENEM não mede a capacidade do estudante de assimilar e acumular informações, e sim, o incentiva a aprender a pensar, a refletir e a "saber como fazer". Valoriza, portanto, a autonomia do jovem na hora de fazer escolhas e tomar decisões. Soares e Nascimento (2011) afirmam que o ENEM é uma avaliação que não tem como foco somente o conteúdo de modo abstrato, pois avalia habilidades cognitivas e sua aplicabilidade no cotidiano do estudante. Corroborando com essa ideia, Broietti (2013) considera que avaliar conhecimentos isolados é pouco interessante e producente, pois os estudantes esquecem rapidamente e não apresentam aprendizagem de forma eficaz.

Associamos ainda ao fato de questões com abordagem de mais de um objeto tendem a apresentar maior grau de dificuldade para resolução. Como todas as provas são feitas com questões de nível de dificuldade fácil, médio e alto, os resultados da Tabela 2 corroboram com essa percepção, visto um menor número de questões apresentam 3 ou mais objetos de conhecimento, associando às questões difíceis, a maioria das questões apresentam 2 objetos de conhecimento sendo associadas às questões

medianas e algumas[7] questões abordam apenas um objeto de conhecimento associadas às questões fáceis.

Apesar da associação que fizemos, a partir da análise de algumas questões, esclarecemos que a presença de mais objetos de conhecimento numa mesma questão não pode ser, necessariamente, articulada à ideia de uma questão que se apresenta com o nível de dificuldade mais acentuado, e sim, ao fato da questão estar bem elaborada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa permitiu reconhecer e analisar a abordagem dos conteúdos de Química nas provas de CNT do ENEM, no período de 2015 a 2018. Constatamos que as questões que abarcam o conteúdo de Química, representa uma quantidade superior ao número de questões igualitárias dos conteúdos associados à área de conhecimento de CNT por prova, sendo o objeto de conhecimento de Química mais abordado nas provas do ENEM de 2015 a 2018, foi 'Compostos de Carbono'.

Dito isso, observamos que o ENEM prioriza alguns assuntos em detrimento de outros, o que pode provocar no ensino de Química, tendências de se enfatizar esses assuntos recorrentes nas provas delegando alguns conteúdos ao segundo plano.

Tal situação pode influenciar as propostas curriculares desenvolvidas nas escolas de EB e ainda, ao postergar a abordagem desses assuntos, numa necessidade redução de carga horária da disciplina Química (que temos presenciado ao longo dos anos), esses assuntos poderão ser extintos da grade curricular.

Dessa forma, salientamos que o Ensino de Química não pode ser prejudicado em vista de assuntos abordados no ENEM, pois o exame mensura o conhecimento de química de alunos concluintes do EM com o propósito de inserção no ensino superior, mas não necessariamente, cobra o conteúdo em sua totalidade, não podendo, portanto, ser utilizado como norteador da BNCC.

REFERÊNCIAS

BARBOZA, L. M. V.; FERNADES, C. O. Questões de Química do Enem: conteúdos, contextualização e interdisciplinaridade. *In:* **XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR. v. 1, 2013. p. 31656-31673.

7 Que representam menos do que as questões que abordam 2 objetos de conhecimento e mais do que as questões que abordam 3 ou mais objetos de conhecimento.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Portaria nº 438 de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília: MEC/CNE/CP, 1998.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** fundamentação teórico-metodológica. Brasília: MEC/INEP, 2005. 121 p.

_____. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência ENEM**. Brasília: MEC/INEP, 2012. 24 p.

BRITO, B. R.; GEBARA, M. J. F. Concepções Alternativas em Biologia: Uma Análise do Exame Nacional do Ensino Médio. *In:* **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC.** Águas de Lindóia, SP. 2015.

BROIETTI, F. C. D. **O ENEM, o vestibular e o ensino de química:** o caso da Universidade estadual de Londrina. 2013. 352f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, UEM. Maringá, PR, 2013.

COSTA, E. S. C.; SANTOS, M. L.; SILVA, E. L. Abordagem da Química no Novo ENEM: uma análise acerca da interdisciplinaridade. **Química Nova na Escola,** v. 38, n. 2, p. 112-120, 2016.

FERREIRA, E. M. **Análise da abrangência da Matriz de Referência do ENEM com relação às habilidades avaliadas nos itens de Matemática aplicados de 2009 a 2013.** 2014. 63p. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT) –Universidade de Brasília, UnB. Brasília, DF. 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Série Educação a Distância. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

GOLDEMBERG, J. O repensar da educação no Brasil**. Estudos Avançados**, n. 7, v. p. 65-137, 1993.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997. 112p.

GONÇALVES JR, W. P. ; BARROSO, M. F. As Questões de Física e o Desempenho dos Estudantes no ENEM. **Revista Brasileira de Ensino de Física,** v. 36, n. 1, p. 1402.01-1402.11, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar***:* políticas*,* estrutura e organização*.* São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MACHADO, J. M. B.; CINTRA, E. P. ; SOUSA, E. C. Conceitos de Química Orgânica Avaliados nos Itens do ENEM 2009-2014. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 1, n. extraordinário, p. 5287-5292, 2017.

MALUSÁ, S.; ORDONES, L. L. M.; RIBEIRO, E. ENEM: Pontos Positivos para a Educação Brasileira. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, p. 358-382, 2014.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 115, p. 323-337, 2011.

SILVA, V. A.; MARTINS, M. I. Análise dos Objetos de Conhecimento de Física nas Provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *In:* **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC.** Águas de Lindóia, SP, 2013.

SILVEIRA, F. L.; BARBOSA, M. C. B.; SILVA, R. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física***,* v. 37, n. 1, p. 1101.1-1101.5, 2015.

SOARES, S. S. D.; NASCIMENTO, p. A. M. M. **Evolução do desempenho cognitivo do Brasil de 2000 a 2009 face aos demais países**. Brasília: IPEA, 2011.

STADLER, J. P. ; HUSSEIN, F. R. G. S. O perfil das questões de ciências naturais do novo Enem: interdisciplinaridade ou contextualização? **Ciência & Educação**, v. 23, n. 2, p. 391-402, 2017.

20.

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE ESPÉCIE E OS MODOS DE ENSINAR

Uma articulação entre ensino desenvolvimental e Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)

Gabriela Peres de Faria1
Erick Henrique Siqueira Paiva2
Jefferson Alves Soares3
Beatriz Cardoso dos Santos4
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar5

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma teoria educacional sintetizada pelo brasileiro Demerval Saviani, fundamentada na perspectiva dialética do conhecimento e na Teoria Histórico-Cultural (THC). Dialogando com esses pensamentos, ela afirma que o conteúdo estudado deve fazer sentido no cotidiano do aluno para que ele possa ser capaz de alcançar a autonomia e pensar criticamente o que é vivido por ele. Para tanto, o processo de ensino-aprendizagem deve ser integrado, teórica e praticamente, ao cotidiano do aluno, de forma que, ao final do processo, o educando se aproprie do objeto estudado e seja capaz de pensar e transformar a realidade concreta com base nos conhecimentos escolares construídos.

1 Licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, campus Samambaia. Bolsista PIBID-Bio. Pesquisa sobre o conceito de espécie. gabigpdf@gmail.com.

2 Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, campus Samambaia. Bolsista PIBID-Bio. Pesquisa sobre o conceito de espécie. erickhsp17@gmail.com.

3 Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, campus Samambaia. Bolsista PIBID-Bio. Pesquisa sobre o conceito de espécie. jeffersonalso@gmail.com.

4 Licencianda em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, campus Samambaia. Voluntária PIBID-Bio. Pesquisa sobre o conceito de espécie. beacardosso33@gmail.com.

5 Professora Adjunto do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás, campus Samambaia. docenciaonline2012@gmail.com.

Apoiado na PHC, Gasparin (2009) propõe uma metodologia didática que visa superar alguns problemas da escola e tem como ponto de partida e chegada a prática social dos alunos, passando pela mediação pedagógica, constituída por problematização, instrumentalização e catarse. Nessa perspectiva, conhecimento deve ser contextualizado em suas múltiplas dimensões: histórica, científica, política, econômica, social, sempre levando em conta a vivência dos alunos e a realidade mais ampla que os envolve (GASPARIN, 2009).

Já o Ensino Desenvolvimental, formulado por Vasily Davidov (1930-1998), foi construído seguindo as mesmas bases epistemológicas que a PHC, mas com algumas distinções no campo da didática por acreditar que o ser humano desenvolve habilidades cognitivas, afetivas e morais ao realizar atividades de estudo (LIBÂNEO, 2019). As atividades de estudo devem centrar-se na formação de conceitos científicos por meio dos processos investigativos da ciência e no desenvolvimento de ações mentais, pressupostos para o desenvolvimento humano.

> Ter um conceito sobre um ou outro objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência [...] (DAVIDOV *apud* PUENTES; LONGAREZI, 2013, p. 8).

Nesse sentido, ambas as didáticas, em contexto escolar, assumem o papel de propiciar aos alunos os meios necessários para seu desenvolvimento intelectual, enquanto que, ao professor, cabe a mediação pedagógica para esta finalidade. O docente deve atuar, então, na relação do aluno com o objeto de estudo, auxiliando-o a desenvolver-se e apropriar-se dos conceitos por meio do seu processo de construção, elevando o nível de sistematização e reconstruindo seu conhecimento empírico em científico.

De forma geral, essas formas de condução pedagógica configuram desafios escolares por contrariarem o tradicionalismo da transmissão de conteúdos, comumente observado nas escolas brasileiras, que leva à não apropriação conceitual do objeto, além de dificultar a integração com a realidade e reforçar a visão de que a maioria dos conteúdos escolares são irrelevantes. Um outro problema, observado por Nascimento Jr., Souza e Carneiro (2011), é a intensa fragmentação e descontextualização no ensino de Ciências Biológicas, que não leva em conta aspectos epistemológicos, ontológicos, históricos e conceituais da Biologia e contribui para a criação de visões distorcidas do fazer científico nos alunos. Esses são alguns empecilhos que impedem a formação completa dos estudantes, que não se apropriam dos conhecimentos historicamente construídos.

Libâneo (2019) salienta que é importante que o professor se aproprie tanto dos conhecimentos pedagógicos, quanto dos conceitos científicos que ensina, entendendo como o aluno aprende, as ferramentas de ensino e os modos historicamente construídos de produzir ciência. Isso é necessário pois capacita o professor para um exercício consciente da docência, no qual a mediação pedagógica e os modos de ensinar devem estar intimamente ligados ao processo lógico-histórico de construção do saber científico.

É no embate com as fragilidade apontadas que o ato de planejar as atividades docentes se faz crucial, pois, "ele possibilita antecipar mentalmente as ações a serem realizadas em uma matéria ao organizar conteúdos, objetivos, formas de organização e gestão das aulas" (LIBÂNEO; FREITAS, 2019).

Acreditamos que a retomada do percurso lógico-histórico de um conceito científico tem potencial para orientar o professor no exercício consciente da docência, visto que agrega conhecimento científico histórico e contextualizado, explicita quais aspectos do conceito são nucleares para seu o entendimento e organização didática, bem como ajuda a evidenciar o que, porquê e como as atividades poderão ser fundamentadas na escola.

Diante disso, nos ancoramos em autores como Gasparin (2009), Libâneo (2019), Rosa e Martins (2017), Lopes e Ho (2019), Mayr (2004), Nascimento Jr., Souza e Carneiro (2011) e Libâneo e Freitas (2019) para desenvolver esse trabalho. Ele objetiva apresentar o percurso lógico-histórico do conceito de espécie em seus aspectos mais essenciais e também um plano de ensino elaborado na articulação entre a PHC e o Ensino Desenvolvimental, de modo a possibilitar que o aluno entenda a lógica da Ciência enquanto produção humana e, dessa forma, possa desenvolver ações mentais superiores e um conhecimento científico mais íntegro.

PERCURSO DA PESQUISA

O presente trabalho foi desenvolvido por licenciandos em Ciências Biológicas primariamente na disciplina de Educação em Ciências e Biologia II (ECB II), sendo retomado em seguida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Goiás (PIBID Bio UFG). Em ambos os momentos, nosso foco foi pesquisar o conceito de espécie a partir de uma visão histórica e construir um plano de ensino que fugisse do tradicionalismo da mera memorização, propiciando ao aluno ser sujeito ativo da aprendizagem e se apropriar do conceito científico.

Inicialmente, no primeiro momento, realizamos uma revisão sistemática da literatura acerca do conceito de espécie em sites como Google Acadêmico, Scielo, na revista Obutchénie e no livro "Biologia, a ciência única" (MAYR, 2004). Nos amparamos, majoritariamente, nos escritos de Rosa e Martins (2017) para realizarmos uma reflexão sobre a história e a filosofia sobre esse conceito. Para tal fim e, de acordo com as autoras, delimitamos dois grandes momentos da história da classificação dos seres vivos – a taxonomia como um sistema empírico e a sistemática filogenética como um sistema dialético. A partir desse percurso lógico-histórico, desenvolvemos uma síntese imagética baseada em Nascimento Jr., Souza e Carneiro (2011), que contém os aspectos essenciais do conceito de espécie.

Seguindo essa lógica e a partir da representação imagética, construímos um plano de ensino dividido em cinco unidades didáticas, nas quais elencamos sinteticamente as atividades que serão executadas em sala de aula, bem como os objetivos, as metodologias, as ações mentais e as avaliações.

Todavia, na disciplina de ECB II, nosso pilar pedagógico para a construção do plano de ensino foi o Ensino Desenvolvimental de Davidov, a partir dos estudos de Libâneo (2019), Libâneo e Freitas (2019). Posteriormente, o planejamento das aulas também foi pensado segundo a PHC, utilizada como referencial no PIBID (GASPARIN, 2009, 2011). Diante da articulação entre essas duas perspectivas pedagógicas, o trabalho inicial foi repensado e sofreu remodelações no que se refere ao plano de ensino.

Além disso, por meio de visitas e diálogos com a professora supervisora da escola-campo do PIBID e das reuniões de orientação semanal de todo o grupo, foram consideradas também as condições do local para a elaboração das atividades. Assim, o que se apresenta aqui é o resultado dessa construção coletiva.

POR QUE ENSINAR O CONCEITO DE ESPÉCIE?

O conceito "espécie" é um elemento chave para o entendimento de outros conceitos biológicos, bem como de teorias norteadoras da Biologia enquanto Ciência, como a teoria da Evolução Biológica. Compreender o conceito de espécie e seu processo lógico-histórico, além de estimular o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes no sujeito, propicia a ele um conhecimento biológico mais completo e abrangente. Por meio desta construção, é possível formar no sujeito um olhar mais integrado à lógica do conhecimento biológico, no qual a espécie não existe por si só, mas que se relaciona com outros aspectos diversos, sendo influenciada e influenciando outros processos e

conhecimentos biológicos que foram e são importantes para a construção da Biologia enquanto Ciência e fruto da produção humana.

Rosa e Martins (2017), amparadas por Vasily Davidov (1930-1998), afirmam que existem dois tipos de pensamentos, considerando a capacidade de abstração do ser humano. O primeiro, chamado de empírico (lógico-formal), tem raízes numa lógica formal e preza pela descrição direta e objetiva dos fenômenos, ignorando as contradições e se atendo às características aparentes dos seres. Esse pensamento, segundo as autoras, foi predominante por um longo período de tempo na humanidade, contudo não era suficiente para conhecer o objeto de estudo integralmente. Já o segundo, chamado de teórico (dialético), tem raízes na lógica dialética e vai além da mera descrição aparente dos fenômenos. Ele preza por estabelecer um dinamismo e considera que o ser possui uma essência historicamente construída e mutável.

No percurso histórico da categorização dos seres vivos, bem como do conceito de espécie, podemos identificar que o pensamento empírico e o pensamento teórico se fazem presentes, em menor ou maior grau, ao longo do tempo. Por conseguinte, é essencial a consonância destes dois tipos de pensamentos opostos e, ao mesmo tempo, complementares, para que se possa compreender a realidade em sua complexidade (ROSA; MARTINS, 2017).

A taxonomia como um sistema empírico ou lógico-formal

Os primeiros estudos desenvolvidos com a ideia de organizar e classificar a biodiversidade conhecida datam da Antiguidade (4 mil aC – 476 dC) e não eram muito sistematizados, em virtude da dificuldade de identificar critérios em comum e construir categorias agrupando os seres vivos. As ferramentas tecnológicas disponíveis na época também não permitiam enxergar além do macroscópico, então os trabalhos desenvolvidos de acordo com o sistema empírico seguiam a lógica da aparência e baseavam-se essencialmente na morfologia. Aristóteles (384-322a.C), Teofrasto (371-287a.C) e Linnaeus (1707-1778) são exemplos de estudiosos desse primeiro momento que desenvolveram esses trabalhos.

Aristóteles acreditava que cada espécie possuía uma “essência” constante, imutável e transcendente (ROSA; MARTINS, 2017). Baseando-se nessa visão essencialista, ele buscava ter uma noção clara das características distintivas e das propriedades comuns dos seres vivos classificados por ele. De acordo com Rosa e Martins (2017) e Lopes e Ho (2019), os trabalhos desse estudioso eram baseados em um método dicotômico que

classificava os seres vivos em dois grandes grupos seguindo o critério da movimentação: os que não se moviam eram enquadrados no grupo das plantas e os que se moviam, no grupo dos animais. Dedicando-se ao estudo dos animais, seu livro *Historia animalium* é estruturado também com base em comparações da anatomia, reprodução e comportamento e contém grupos como vivíparos e ovíparos, de sangue e sem sangue, de pelo e sem pelo. A exemplo de Aristóteles, Teofrasto classificou as plantas a partir de suas características morfológicas, utilizando critérios como modo de crescimento (árvores, arbustos, subarbustos e ervas) e presença ou ausência de espinhos (LOPES; HO, 2019).

Diferentemente do método dicotômico usado desde a Antiguidade, a taxonomia de Linnaeus obedece a um sistema de categorias hierárquicas e propõe também os princípios básicos da taxonomia e o sistema binominal para a nomenclatura de espécies usados até hoje (ROSA; MARTINS, 2017). Contudo, ainda prevalecia a ideia da imutabilidade e a de que os seres possuíam uma essência comum aos indivíduos de uma espécie, dada no momento de sua criação (LOPES e HO, 2019). A influência religiosa era muito presente na sociedade moderna, inclusive nas ciências, sendo consenso na época que "os seres vivos são imutáveis, ou seja, não mudam ao longo do tempo, o que ficou conhecido como fixismo" (ROSA; MARTINS, 2017, p. 390).

O conceito de espécie que fundamentava a taxonomia até então, evidencia as visões essencialista e fixista dos seres vivos. Como reflexo disso, o chamado conceito tipológico de espécie assume que a espécie é imutável, constante ao longo do tempo e qualquer diferença de suas características essenciais são acidentes, variações imperfeitas do que seria uma espécie ideal. Nas palavras de Mayr:

> (1) Uma espécie consiste em indivíduos que compartilham a mesma essência. (2) Cada espécie é separada de todas as outras por uma descontinuidade marcada. (3) Cada espécie é constante através do espaço e do tempo. (4) A variação possível dentro de qualquer espécie específica é bastante limitada. (MAYR *apud* ROSA; MARTINS, 2017, p. 391).

Esse conceito, conforme assumem Rosa e Martins (2017), não era suficiente para compreender os seres vivos em sua totalidade e revelou fragilidades ao longo do tempo, pois a classificação era baseada apenas em características morfológicas e isso gerava muitas contradições, pois não havia um critério para o que era estabelecido como diferença e como semelhança. Não se sabia explicar, por exemplo, diferenças entre indivíduos de uma mesma espécie e semelhanças entre indivíduos de espécies diferentes. Isso

tudo resultava em um sistema artificial e abstrato de classificação, no qual coexistiam diversas formas de classificar sem concordância entre si.

A sistemática filogenética como um sistema teórico ou dialético

O método de classificação baseado no pensamento empírico não era suficiente para abarcar toda a diversidade biológica observada na natureza, nem dava respostas satisfatórias a perguntas tais como "Qual a origem desse ser? Como ele chegou ao que é hoje?". As simples observações e descrições dos seres em suas características observáveis criavam lacunas e contradições que não satisfaziam diversos estudiosos da área.

Pensadores como Maupertuis (1698-1759), Buffon (1707-1788) e Erasmus Darwin (1731-1802), eram opositores da ideia fixista de que as espécies eram imutáveis, alegando que elas sofriam sim, modificações ao longo do tempo. Dentre os defensores dessa ideia, podemos destacar Lamarck (1744-1829), que contribuiu de forma muito importante para o desenvolvimento do atual conceito de espécie. Ele introduziu o conceito de adaptação, afirmando que "uma espécie gradativamente se tornaria outra, mais complexa, ao longo de sua jornada evolutiva através das gerações" (TIDON *apud* ROSA; MARTINS, 2017, p. 394). Nessa perspectiva, o ambiente em que os seres estão influencia o processo adaptativo, então a diversidade de seres vivos encontrados na natureza teria relação direta com a diversidade de condições ambientais. Apesar de ainda prezar por uma concepção idealista de que a atuação de fluidos sobre a matéria inorgânica produziria vida, o dinamismo das espécies introduzido por Lamarck por meio do conceito de adaptação contribuiu para reforçar a ideia de que os sistemas criados pelo pensamento empírico eram artificiais.

A quebra do paradigma da imutabilidade, segundo Rosa e Martins (2017) e Mayr (2004), ocorreu com a teoria da Evolução Biológica de Darwin e Wallace, que proporcionava explicações mais precisas acerca do movimento dos seres e sua origem. Tomando também o princípio de adaptação defendido por Lamarck, essa teoria afirmava que os seres vivos sofriam transformações biológicas por conta de processos de seleção natural ocorridos ao longo do tempo. As espécies também não se originariam de um processo de criação, mas seriam frutos de processos de especiação, guardando sempre um ancestral comum a todas que sofreu modificações e passou por processos de seleção natural, culminando na formação de uma nova espécie.

As ideias de seleção natural e ancestralidade comum contrariam o fixismo e enxergam que todas as espécies não estão isoladas, mas conectadas umas às outras. O

pensamento teórico de Darwin e Wallace contraria, assim, as bases essencialista e fixista para a origem das espécies, levando em consideração a mutabilidade dos seres numa perspectiva de dinamismo e mudança histórica, diferente do pensamento empírico, que analisa somente o presente momento, as condições atuais. Dessa forma, o conceito de espécie passa, então, de uma condição fixista e imutável para ser fruto de diversos processos transformativos que ocorreram ao longo do tempo a partir de um organismo que teve necessidade de adaptar-se, originando outros diversos.

No século XX, os avanços nas pesquisas em ciências moleculares e genética reforçaram as ideias de seleção natural e ancestralidade comum. Ocorreu, então, uma associação entre essas áreas, resultando na Síntese Moderna da Evolução, ou Neodarwinismo. A definição de espécie mais popular atualmente foi formulada levando em consideração esses novos estudos e foi sintetizada por dois dos principais pesquisadores da área, Ernst Mayr (1904-2005) e Theodosius Dobzhansky (1900-1975). Nessa síntese, as espécies biológicas são definidas como "grupos de populações naturais capazes de entrecruzamento que são reprodutivamente (geneticamente) isolados de outros grupos similares" (MAYR, 2004, p. 75). Ele enfatiza que uma espécie compartilha um conjunto de características em comum, derivadas de diferenças genéticas decorrentes de um processo de evolução historicamente construído. Essas características genéticas, chamadas de patrimônio gênico, refletem em caracteres morfológicos e comportamentais, diferenciando uma espécie da outra.

Diante dessa nova forma de encarar o mundo e as espécies existentes, os sistemas de categorização também sofreram modificações. Somente a descrição das características observáveis empiricamente não era mais suficiente para categorizar, de forma satisfatória, os seres vivos, dado o avanço científico. Por outro lado, esse sistema empírico não poderia ser desprezado, pois também constitui parte do pensamento humano. Os aspectos chamados de tradicionais, alinhados ao pensamento empírico de descrição e classificação são enquadrados no campo da taxonomia. Já os sistemas alinhados ao pensamento teórico se encaixam numa área maior, que abrange a taxonomia, denominada sistemática filogenética. Esse sistema, que foi desenvolvido por Hennig (1913-1976) e baseado na teoria da evolução, se encarrega de relacionar características e definir relações verdadeiras de parentesco agrupando um ancestral comum mais recente e todos os seus grupos descendentes. Assim, enquanto a taxonomia preza por descrever e categorizar, a sistemática filogenética preza por reconstruir as relações entre as espécies, bem como entender melhor o mundo.

Com base nisso, podemos então caracterizar "espécie" como uma unidade biológica de organismos provenientes de um ancestral comum que sofreu uma série de adaptações que culminaram no processo de especiação. Decorrente disso, uma nova espécie é formada, sendo que os organismos podem ou não compartilhar características morfológicas semelhantes, mas sempre guardar entre si aspectos genéticos muito parecidos, que conferem peculiaridades próprias e os distinguem de outros seres, o chamado patrimônio gênico. A partir do patrimônio gênico e das características em comum, os indivíduos de uma espécie se agrupam em determinadas regiões, formando populações. Esses organismos são próprios de um ambiente dotado de um conjunto de condições e características bióticas e abióticas que permitem sua qualidade de vida e sua interação com outras espécies. Contudo, por conta da morfologia e do patrimônio gênico, estas espécies são isoladas reprodutivamente umas das outras.

Espécie: uma abordagem a partir dos estatutos da Biologia

Os escritos de Nascimento Jr., Souza e Carneiro (2011) apresentam reflexões no que se refere à história e filosofia da Biologia para a formação de professores. O texto em questão demonstra também a necessidade de uma compreensão mais fundamentada do conceito, evidenciando concepções equivocadas sobre a Natureza da Ciência, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos.

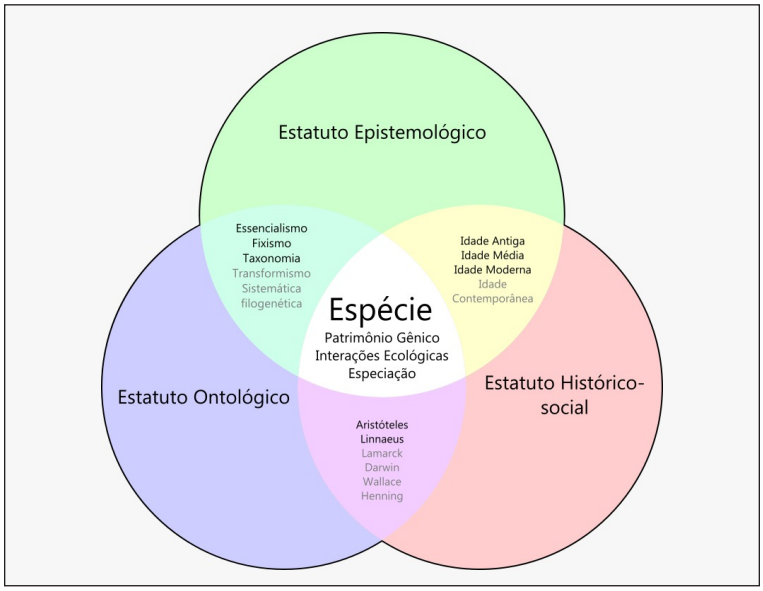
As perspectivas deformadas da Ciência podem resultar numa concepção fragmentada e empírico-individualista do fazer científico. Exemplos disso são a presença de uma visão rígida sobre o método científico, uma perspectiva a-problemática e a-histórica e a ideia de linearidade, na qual o resultado do conhecimento não se apresenta como algo inerente a crises, contradições e remodelações (NASCIMENTO JR.; SOUZA; CARNEIRO, 2011). Essas visões se materializam nos livros didáticos na forma de conteúdos sem contexto histórico e histórias centradas na biografia de um único cientista tido como gênio, frequentemente branco e europeu.

Diante dos fatos discutidos e dos problemas encontrados, Nascimento Jr., Souza e Carneiro (2011) propõem alguns estatutos estruturantes da Biologia enquanto Ciência, que se caracterizam em: conceitual, ontológico, epistemológico e histórico-social. O estatuto conceitual da Biologia é constituído por cinco teorias que ordenam o conhecimento desta ciência, sendo elas: teoria Celular, teoria da Homeostase, teoria da Herança, teoria da Evolução e teoria dos Ecossistemas. O estatuto ontológico representa a forma de ver o mundo na qual estas teorias foram formuladas. A interação do homem com o

mundo para explicar fenômenos naturais ligados à vida e formulação de leis representa o estatuto epistemológico. Já a reflexão acerca do período em que foi constituída cada lei e teoria representa o estatuto histórico-social da Biologia.

Aliando o percurso lógico-histórico do conceito de espécie ao modo de olhar a Biologia à luz de seus estatutos estruturantes, a Figura 1 evidencia a síntese desse processo, sendo destacados os elementos essenciais para que o conceito seja entendido em sua plenitude.

Figura 1 – Síntese imagética do conceito de espécie.



Fonte: os autores.

Podemos identificar, dentro da narrativa aqui construída, que as visões essencialista, fixista e transformista acerca da espécie representam o estatuto ontológico, bem como as teorias, hipóteses e métodos representam o estatuto epistemológico. Já o contexto histórico-social no qual o conceito de espécie foi construído expressa a ideia de não linearidade da história da Biologia, dando interpretações dependentes do contexto social em que foram produzidas cada uma das contribuições que envolvem a formulação do conceito de espécie.

Toda a compreensão deste processo histórico e filosófico fundamenta o conhecimento biológico pensado na articulação com os princípios vigostkianos para o ensinar e aprender na seção a seguir.

Plano de Ensino com base no Ensino Desenvolvimental e na Pedagogia Histórico-Crítica

O plano de ensino do conceito de espécie (Quadro 1), a partir dos princípios vigostkianos que regem a PHC e o Ensino Desenvolvimental, foi pensado para turmas de ensino médio. Levamos em consideração o percurso lógico-histórico desse conceito, a visão de Ciência enquanto produção humana, a não linearidade da Ciência e sua dependência dos fatores sócio-culturais de um lugar e de uma época, as realidades concretas de uma escola-campo da rede estadual, militarizada há cinco anos, e dos alunos. Em consonância com o Ensino Desenvolvimental, ele busca, por meio das atividades de estudo (desenvolvimento metodológico), que os alunos se apropriem dos conceitos científicos e desenvolvam ações mentais. Além disso, na articulação com os passos didatizados por Gasparin (2009), está dividido em problematização, instrumentalização e catarse, sendo que a prática social global é observada durante todo o processo por meio das discussões.

Quadro 1 – Plano de Ensino para o trabalho docente do conceito de espécie em turmas do Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e o Ensino Desenvolvimental

Unidade de ensino: Espécie
Objetivo geral: Compreender o conceito de espécie e suas particularidades, levando em conta seu percurso lógico-histórico, identificando a humanidade como autora das produções científicas e visando uma relação mais harmoniosa entre a espécie humana e a natureza.
Problematização
Objetivo específico Analisar quais conhecimentos sobre o tema os alunos já possuem. Desenvolvimento metodológico/Tarefas de aprendizagem Discussão sobre o tema buscando analisar os conhecimentos empíricos dos alunos, provenientes da Prática Social Global do início do processo. Perguntas problematizadoras que explorem as dimensões do conteúdo, como: “O que é espécie?”, “Por que não existem ursos no Brasil?”, “Por que alguns animais são protegidos por lei?”, “Por que cachorros e gatos não podem cruzar entre si?”, “Como surge uma nova espécie?”, “Por que os seres vivos são tão diferentes?”, “Por que separamos os seres vivos em grupos?”. Imagens problematizadoras em conjunto com as perguntas. Sugestão: assistir ao documentário “Terra”.[1] **Número de aulas** 1 aula

Unidade de ensino: Espécie

CONTEÚDO TEÓRICO-PRÁTICO: DIVERSIDADE BIOLÓGICA

Problematização

Objetivos específicos
Abordar a diversidade biológica existente no mundo.
Questionar como os seres humanos buscam classificar a diversidade biológica.
Apresentar algumas das diferentes espécies da fauna e flora que constituem um padrão de diversidade em diferentes ambientes.
Destacar as particularidades dos biomas terrestres e a relação entre os seres vivos (fauna e flora) e os fatores abióticos.
Ações mentais
Identificar a necessidade de classificar a diversidade biológica para estudá-la.
Diferenciar seres vivos e não vivos.
Desenvolver a observação e comparação das diferentes formas de vida e como ela se relaciona com fatores abióticos.
Dimensões do conteúdo
Conceitual
Científica
Número de aulas
3 aulas

Instrumentalização

Desenvolvimento metodológico/Tarefas de aprendizagem
Apresentação em slides sobre biodiversidade, abordando dados numéricos sobre as espécies, bem como suas diferentes morfologias.
Apresentação em slides contendo imagens características dos principais biomas mundiais (Tundra, Taiga, Floresta Temperada, Floresta Tropical, Campos e Deserto) e figuras de seres vivos diversos, tendo como norteadora a seguinte questão a ser respondida pelos alunos: "Quais organismos sobrevivem nesse bioma e quais fatores ambientais influenciam nisso?".

Catarse

Avaliação
Tarefa para casa: a turma será dividida em 6 grupos, sendo que cada um deverá pesquisar sobre um bioma pré-determinado e apresentar sobre ele na aula seguinte, destacando suas características bióticas e abióticas, bem como listar quais os seres vivos principais que ali habitam.
Tarefa para casa: os grupos deverão classificar os seres que listaram na tarefa sobre biomas e explanar quais critérios foram utilizados na classificação. Essa atividade deverá ser entregue por escrito em forma de texto, desenhos ou cartazes.

Unidade de ensino: Espécie

CONTEÚDO TEÓRICO-PRÁTICO: INTERAÇÕES ECOLÓGICAS

Problematização

Objetivos específicos
Abordar os componentes e estruturas das comunidades e populações.
Apresentar organismos que compõem cadeias e teias alimentares.
Discutir a relação entre ser humano e natureza.
Ações mentais
Identificar, distinguir e relacionar os componentes de teias e cadeias alimentares.
Compreender a estrutura das comunidades e populações e o papel da espécie enquanto unidade.
Diferenciar comunidades de populações.
Reconhecer a interferência humana nos ecossistemas.
Dimensões do conteúdo
Conceitual
Científica
Política
Histórica
Número de aulas
4 aulas

Instrumentalização

Desenvolvimento metodológico/Tarefas de aprendizagem
Discussão dos termos: comunidades, populações, cadeias e teias alimentares, produtor, consumidor e decompositor.

Divisão da turma em dois grupos para júri simulado. Um representando uma mineradora e outro um grupo de ambientalistas.
Planejamento do júri e articulação dos argumentos.

Catarse

Avaliação
Júri simulado a partir da discussão de manchetes de jornais/revistas sobre o desastre ambiental de Mariana e o impacto nas comunidades e populações. Um grupo representará a mineradora e o outro, um grupo de cientistas.
Síntese escrita dos argumentos utilizados por cada um dos grupos.
Criação de propostas para preservar as comunidades e populações ao final do júri.
Tarefa para casa: pesquisa com a temática “Quais inovações tecnológicas você considera ter auxiliado o desenvolvimento do conhecimento biológico?”

Unidade de ensino: Espécie

CONTEÚDO TEÓRICO-PRÁTICO: VISÕES INICIAIS SOBRE ESPÉCIE

Problematização

Objetivos específicos
Discutir o Fixismo (Aristóteles, Linnaeus).
Compreender o processo de transição para o pensamento evolucionista, abordando lacunas como fósseis e mimetismo.
Compreender a ciência como construção humana (identificar aspectos sócio-históricos, epistemológicos e ontológicos).
Ações mentais
Correlacionar as diferentes perspectivas do conceito abordado, com o movimento e a não linearidade da ciência.
Perceber-se como sujeito que pode produzir conhecimento científico.
Estabelecer ligações entre o avanço tecnológico e o avanço científico.
Dimensões do conteúdo
Conceitual
Científica
Histórica
Número de aulas
2 aulas

Instrumentalização

Desenvolvimento metodológico/Tarefas de aprendizagem
Discussão dos modos de classificação da época (Aristóteles e Linnaeus).
Retomar a classificação feita pelos alunos na unidade de "Diversidade Biológica" e compará-la com os métodos de classificação da época.
Discussão, a partir da atividade para casa da aula anterior, das inovações tecnológicas da época.
Iniciar a construção de uma linha do tempo da classificação dos seres vivos.

Catarse

Avaliação
Participação na atividade de discussão e classificação dos seres vivos de acordo com o período histórico.
Criação da linha do tempo da classificação.
Para casa: pesquisar sobre a historicidade da teoria da Evolução.

Unidade de ensino: Espécie

CONTEÚDO TEÓRICO-PRÁTICO: O CONCEITO DE ESPÉCIE E A TEORIA DA EVOLUÇÃO: COMO AS ESPÉCIES "SURGEM"?

Problematização

Objetivos específicos
Abordar a historicidade da teoria da Evolução e sua relação intrínseca com conceito de espécie a partir das pesquisas realizadas pelos alunos.
Trabalhar aspectos importantes dentro do conceito de evolução (seleção natural, ancestral comum, especiação).
Abordar a cladística, sua importância e características.
Compreender a ciência como construção humana (identificar aspectos sócio-históricos, epistemológicos e ontológicos).
Ações mentais
Correlacionar o impacto da teoria da Evolução no pensamento biológico e na classificação dos seres vivos.
Identificar os princípios básicos da teoria da Evolução.
Dimensões do conteúdo
Conceitual
Histórica
Cultural
Científica
Número de aulas
3 aulas

Instrumentalização

Desenvolvimento metodológico/Tarefas de aprendizagem
Discussão sobre historicidade da evolução.
Construção coletiva, em sala, de um cladograma do Reino Plantae, com exsicatas e plantas vivas, destacando a estrutura do cladograma e as novidades evolutivas que cada grupo apresenta.
Retomada da construção da linha do tempo da classificação e da tecnologia.

Catarse

Avaliação
Participação na criação do cladograma do Reino Plantae.
Participação na criação da linha do tempo da classificação.
Para casa: Pesquisar, em textos ou vídeos, como a comunidade científica reagiu à teoria da Evolução na época de sua elaboração e fazer uma síntese para ser entregue na aula seguinte.

Unidade de ensino: Espécie
CONTEÚDO TEÓRICO-PRÁTICO: PRINCÍPIOS GENÉTICOS DA EVOLUÇÃO DAS ESPÉCIES
Problematização
Objetivos específicos Apresentar uma breve historicidade da genética. Abordar os princípios básicos da genética e sua relação com a evolução. Sintetizar o conceito de espécie biológica, relacionando-o com a genética e evolução. Exemplificar técnicas da genética usadas na classificação das espécies atualmente. **Ações mentais** Compreender os princípios básicos da genética, sua historicidade, e sua relação com a evolução. Entender como a teoria da Herança impactou o pensamento biológico, a compreensão de espécie e a classificação dos seres vivos. Problematizar o uso de técnicas da genética na biologia e, particularmente, no aprimoramento dos seres vivos. **Dimensões do conteúdo** Conceitual Política Científica **Número de aulas** 3 aulas
Instrumentalização
Desenvolvimento metodológico/Tarefas de aprendizagem Discussão sobre a historicidade e técnicas genéticas. Retomada da linha do tempo para ilustrar o percurso histórico do conceito de espécie. Uso do filme GATTACA para promover debates sobre as técnicas genéticas.[2] Utilização do laboratório virtual PHET para simular processos de seleção natural.[3]
Catarse
Avaliação Relatório das simulações feitas no laboratório virtual. Síntese individual de todo o processo de discussão do conceito de espécie. Apresentação final da linha do tempo e exposição no pátio escolar.

Fonte: criado pelos autores.

[1] Filme sobre a biodiversidade: Terra, o filme - https://www.youtube.com/watch?v=31P-XBa48K8

[2] Filme sobre técnicas genéticas: GATTACA, experiência genética - https://www.youtube.com/watch?v=mV40nDD7gDk

[3] Laboratório Virtual: PHET simulações interativas - https://phet.colorado.edu/

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo, atuamos em prol de construir uma prática docente mais íntegra e reflexiva, além de propiciar uma aprendizagem conceitual completa para os alunos. Nessa lógica, alicerçados no Ensino Desenvolvimental e na Pedagogia Histórico-Crítica

(PHC), buscamos construir uma práxis profissional na escola que leve em conta não apenas o percurso lógico-histórico do conceito, mas também considere o aluno e os fatores que o influenciam, tornando-o sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, enquanto que o professor se efetiva como um mediador das relações entre saber científico e os modos de ensinar/aprender.

Para isso, o professor deve antecipar os objetivos, ações mentais e habilidades a serem desenvolvidas no percurso de aprendizagem e propiciar um ensino mais efetivo em que o processo de construção do conceito científico se torna mais relevante que os fins deste. Levando em conta esses aspectos, podemos concluir que a construção do percurso lógico-histórico do conceito a ser ensinado auxilia o professor no planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula. Por meio desse percurso, se tem maior clareza do processo de construção científico em diferentes contextos, sendo possível articular os modos de ensinar Ciências aos procedimentos lógico-investigativos da própria Ciência. Além disso, a elaboração da representação imagética, feita com base nos estatutos estruturantes da Biologia, contribui para o planejamento escolar por dar clareza dos conceitos essenciais para o entendimento do conceito de espécie.

Assim, no plano de ensino, temos a materialização de um estudo conceitual (biológico-pedagógico) de modo interdependente que busca superar a lógica de fragmentação, transmissão e memorização do conhecimento. É revelado o movimento de integração presente nas diferentes áreas da Biologia e as diversas visões de pesquisadores ao longo do tempo, que refletiam contextos singulares, além de considerar os conhecimentos empíricos e as dimensões do conteúdo, aproximando conhecimento científico e aluno.

REFERÊNCIAS

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia Histórico-Crítica:** da teoria à prática no contexto escolar**.** 2019. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf. Acesso em: 27 set. 2019

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática desenvolvimental e o currículo de formação profissional de professores:** a articulação entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. 2019. Disponível em: http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552. Acesso em: 27 set. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. **A elaboração de planos de ensino (ou de unidades didáticas) conforme a Teoria do Ensino Desenvolvimental.** 2019. Disponível em:

http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552. Acesso em: 27 set. 2019.

LOPES, Sônia Godoy Bueno Carvalho; HO, Fanly Fungyi Chow. **Panorama histórico da classificação dos seres vivos e os grandes grupos dentro da proposta atual de classificação.** 2019. Disponível em: https://edisciplinas.usp. br/pluginfile.php/979161/mod_resource/content/1/Bio_Filogenia_top01.pdf. Acesso em: 27 set. 2019.

MAYR, Ernst. Um outro olhar sobre o problema da espécie. *In:* MAYR, Ernst (Org.). **Biologia, ciência única**: reflexões sobre a autonomia de uma disciplina científica. São Paulo-SP: Companhia das letras. 1a. ed., v. 1, 2004, p. 73-81.

NASCIMENTO JR, Antônio Fernandes; SOUZA, Daniele Cristina de; CARNEIRO, Marcelo Carbone. O conhecimento biológico nos documentos curriculares nacionais do Ensino médio: uma análise histórico-filosófica a partir dos estatutos da Biologia**. Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 2, p. 223 – 243, 2011.

ROSA, Júlia Mazinini; MARTINS, Lígia Márcia. Reflexões sobre o ensino da taxonomia e da sistemática filogenética e o desenvolvimento do pensamento abstrato. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.**, Uberlândia, MG, v. 1, n. 2, p. 376-410, maio-agos. 2017.

PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 Set. 2019.

21. UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ECOSSISTEMA

Diálogo entre a disciplina de metodologia do ensino em ecologia e o estágio supervisionado na formação do professor de biologia

Marllon Moreti de Souza Rosa[1]
Laise Vieira Gonçalves[2]
Marina Battistetti Festozo[3]
Antonio Fernandes Nascimento Junior[4]

INTRODUÇÃO

O mundo está em constante transformação, sendo que as essas mudanças implicam em mudanças sobre o modo como determinada sociedade e suas relações se dão, mudando em resposta a diversos fatores das superestruturas sociais, como a economia e a política (CASTLES, 2002).

Nesse sentido, podem ocorrer transformações sociais sem que necessariamente haja a presença da educação. Todavia, os processos educativos também pode ser meios para essas mudanças, contribuindo para que as mesmas se deem de forma mais promissora. Assim, de acordo com Loureiro (2003), a palavra transformar é um conceito que remete à reconstrução de questões que dão identidade para a vida, sendo além de um

1 Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas da Universidade Federal de Lavras. Pesquisa sobre formação de professores. marllon.rosa@estudante.ufla.br

2 Doutoranda em Educação para Ciência pela UNESP, Campus de Bauru-SP. Bolsista Capes. Pesquisa sobre Formação de professores e Ensino de Ciências. laise.vieira@unesp. br

3 Profa. Adjunta do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG. Doutora em Educação para a Ciência pela UNESP, Campus de Bauru-SP. Pesquisa sobre Formação de Professores e Ensino de Ciências. marina.festozo@ufla.br

4 Prof. Adjunto do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG. Doutor em Educação para Ciência pela UNESP, Campus de Bauru-SP. Pesquisa sobre Formação de Professores e Ensino de Ciências. toni_nascimento@yahoo.com.br

conceito, uma alternativa coerente para determinado desconforto. Ainda de acordo com o autor, todo o processo de desenvolvimento da vida passa por transformações em diferentes níveis, criando e recriando significados que vão determinar o nosso posicionamento em relação à realidade. Dessa maneira, ao pensar a educação como premissa transformadora, é importante entender que a educação não é um processo abstrato, mas sim algo que acontece com seres reais, que modificam e são modificados, pois estão localizados no espaço e também na história (KONDER, 1992).

Nesse sentido, vale ressaltar que apenas transmitir os conteúdos curriculares mecanicamente não basta para promover transformações. É preciso que o processo de ensino seja transformado também, garantindo a participação ativa dos sujeitos e a aprendizagem dos conceitos científicos não apenas de forma memorizada, mas que sejam apropriados gradativamente e ganhem significado para o sujeito, contribuindo para o desenvolvimento do seu pensamento.

Por esse ângulo, Monteiro *et al.* (2018) trazem que para que os estudantes se tornem capazes de compreender a realidade em que estão inseridos e se tornem seres críticos, há a necessidade da apropriação efetiva dos conceitos que foram historicamente construídos e que como regem a natureza e a sociedade, é possível que a partir deles, a compreensão do mundo ocorra.

Pereira *et al.* (2003) destacam que estratégias pedagógicas que propiciem a atuação ativa dos alunos, de forma a construírem seu conhecimento, são caminhos para uma educação mais prazerosa e até mesmo autonômica; estas metodologias podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem e permitem uma melhor compreensão do mundo para posterior transformação do mesmo.

Além disso, é necessário que o professor faça de sua ação um ato político, concebendo o ambiente escolar a partir de sua relação dialética com a sociedade, com a política e com a economia (NOSELLA, 2005). Nesse ponto, o ensino de Biologia partindo de metodologias alternativas de ensino no ensino básico pode exercer importante papel no que tange a compreensão destes temas. Nessa lógica, Abreu *et al.* (2017) contribuem ao colocarem que atividades que superem o ensino tradicional fazem com que os processos educativos sejam mais concretos, colaborando assim para a efetividade das aulas. Lima Filho *et. al* (2011) destacam ainda que, ao buscar diferentes estratégias pedagógicas, o professor sai do papel de detentor do conhecimento e passa a ser mediador, abrindo espaço para a participação dos estudantes.

Assim, reconhecemos que há diferentes fatores que precisam ser considerados para o desenvolvimento de uma práxis docente significativa, desde a sua formação cultural e sócio-política, o domínio que possui dos conteúdos que trabalha com seus alunos, os caminhos de ensino, aprendizagem e avaliação, mas também as relações que estabelecem com seus estudantes, entre outros. Neste trabalho destacamos a relação entre as metodologias, os caminhos escolhidos e a relação com o contexto real de sua realização, a escola, durante o estágio supervisionado.

Consideramos como estratégias pedagógicas relevantes para o ensino de temas da Biologia a Metodologia da Problematização (BORDENAVE E PEREIRA, 1982), Dinâmica de Grupo (NÉRICI, 1987) e Contextualização Histórico-filosófica dos conceitos. De acordo com Schaurich *et al.* (2007), a Metodologia da Problematização é uma estratégia inovadora, tomando como base o pensamento freiriano. Ainda de acordo com os autores, esta estratégia de ensino considera como elemento estruturante da educação a realidade dos agentes envolvidos no processo educativo, pois o objetivo de tal metodologia é o desenvolvimento cognitivo, crítico-reflexivo e autônomo de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (SCHAURICH *et al.*, 2007).

A Dinâmica de Grupo dá ênfase ao modelo que prioriza a aprendizagem, levantando discussões e diferentes caminhos possíveis para a condução da mesma (OLIVEIRA E SILVA, 2015). Desse modo, os processos grupais dependem da estrutura da atividade proposta e dos sujeitos envolvidos nesse processo. Logo, as experiências de cada sujeito são relevantes para o desenvolvimento deste tipo de atividade (DALL'AGNOL E MARTINI, 2003).

Sobre a contextualização Histórico-filosófica, Monteiro *et al.* (2018) trazem que construir os conceitos científicos através do seu contexto histórico permite uma maior compreensão dos mesmos, pois propicia um panorama do tempo e do espaço em que esse conhecimento foi desenvolvido. Além disso, ainda de acordo com os autores, a História e Filosofia da Ciência contribuem para que o conhecimento não seja ensinado de forma fragmentada.

Portanto, consideramos de grande relevância a utilização de metodologias que trabalhem de forma a evitar a fragmentação do conhecimento e ainda mais, permita a participação dos estudantes e faça com que a realidade dos mesmos esteja inserida na construção deste processo.

Neste contexto, o presente trabalho tem o objetivo de discutir o diálogo estabelecido entre uma prática pedagógica desenvolvida na disciplina de metodologia de ensino

em ecologia e sua realização em uma escola estadual do município de Lavras-MG a partir do estágio supervisionado.

PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A disciplina de Metodologia do Ensino em Ecologia e a atividade de Estágio Supervisionado

Metodologia do Ensino em Ecologia é uma disciplina eletiva do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras. Como parte da disciplina, uma sequência didática com diversos temas de Ecologia é pensada pelos estudantes, juntamente com o professor responsável, para que os alunos desenvolvam metodologias alternativas de ensino para os temas das aulas desta sequência pré-estabelecida. Uma vez que as metodologias são pensadas, elas são apresentadas e discutidas pelos demais estudantes e o professor, havendo sugestões, quando necessário, para a melhoria da mesma.

A aula com duração de 50 minutos foi ministrada, primeiramente, aos discentes da disciplina de Metodologia do Ensino em Ecologia da Universidade Federal de Lavras-MG. Ao final da prática foi pedido aos estudantes que avaliassem o desenvolvimento, apontando os pontos fortes e os pontos que deveriam ser melhorados da aula. Posteriormente, a mesma aula foi ministrada no terceiro ano do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Lavras-MG, por meio do Estágio Supervisionado sendo pedido também a esses estudantes que apontassem os pontos fortes e os pontos a serem melhorados da prática desenvolvida.

O Estágio Supervisionado é uma atividade obrigatória para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, onde é basicamente dividida em dois momentos: reuniões semanais com a professora orientadora e períodos de vivência nas escolas. As reuniões semanais são destinadas ao estreitamento entre a relação teoria e prática, ou seja, tomam-se as experiências dos estagiários inseridos na realidade escolar como ponto de partida para estudos e reflexões teóricas, pensando assim, possíveis caminhos para a transformação de suas compreensões e práticas. Dentre as atividades que devem ser desenvolvidas nas escolas, observações, pesquisas, projetos, estão também as regências de aulas.

Para as regências, incentiva-se o diálogo com as disciplinas de metodologias de ensino, embora nem sempre seja possível trazer as metodologias já desenvolvidas e avaliadas coletivamente, uma vez que o estagiário se insere num processo de ensino

respeitando datas e currículo, e estabelece uma parceria com o professor supervisor. O diálogo estágio e disciplina de metodologia é incentivado pois as regências propostas visam desenvolver uma prática pedagógica alternativa ao ensino tradicional historicamente instituído. As atividades fazem parte de importantes momentos da formação docente, sendo este diálogo entre ambas, um elemento potencializador da formação de educadores críticos e reflexivos, uma vez que apresenta complementariedade tanto no campo da teoria quanto no campo do exercício da prática docente.

Descrição da aula

A aula sobre o tema Ecossistema consistiu em três momentos. No primeiro momento, houve uma problematização a partir de imagens e uma ligação via celular, o segundo momento consistiu em uma Dinâmica de Grupo através de um pedaço de pão para a construção de níveis tróficos, e por fim, houve a contextualização Histórico-filosófica do conceito de Ecossistemas partindo de uma imagem impressa de Arthur George Tansley. A aula teste se deu no Laboratório de Educação Científica e Ambiental (LECA), no Departamento de Biologia da Universidade Federal de Lavras-MG e a aula na escola estadual se deu no Laboratório de Ciências da instituição. Em ambos os locais havia uma mesa que possibilitou a reunião de todos os estudantes no entorno (conforme apresentado nas Figuras 1 e 2).

Figura 1 – LECA

Fonte: Autores, 2019.

Figura 2 – Laboratório de Ciências

Fonte: Autores, 2019.

O primeiro momento da aula teve início quando o professor recebeu uma ligação via telefone celular, a ligação foi atendida e colocada em viva-voz, para que todos os presentes na sala pudessem ouvir o diálogo. A pessoa quem ligava colocou para os ouvintes a seguinte questão: “Oi, Professor, você que é cientista, pode me esclarecer uma dúvida?

Eu estava lendo uma matéria na internet que dizia que um cientista tirou uma estrela do mar de um lugar e os bichos que ela comia desapareceram, como isso ocorreu?''. A pessoa quem ligava estava interessada sobre um experimento realizado por Robert Paine em 1966 em uma costa rochosa na região litorânea de Washington, nos Estados Unidos.

A partir da ligação, imagens impressas de diferentes espécies de cracas e de uma estrela do mar foram trazidas e colocadas sobre a mesa (conforme apresentado na figura 3), sendo dito aos estudantes que imaginassem que a mesa era um costão rochoso onde as cracas e a estrela do mar viviam. Foi dito que a estrela do mar se alimenta de todas as espécies de cracas ali presentes e que as cracas exploram os recursos presentes no costão rochoso. Então, foi discutido que quando a estrela do mar é retirada do costão do rochoso, a população de cracas não cresce, pela ausência de um predador, mas sim cai pela metade. A partir disso, foi possível conversar sobre a interação de competição entre as cracas e que de alguma forma a estrela do mar controlava essa interação ao se alimentar das diferentes espécies de cracas. Aqui puderam ser explorados os tipos de competidores, uma vez assumida a existência da competição, foi dito que existem competidores melhores e piores.

Após a discussão, os alunos concluíram que existiam cracas melhores competidoras que outras e a estrela do mar influenciava elas de alguma forma. Disseram que sempre que a espécie melhor competidora tem um crescimento populacional, a estrela do mar se alimenta delas, controlando sua população, permitindo que tenha recurso para as demais espécies. Foi discutido que há interação entre os seres vivos e que elas são de extrema importância para determinar o que acontece em um ambiente.

Para a construção do conceito de níveis tróficos foi utilizada uma dinâmica de grupo partindo de um pão francês. Foi pedido para que cada estudante pegasse um pedaço do pão para si e a porção que sobrara fosse dada ao aluno mais próximo, assim sucessivamente até que todos os estudantes estivessem servidos. Quando chegou no último aluno, havia um pedaço muito pequeno e foi pedido para que ele retirasse uma parte e entregasse ao professor, que fez o mesmo, no entanto, colocou a última parte na mesa juntamente com o restante do pão.

Figura 3 – Desenvolvimento da aula.

Fonte: Autores, 2019.

Assim, foi entregue aos estudantes cartões que traziam os nomes dos componentes dos níveis tróficos. A partir disso houve uma discussão sobre o tema, sendo construído em conjunto os conceitos de produtores, consumidores e decompositores. Na dinâmica, o produtor era o pão, sempre que um consumidor se alimentava, menos energia da produção primária passava para o próximo consumidor, até que o último ficou apenas com algumas migalhas. Nesse momento foi questionado como esses indivíduos conseguem sobreviver se ficam com tão pouco, e os estudantes responderam que os consumidores de topo de cadeia geralmente são bem distribuídos, pois a energia que é transferida em forma de matéria que chega até eles é muito pouca. Aqui foi discutido um pouco sobre fotossíntese, levantando a utilização de água e luz para produção do próprio alimento, utilizando de componentes abióticos. Foi colocada a importância dos fatores abióticos e bióticos para o funcionamento do ambiente. Ademais, um dos estudantes pegou um pedaço muito grande do pão, fazendo com que parte da turma ficasse sem. Este acontecido foi usado para discutir que quando apenas uma espécie pega parte exagerada do recurso, várias são eliminadas, devido à superexploração. Foi apontado que os seres humanos estão fazendo isso, e que devemos mudar a forma como vivemos e convivemos para que não percamos a biodiversidade do planeta.

No terceiro momento, o conceito de ecossistemas foi construído a partir de uma imagem de Arthur George Tansley (conforme apresentado na figura 4) e uma lapiseira. Após a dinâmica do pão para a construção dos níveis tróficos e a construção de que além das interações entre os seres vivos, é importante também a interação dos seres com seu

ambiente físico, ou seja, com a parte abiótica. O professor colocou que tudo que discutido estava, de certa maneira, desconectado entre si, e que poderia ser interessante pensar em algo que unificasse todos esses pontos discutidos até então, e nesse momento foi colocada a imagem de Arthur Tansley e teve início a discussão.

Figura 4 – Arthur George Tansley

Fonte: Autores 2019.

Brevemente, foi falado um pouco sobre Tansley, apontando que ele foi um biólogo botânico inglês pioneiro na ecologia vegetal, e que assim como os presentes ali na sala, também estava interessado em um conceito que unificasse todos aqueles pontos discutidos. Foi dito que Arthur George Tansley estava interessado em uma teoria da física, chamada Teoria de Sistemas, onde basicamente aponta que as coisas são grandes sistemas compostos por partes menores que se unem para formar algo funcional. Nesse momento foi entregue a uma das alunas uma lapiseira desmontada e uma folha de papel para que ela usasse para escrever algo com a lapiseira. A estudante tentou escrever com uma das partes da lapiseira e mostrou para os demais alunos, mostrando que não foi possível escrever. Então, foi pedido a ela que montasse a lapiseira, encaixando as peças em seus devidos lugares e tentasse escrever novamente, desta vez, o resultado foi um sucesso, a estudante conseguiu escrever. A partir disso foi discutida a Teoria de Sistemas, apontando que a lapiseira é um sistema complexo com pequenas partes que se unem, e que não só as partes que a unem são importantes, mas também as interações que ocorrem ali, ou seja, pequenas partes de um todo se interagindo para formar algo funcional.

A partir disso, foi apontado pelo professor que o Tansley manteve a ideia dessa teoria em mente ao observar organismos vivos, constatando que esses organismos são também sistemas complexos compostos por partes menores que interagem para formar algo funcional, e ao remover alguma dessas partes, dificilmente o sistema funcionaria no seu ótimo. Desse modo, partindo dessa premissa, foi falado sobre um conjunto de indivíduos, ou seja, uma população, e os estudantes apontaram que também existem interações, como foi visto na dinâmica de grupo sobre as cracas, e, além disso, em grupos de indivíduos de espécies diferentes isso também ocorrer, como o caso da estrela do mar e as cracas. Foi discutido que as comunidades são um conjunto de organismos diferentes

que interagem entre si e interagem também com um meio. O professor também colocou que a "casa'' dos organismos na natureza são sistemas complexos, e foi usada a palavra casa para conectar essa afirmação à construção do conceito propriamente dito, em que eco significa casa, então tudo que foi discutido durante a aula poderia ser unificado em um conceito, o conceito de Ecossistemas.

Metodologia de análise dos dados

Ao final da prática, foi entregue uma folha de papel para cada estudante presente na aula e pedido para que apontassem os pontos fortes e os pontos da prática a serem melhorados. Essas falas foram analisadas à luz da Metodologia de Pesquisa Qualitativa. Este tipo de pesquisa é um caminho interessante quando pretende-se fazer estudos sobre o comportamento social dos seres humanos, pois leva em conta que o homem não é um ser passivo, e este tipo de pesquisa interpreta o mundo em que vive continuamente (OLIVEIRA, 2008). Sampieri, Collado e Lucio (2013) ressaltam que a pesquisa de cunho qualitativo objetiva a disseminação de dados e informações que não exigem uma padronização e nem quantificação. A fim de manter em sigilo a identidade dos estudantes, os licenciandos serão referidos como "L" seguido de um número para diferenciá-los (Ex. L1, L2, L3) e os estudantes da escola estadual serão referidos como "E", seguido de um número em seguida para diferenciá-los entre si (Ex. E1, E2, E3).

A partir das falas dos estudantes, foram criadas categorias de acordo com as similaridades, sendo este método derivado da Análise por categorias (MINAYO, 2007). Para esta autora a categorização busca descobrir os pontos centrais que fazem parte de uma comunicação, sustentando que a frequência em que esses elementos aparecem nas falas têm significado para o objetivo analítico que se busca com a pesquisa (MINAYO, 1998).

Ademais, foi definido um tópico para a discussão da relação entre as disciplinas de Metodologia do Ensino e a atividade Estágio Supervisionado, momentos potenciais da formação de professores que, articulados e em diálogo podem possibilitar vivências e discussões de extrema importantes aos futuros professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abaixo estão localizadas as falas dos estudantes que foram utilizadas para a análise do trabalho. A partir da análise das falas foram constituídas três categorias as quais estão descritas abaixo:

Quadro 1 – Categorias, descrição e frequência

Categorias	Descrição	Frequência
Importância do uso de metodologias alternativas de ensino	Nesta categoria estão as falas que apontam como metodologias alternativas contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e ajudam para que a aula seja dinâmica, interativa e participativa.	11
Importância da interação professor-aluno	Nesta categoria estão as falas que apontam como a interação entre professor e alunos foi importante e possibilitou uma aula mais dinâmica, interativa e de mais fácil compreensão.	10
Contextualização Histórico-filosófica do conceito de Ecossistemas	Aqui se destacam as falas que salientam a importância de uma contextualização histórico-filosófica do tema para o ensino.	8

Fonte: Autores, 2019.

Partindo das falas dos licenciandos presentes na aula-teste desenvolvida na universidade e das falas dos estudantes da escola estadual em que a mesma aula foi aplicada, foi possível perceber que em ambos os momentos as falas estão em consonância, constituindo 3 categorias iguais em ambos os grupos de participantes. Tais categorias encontram-se descritas e discutidas abaixo:

Importância do uso de Metodologias Alternativas de Ensino

A categoria *"Importância do uso de metodologias alternativas"* traz as falas dos estudantes e licenciandos que apontam como metodologias alternativas de ensino podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem, como pode ser observado abaixo, em falas representativas dos professores em formação e dos estudantes da escola estadual:

> L1 – A aula foi muito interessante, trazer situações para a sala de aula, como a ligação ou mesmo trazer imagens problematizadoras e o pão contribuiu para que a aula fosse dinâmica e não fosse monótona. O professor domina bem o conteúdo e trazer a história do mesmo é na minha opinião muito importante, ajuda a criar uma referência histórica e mostra de onde veio esse conhecimento.

> *L2 – A aula cumpriu seu papel, pois valorizou o conhecimento prévio, teve questionamentos pertinentes, recursos didáticos deram conta de trazer problematizações, aula dinâmica e interativa, domínio do conteúdo.*
>
> *E1 – Uso de recursos físicos e visuais como o pão e as fotografias. Isso é bom para assimilar e fixar o aprendizado. Boa explicação! Deixa os alunos a vontade e deixa a gente participar.*
>
> *E2 – Muitos pontos aqui, a interação, a dinâmica e a forma fluida com que a aula rola, as piadocas sem graça que têm muita graça e assim por diante. As histórias com relação ao tema que agregam conhecimento, como quando falou sobre o bigodudo, sobre física, etc. O jeito agitado e elétrico é incrível. Quanto Mais interativo, melhor. Quanto mais dinâmico, prático e ilustrativo, melhor.*

A primeira categoria destacada trata da importância do uso de metodologias alternativas de ensino para a construção dos conceitos. Nesse sentido, de acordo com Martins (2009), uma vez que o professor é entendido como um sujeito importante no processo de educação, ele deixa de ser um mero aplicador de conteúdos programáticos e passa a ser um sujeito que precisa estabelecer sua prática de acordo com suas experiências, mesmo que nem todas tenham sido exitosas, todas são passíveis de reflexão. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) sustentam essa ideia ao apontarem que a relação do educador com o saber não se limita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, uma vez que o docente deve assumir um papel norteador, fornecendo ferramentas para que os estudantes compreendam o mundo em que estão inseridos, a fim de atuarem como seres ativos na sociedade.

Partindo dessa premissa e tendo em vista que a Biologia é uma ciência de grande importância para o ser humano, tanto individual como socialmente, é importante ressaltar que seu ensino deve ser dado a partir do conhecimento prévio dos estudantes, de forma que a construção do conhecimento científico aja em consonância com a realidade em que os estudantes estão inseridos. Ceccon (2008) pontua que estratégias diferenciadas para o ensino de temas da Biologia, estratégias essas que visam estimular a curiosidade dos alunos e os tornam capazes de atuar ativamente na edificação do conhecimento, podem contribuir na compreensão do mundo. Para isso, se faz necessário a construção dessa ponte entre o cotidiano do estudante e o conceito científico, fazendo com que o ensino de Ciências e Biologia não sejam ações meramente demonstrativa.

Importância da interação professor-aluno

A categoria "*Importância da interação professor-aluno"* abarca as falas sobre como a postura e a linguagem do professor, se aproximando da linguagem dos alunos fazem com que os conceitos trabalhados em aula sejam compreendidos de forma mais fácil, como podemos observar abaixo:

> L3 – Dinâmica, método de ensino, maneira de conduzir a aula para a construção do conceito, postura, modo de falar.
> L4 – Aula muito dinâmica, interativa, estimulando a interação entre o professor e os alunos. Utilização de recursos metodológicos que promoveram o interesse e maior interação dos alunos, os exemplos do cotidiano auxiliaram facilitando na construção do conceito, pois valorizou o que o aluno já sabia.
> E4 – Eu gostei da aula porque explica de uma forma diferente que dá pra gente entender, há interação com a gente e descontrai a aula e não fica aquela coisa muito chata que desanima e desinteressa a matéria.
> E5 – O jeito de falar é incrível e o melhor, pois parece que estou conversando com um amigo. Os conteúdos abordados e as histórias que você trouxe também foi muito interessante.

A segunda categoria traz elementos sobre como a linguagem do professor e sua interação podem auxiliar os processos educativos. Partindo desta premissa, Lopes (2017) afirma que a interação social tem importância fundamental em todo processo de aprendizagem. Assim, o diálogo deve ser tomado como premissa básica quando se fala em educar, pois o diálogo é uma obrigatoriedade existencial (FREIRE, 2005). Além disso, ainda de acordo com o autor, o diálogo "não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes" (FREIRE, 2005, p. 91). Por conta disso, o professor não deve assumir a postura de detentor de todo o conhecimento pronto a ser transferido para os alunos, pois conhecimento não se transfere, pelo contrário, ele se constrói, é reconstruído e posteriormente é apropriado. Logo, quando há uma relação dialógica aliada a um olhar crítico, tendo a interação entre professor e aluno estabelecida, o processo de ensino-aprendizagem é favorecido (ROSA *Et al.*, 2019).

Contextualização Histórico-filosófica do conceito de Ecossistemas

Por fim, a categoria *"Contextualização Histórico-filosófica do conceito de Ecossistemas"* traz as falas acerca da importância de trabalhar o contexto histórico-filosófico para a construção dos conceitos. Podemos observar abaixo:

> *L6 – A aula foi muito interessante pois possibilitou construir uma linha de raciocínio sobre o funcionamento dos ecossistemas e seus componentes de maneira interativa e dinâmica, incentivando discussões e problematizações. Promoveu a aproximação com os alunos e o cotidiano e com a história do conceito.*
>
> *L7 – Trabalhou os conceitos antes de nomeá-los, trouxe uma questão para explorar o debate e o conteúdo, buscou compreender o que os alunos já sabiam incentivando a participação, a avaliação contemplou todos os conceitos tratados, além de ter possibilitado o debate entre os alunos com a metodologia, conseguiu utilizar vários recursos para auxiliar na construção dos conceitos, incluindo a história.*
>
> *E5 – Falar sobre o ecossistema foi bem interessante, faz referência a acontecimentos históricos da humanidade, fala bem sobre a posição de cada coisa.*
>
> *E6 – Explica muito bem, chega a uma conclusão, explica o significado das coisas, faz entender como funciona a biologia, explica as causas das coisas serem como são. Explicar mais coisas sobre a biologia, fazer mais piadas e brincadeiras extrovertidas, são ótimas. Dialoga bem com os outros e é específico com o que apresenta, muito gente boa.*

Por fim, a última categoria remete à importância da contextualização Histórico-filosófica para a construção do conceito de Ecossistemas. De acordo com Ferreira e Ferreira (2010), quando o professor aborda a História da Ciência, constrói de forma interdisciplinar um maior número de conhecimentos aos estudantes, tendo um caráter motivador e formativo, fornecendo meio para o aprofundamento dos conteúdos. É trazido ainda por Oki e Moradillo (2008) que a contextualização da História da Ciência no ensino básico apresenta relevância no aprimoramento das concepções dos alunos e professores, especialmente pelas novas metodologias utilizadas na abordagem dos temas. Desta forma, tudo acontece em determinado local e em determinado tempo, e esses acontecimentos são eventos orquestrados por indivíduos ao longo da história, assim sendo, trabalhar os conceitos científicos a partir de seu contexto histórico-filosófico, permite a compreensão e apropriação em sua totalidade dos conceitos.

Guridi e Arriassecq (2004) pontuam que quando incorporada às aulas, a história e filosofia da ciência contribuem para que haja uma mudança na imagem da ciência como algo metódico, e ajuda a evitar uma visão distorcida de como conhecimentos são construídos e de como a ciência é feita. Desta maneira, Beltran, Rodrigues e Ortiz (2011) salientam que a utilização do contexto histórico no ensino pode e deve ser uma ferramenta importante para que o professor consiga trabalhar dentro da sala de aula, uma vez que entendemos que a História e Filosofia da ciência no ensino podem possibilitar o

desenvolvimento da visão crítica do aluno em relação aos componentes políticos e sociais que permeiam sua realidade.

Relação entre as disciplinas de Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado

As disciplinas de Metodologia do Ensino e de Estágio Supervisionado são momentos importantes para a construção da práxis e da identidade docente, podendo auxiliar na formação de um educador crítico e reflexivo, aproximando-o de sua vivência profissional, bem como da realidade educacional de forma mais ampla (PIMENTA, 2001). Nesse sentido, assumindo que o papel do ensino de Biologia é promover a compreensão do mundo em que estamos inseridos, é interessante pensar quais os possíveis caminhos para que este objetivo seja alcançado nos momentos em que nos aproximamos da realidade escolar.

Por esse ângulo, Delizoicov e Angotti (2000) afirmam que durante o ensino de temas das Ciências da Natureza, de forma recorrente, há um distanciamento dos fenômenos das situações presentes no contexto dos estudantes. Por conta disso, é necessário que haja uma contextualização entre os conhecimentos historicamente construídos e o cotidiano dos alunos. Assim, buscar desenvolver metodologias que promovam o protagonismo dos estudantes, para que tragam suas experiências para as salas de aula é imprescindível para a potencialização do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a disciplina de Metodologia do Ensino favorece a formação de professores, pois promove um espaço de aprofundamento teórico, de discussão e ação prática no que diz respeito à elaboração e aplicação de diferentes estratégias pedagógicas. Ademais, a disciplina propicia condições para que os estudantes exercitem o diálogo e articulem os conhecimentos de temas específicos com teorias didático-pedagógicas.

Nesse sentido, vale ressaltar que a disciplina de Metodologia desempenha um papel de grande relevância, mas é interessante que os conhecimentos mobilizados para o desenvolvimento destas aulas sejam levados para a realidade e que estas sejam também tomadas como objeto de estudo, reflexão e aprimoramento contínuo. A partir disto, a atividade de Estágio Supervisionado surge como uma possibilidade de complementariedade da disciplina de Metodologia do Ensino, uma vez que quando um diálogo entre ambas é estabelecido, todos estes conhecimentos didático-pedagógicos podem chegar de fato nos futuros professores e consequentemente nas escolas. Para Pimenta (2001), o estágio é o espaço em que os licenciandos têm a oportunidade de lidar com a realidade,

tendo como exigência a capacidade de observar criticamente e posteriormente propor alternativas de intervenção. Nesse caso, partindo das experiências construídas ao longo da Metodologia do Ensino, as intervenções propostas ganham mais robustez, já que são feitas a partir de práticas construídas minuciosamente e de forma colaborativa, tendo garantido o embasamento teórico.

No entanto, é preciso salientar que o posicionamento crítico e reflexivo do educador é necessário, uma vez que não necessariamente as aulas pensadas ao longo das disciplinas estão prontas para serem ministradas nas escolas. Durante a ministração da aula nas escolas, em diversos momentos, conceitos elementares precisaram ser explicados para os estudantes. Eram conceitos necessários à apropriação do nosso objetivo de ensino-aprendizagem, que consideramos já terem sido aprendidos quando do planejamento e realização das aulas com os licenciandos na disciplina de Metodologia. Nesse sentido, é importante ressaltar que não necessariamente questões que são aparentemente óbvias para os licenciandos, serão de fato tão claras para os alunos do Ensino Básico.

Além disso, o fato de ser um espaço diferente, com relações diferentes de onde as metodologias de ensino foram criadas, faz com que diversos imprevistos surjam, exigindo do professor uma preparação para lidar com o inesperado. Portanto, ao levar a aula desenvolvida na disciplina de Metodologia do Ensino para a escola, é interessante que o professor explore o conhecimento prévio dos estudantes, a fim de refletir sobre as limitações dos alunos e melhor adequar a metodologia para aquele público específico. Partindo desta premissa, Contreras (2002) coloca que para que a prática seja mesmo reflexiva, o docente necessita estabelecer um compromisso com os sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Assim, a observação de aulas anteriores às intervenções pedagógicas e a busca da compreensão do contexto em que elas se dão, proposta do Estágio Supervisionado, pode contribuir na construção deste compromisso, e além disso, a criação de um vínculo entre as partes envolvidas. Portanto, compreendemos que há um grande potencial no diálogo entre as disciplinas de Metodologia do Ensino e Estágio Supervisionado, uma vez que ambos são momentos de formação docente e apresentam um caráter de complementariedade, propiciando assim uma maior efetividade na atuação dos futuros professores nos ambientes educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise desenvolvida neste trabalho foi possível perceber que o diálogo estabelecido entre a disciplina de Metodologia de Ensino em Ecologia e a experiência dos Estágios na escola tem importante potencial para pensar a formação de professores: a disciplina com sua preocupação de problematizar os caminhos expositivos e mecânicos tão recorrentes ainda nos processos de ensino e apresentar caminhos alternativos ao modelo de ensino tradicional e os Estágios para, a partir das questões Metodológicas discutir a sua relação com outros tantos fatores que implicam o trabalho do professor na realidade da escola brasileira. Dessa forma, a atividade de Estágio Supervisionado se apresenta também como um importante espaço de formação docente permitindo uma aproximação entre o licenciando e a realidade escolar.

Assim, se conjuntamente forem tomados como objeto de estudo podem contribuir para o contínuo aprimoramento de ambas as atividades formativas e consequentemente com o estreitamento entre teoria e prática na formação dos futuros professores, em busca de promover seu desenvolvimento de forma mais crítica e comprometida e também possibilitando a interação entre universidade e escolas.

REFERÊNCIAS

BELTRAN, Maria Helena Roxo; RODRIGUES, Sabrina Páscoli; ORTIZ, Carlos Eduardo. História da Ciência em Sala de aula–Propostas para o ensino das Teorias da Evolução. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**, v. 4, p. 49-61, 2011.

BORDENAVE, Juan Díaz.; PEREIRA, Adair Martins**. Estratégias de ensino aprendizagem.** 4. ed., Petrópolis: Vozes, 1982.

CASTLES, Stephen. Estudar as transformações sociais. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 40, p. 123-148, 2002.

CECCON, Simone. Trilhas Interpretativas como estratégia metodológica para o Ensinoi Médio de Biologia. In: **VII Congresso Nacional de Educação-EDUCERE: Teoria, metodologia e prática**. 2008.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Cortez, 2002.

DALL'AGNOL, Clarice Maria; MARTINI, Angela Conte. Reuniões de trabalho: mais que uma ferramenta administrativa, um processo educativo. **Texto & contexto enferm**, v. 12, n. 1, p. 89-96, 2003.

DELIZOICOV, Demétrio e ANGOTTI, Jose André. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Alexandre; FERREIRA, Maria. A História da Ciência na formação de professores," **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces 2,** 2010. 9-10.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GURIDI, Verônica; ARRIASSECQ, Irene. Historia y Filosofía de las Ciencias em la Educacíon Polimodal: propuesta para su incorporación al aula," **Ciência & Educação**, nº 03 (2004).

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIMA FILHO, Francisco de Souza *et al.* **A importância do uso de recursos didáticos alternativos no ensino de química: uma abordagem sobre novas metodologias**. *In:* Congresso Brasileiro Conhecer Educação, 2011, Goiânia. Congresso Brasileiro Conhecer Educação, 2011.

LOPES, Rita de Cássia Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. **Dia a dia e educação**, v. 9, p. 1534-8, 2017.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação,** Rio Grande, 8: 37-54, 2003.

MARTINS, Elcimar Simão. **Formação de professores: as vivencias de um mestrando em educação brasileira.** *In:* Reflexão na docência: o professor e as boas práticas. Fortaleza: SEDUC, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007. 406 p.

MONTEIRO, Julia Amorim *et al.* **Uma abordagem Histórico-filosófica para a construção dos conceitos de Trabalho, Energia e Entalpia: Um relato de experiência na formação inicial de professores**. *In:* V Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente Niterói/RJ, 2018.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe**. Didática geral dinâmica.** 10 ed., São Paulo: Atlas, 1987.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20anos depois. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.16, n.90, p. 223–238, 2005.

OKI, Maria da Conceição Marinho; DE MORADILLO, Edílson Fortuna. O ensino de história da química: contribuindo para a compreensão da natureza da ciência. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 14, n. 1, p. 67-88, 2008.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, 2008.

OLIVEIRA, Cláudio Ladeira; SILVA, Larissa Tenfen. Discussão e tecnicas de ensino em grupo: ferramentas de aprendizagem no ensino do direito. **Revista Eletrônica Direito e Política**, v. 10, n. 4, p. 2187-2208, 2015.

PEREIRA, Isabel Cristina Borges *et al.* **Proposta de estratégias didáticas para a construção do conhecimento em Divisão Celular.** *In:* ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, v. 4, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHAURICH, Diego *et al.* Metodologia da problematização no ensino em enfermagem: uma reflexão do vivido no PROFAE/RS. **Escola Anna Nery: Revista de Enfermagem.** Rio de Janeiro. Vol. 11, n. 2 (jun. 2007), p. 318-324, 2007.

SENE, Helen Maria Mendes de *et al.* O ensino dos conceitos de solstício e equinócio e das estações do ano a partir do uso de gif como recurso didático. **Fórum Ambiental da Alta Paulista**, v.13, n.07, p. 87-101, 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude.; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

AGRADECIMENTO

FAPEMIG, CAPES e UFLA.

22.

REVISTA CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS

Foco de análise as edições 275, 276 e 277 do ano de 2016

Camila Silva Cabral[1]
Márcia Santos Anjo Reis[2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG – REJ), que tem como tema o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental.

A todo momento temos contato com informações adquiridas por meio de propagandas, televisão, internet, revistas, jornais, tanto em casa quanto na rua, na igreja, no supermercado, enfim, em infinitos lugares que fazem parte do nosso cotidiano. Estas informações acabam fazendo parte do conhecimento adquirido pela crianças. Considerando a importância das revistas como meio de comunicação e divulgação de informações, delimitamos como objeto de investigação desta pesquisa a revista Ciência Hoje das Crianças (CHC)[3], que se encontra disponível *on-line* e também impressa. A revista CHC divulga assuntos e conteúdos referentes à área de Ciências no contexto atual e seus artigos atraem a atenção das crianças, despertando a curiosidade. Sendo assim,

1 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. Pesquisa sobre Ensino de Ciências. camilasilvalimac@gmail.com.

2 Professora do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí. Doutora em Educação. marciasareis@gmail.com.

3 Disponível em:<http//www.chc.org.br. Acesso em: 12 mar. 2019.

ela pode ser utilizada como material pedagógico em sala de aula no ensino de Ciências, pois aborda temas diversificados, utiliza uma linguagem acessível e atrai o leitor por suas imagens e diagramação diferenciada, fugindo do padrão dos livros didáticos e literários com os quais as crianças estão acostumadas no espaço escolar.

A questão norteadora da pesquisa é: o que dizem os artigos publicados na revista CHC e quais suas contribuições para o ensino de Ciências da Natureza para os anos iniciais do ensino fundamental? O objetivo geral da pesquisa é analisar a revista CHC e identificar o que dizem os artigos e quais suas contribuições para o ensino de Ciências da Natureza para os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como recorte temporal as edições de 2015 e 2016. No caso específico deste artigo, o objetivo é apresentar dados parciais da pesquisa, referente às análises das edições 275, 276 e 277 da revista CHC do ano de 2016.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A abordagem da pesquisa é quanti-qualitativo. De acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 33), a pesquisa quantitativa "tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana", ou seja, enfatiza dados numéricos. Na pesquisa será quantificado o número de artigos publicados na revista por edição e identificados os temas mais abordados no recorte temporal A pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender os fatos, ou grupos e/ou organizações, "com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais" (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Durante o desenvolvimento da pesquisa foi analisada a revista CHC, com vista a identificar o que dizem os artigos publicados e quais suas contribuições para o ensino de Ciências da Natureza para os anos iniciais do ensino fundamental com foco para a possibilidade de ser um material pedagógico eficaz em sala de aula.

Com relação aos procedimentos técnicos, conforme Gil (2002), a pesquisa pode ser classificada como pesquisa bibliográfica e documental. Vale ressaltar algumas diferenças entre estes tipos de pesquisa:

> enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou

> que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p, 45).

A pesquisa bibliográfica fundamentará as análises da revista CHC. E como dito anteriormente, o objeto de investigação é a revista CHC, das edições do ano de 2015-2016, perfazendo um total de 22 exemplares.

Neste artigo será apresentada apenas a análise de três edições (275, 276 e 277, todas de 2016). Optou-se pela pesquisa do tipo documental, fundamentada na análise de conteúdo, tendo como referencial teórico Bardin (1977). A análise se organizou em três momentos: "a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (BARDIN, 1977, p. 95).

Na pré-análise procedeu-se a leitura "flutuante" das edições, estabelecendo o primeiro contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens contidas.

Para a exploração do material (revista CHC) definiu-se *a priori* algumas categorias de análise que foram levantadas a partir das contribuições retiradas do guia feito pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)[4]. A revista CHC se encaixa como material de apoio à prática educativa, por isso se justifica a adoção de algumas categorias de análise retiradas do PNLD.

As categorias e os critérios retirados do Guia Digital do PNLD (BRASIL, 2016), Ciências nos anos iniciais[5], selecionados *a priori* foram:

- Bloco 1 – legislação e cidadania – abordam temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual;
- Bloco 2 **– abordagem teórico-metodológica e proposta didático-pedagógica** – favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico; articula os conhecimentos advindos das Ciências com a realidade social e ambiental dos estudantes; incentiva postura de respeito ao ambiente, conservação e manejo corretos; utiliza ilustrações variadas.
- **Bloco 3 – conceitos, linguagens e procedimentos** – apresenta conceitos, informações, procedimentos, atividades corretas, contextualizadas e atualizadas;

4 Disponível em: http://www.fnde.gov.br/pnld-2016/. Acesso em: 23 maio 2019.

5 Não foi selecionado o nenhum item do Bloco 4 com categoria para análise nesta pesquisa.

apresenta terminologia científica; apresenta textos e atividades que colaborem com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade, buscando a formação de estudantes para o exercício pleno da cidadania; propõe atividades que estimulem a investigação científica e de outros procedimentos característicos da Ciência.

- **Bloco 5 – projeto editorial** – apresenta legibilidade gráfica do ponto de vista do desenho, do tamanho das letras, do espaçamento entre letras, palavras e linhas; as ilustrações adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas, retratam a diversidade étnica, a pluralidade social e cultural do país e respeitam as proporções entre objetos ou seres representados; mapas e outras representações gráficas apresentam legendas, escalas, coordenadas e orientações em conformidade com as convenções cartográficas.

A terceira e última etapa da análise de conteúdo é o tratamento dos resultados**,** a inferência e a interpretação que consiste na interpretação controlada dos dados coletados, com o objetivo de fornecer informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Borges e Morais (1998, p. 15), o ensino de Ciências é "aprender a ler o mundo". Assim, o sujeito pode expressar seus conhecimentos em virtude da interação que teve com o meio ambiente e a partir do contato com as pessoas. Além disso, "envolve também o conhecimento de si mesmo, como um organismo vivo e autoconsciente, percebendo as interações que estabelecemos e a interdependência fundamental à vida" (BORGES; MORAIS, 1998, p. 15-16).

O ensino de Ciências contribui para que os alunos percebam "que a Ciência faz parte da vida cotidiana e interfere diretamente na sociedade" (MENDES, 2010, p. 9), isso em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até educação superior.

A sociedade contemporânea vive em processo de avanço na tecnologia e com isso gera mudanças no comportamento, nos valores e também nas atitudes, portanto, o professor deve "se manter constantemente em alerta, reforçando posturas e atitudes que permitam uma atuação consciente" (MENDES, 2010, p. 9). Ou seja, esse professor deve estar atento aos assuntos recentes referentes à área de Ciências e repassar aos alunos

para que possam ter esse conhecimento atual e se posicionarem ou atuarem criticamente/conscientemente na sociedade.

De acordo com Silveira (2010), o avanço tecnológico fez com que muitas pessoas tivessem acesso à informação por meio do telefone, computador, dentre outros. E a partir disso houve a necessidade "da realização da divulgação da ciência para o público não especializado" (SILVEIRA, 2010, p. 16). Este público são as pessoas que não têm formação e que têm pouco acesso a assuntos da Ciência propriamente dita.

A autora questiona a importância de haver divulgação científica e responde a esta indagação:

> existem muitas justificativas para se investir na divulgação científica. A necessidade de socialização do conhecimento é apontada como uma das mais relevantes. Quando o conhecimento é socializado e fica ao alcance de quem por ele se interessar, o domínio exercido por especialistas é diminuído (ou deixa de existir), as decisões tomadas em sociedade são discutidas e compreendidas por todos, e assim, os avanços são maiores (SILVEIRA, 2010, p. 16).

É possível compreender que, por meio da divulgação científica as pessoas terão acesso a conhecimentos que forem de seu interesse e com isso poderá ter uma atuação significativa na e/ou em assuntos da sociedade. A autora continua a reflexão afirmando que "as mudanças provocadas pelos avanços da ciência não devem ficar restritas à comunidade científica, elas devem transformar também a sociedade e a vida das pessoas" (SILVEIRA, 2010, p. 17). Tais mudanças devem ocorrer até mesmo na vida de pessoas que não tenham relação direta com pesquisas científicas.

Essa divulgação para toda sociedade, de acordo com Silveira (2010), não deve utilizar termos da linguagem científica, pois dificultará o entendimento e nem todos compreenderão. Vale ressaltar que o principal motivo da divulgação é ser acessível a todos, além de fazer com que as pessoas tenham interesse por assuntos da área. Um dos instrumentos que possibilita este acesso às informações científicas são as revistas, dentre elas, temos a revista CHC.

De acordo com os redatores, na página oficial da revista CHC, um dos objetivos é "mostrar que a ciência pode ser divertida e que está presente na vida de todos nós"[6]. O conteúdo é direcionado para estudantes e professores das diferentes regiões do Brasil. Ela foi criada em 1986, quando foi publicada a primeira edição como número "zero". Em

6 Disponível em:< http://chc.org.br/sobre-a-chc/. Acesso em: 02 jun. 2019.

2019, até o mês setembro, já são mais de 300 edições. Durante o ano são onze publicações, "os meses de janeiro e fevereiro constituem uma edição apenas" (SILVEIRA, 2010, p. 77). Ela é editada pelo Instituto Ciências Hoje e está sob responsabilidade da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Conforme informação coletada no *site* "mais de 60 mil escolas públicas do Brasil recebem a revista em suas bibliotecas"[7], o que mostra o seu alcance e justifica o desenvolvimento desta pesquisa.

A revista CHC e "tem caráter multidisciplinar e publica, sob as formas mais variadas, temas relativos às ciências humanas, exatas e biológicas" [...] (ALMEIDA; GIORDAN, 2014, p. 1004).

Ela apresenta por objetivo:

> [...] promover a aproximação entre cientistas, pesquisadores e público infantil em geral, incentivando o fazer e o saber científicos e estimulando a curiosidade das crianças para fatos e métodos das ciências. Além disso, ela propõe-se a divulgar aspectos da cultura brasileira, possibilitando a ampliação do universo cultural das crianças (ALMEIDA; GIORDAN, 2014, p. 1004).

Pode-se entender que a revista CHC busca apresentar conteúdos científicos relacionados às Ciências, estimulando não apenas o conhecimento de conceitos e teorias, mas também estimular o fazer científico. Seu público alvo são crianças com idade entre 7 a 14 anos de idade, que estão no ensino fundamental I e II (ALMEIDA; GIORDAN, 2014).

Há várias possibilidades para sua utilização, dentre elas:

> para as crianças, como material de leitura e apoio à pesquisa escolar; para os professores, como alternativa ao material estritamente didático; para as bibliotecas, como fonte permanente de consulta. Todas as matérias científicas são produzidas por pesquisadores e professores da comunidade científica brasileira e versam sobre objetos e métodos de pesquisa atualmente investigados. A publicação recebe tratamento gráfico e editorial cuidadoso e diversificado, o que lhe confere uma de suas principais características: a agilidade de linguagem escrita e visual (ALMEIDA; GIORDAN, 2014, p. 1004).

Nesse sentido a revista CHC serve ao aluno, ao professor e também a escola, sendo que seus artigos são feitos por profissionais qualificados da área. Com relação aos textos e/ou artigos publicados, eles podem ser enviados para a redação ou encomendados.

O presente artigo apresenta a análise das edições 275, 276 e 277 da revista CHC do ano de 2016. São apresentados dois quadros de análise para cada edição, no primeiro

7 Disponível em: http://chc.org.br/sobre-a-chc/. Acesso em: 02 jun. 2019.

constam as sessões, títulos e a área de conhecimento que poderia ser utilizado. No segundo quadro consta o título, autor, classificação conforme a revista (texto, atividade, jogo, etc), tipologia do texto (literário, científico, instrucional e humorístico). E também a classificação conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), identificando qual unidade temática se encaixa para os anos iniciais do ensino fundamental, o ano que poderia ser utilizado (texto, atividade, experimento, jogo, etc), o objeto de conhecimento e também a habilidade que poderia ser utilizada para trabalho em sala de aula.

Com relação à tipologia, utilizaremos os conceitos de Kalfman e Rodríguez (1995). Os textos literários são "todas aquelas variedades textuais (contos, lendas, mitos, novelas, poemas, obras de teatro, etc.) que se ajustam, em sua construção, a determinados padrões estéticos (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 15). O autor pode empregar todos os recursos oferecidos pela língua, com liberdade e originalidade, e recorrer ao sistema linguístico para produzir a mensagem (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995).

Nos textos de informação científica, "privilegia-se a área de conhecimento – as ciências – na qual se encontram seus conteúdos" (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 12). Assim incluem frases claras, sem ambiguidade sintática ou semântica, e consideram o significado mais conhecido das palavras. Neste tipo de textos podemos citar exemplos como "notícias de um jornal, os relatos históricos, as monografias sobre diversos temas, os artigos editoriais, as notas de enciclopédias, etc." (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 15). Nos quadros de análise denominaremos de científico.

Os textos instrucionais

> dão orientações precisas para a realização das mais diversas atividades, como jogar, preparar uma comida, cuidar de plantas ou animais domésticos, usar um aparelho eletrônico, consertar um carro, etc. [...] independente de sua complexidade, compartilham da função apelativa, à medida que prescrevem ações e empregam a trama descritiva para representar o processo a ser seguido na tarefa empreendida (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 35).

Os textos humorísticos, por sua vez,

> Têm como intenção primordial provocar o risco mediante recursos lingüísticos e/ou iconográficos que alteram ou quebram a ordem natural dos fatos ou acontecimentos, ou que defrontam as características das personagens. Os recursos mais freqüentes são a zombaria, a ironia, a sátira, a caricatura, o sarcasmo. Entre os textos humorísticos, destacam-se as histórias em quadrinhos cômicas ou historietas de humor que, estando amplamente difundidas em nosso meio social, já são aceitas e valorizadas nas aulas (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 39).

A partir desses conceitos e também conforme a classificação da própria revista CHC e a BNCC, foram construídos quadros de análises das edições citadas, bem como as considerações pertinentes. Em todos os quadros onde não foram encontradas informação ou classificação, o item encontra-se em branco para evidenciar tal situação.

A edição 275 apresenta as sessões "CHC online: as primeiras dicas de 2016", "Bate papo: nossas superdicas para ler e navegar" e "Eu li eu leio + seção de cartas" que não constam nos quadros de análise por não apresentarem informações pertinentes para este estudo, ou seja, são espaços da revista destinados para o leitor se posicionar, ou de sugestões de leitura. Na edição 276 serão desconsideradas as sessões "Na CHC online: o que você vai encontrar na REDE!", "Bate papo: dicas incríveis de leitura e navegação!" e "Eu li eu leio + seção de cartas" e, na edição 277, as sessões "Na CHC online: o que você vai encontrar quando navegar pela nossa página?!", "Bate papo: nossas superdicas de leitura!" e "Eu li eu leio + seção de cartas".

Quadro 1 – Sessões da edição 275, títulos e área de conhecimento

	Seções	Títulos	Área de conhecimentoque Podem ser exploradas
EDIÇÃO 275		A viagem do mosquito: uma história que vem do egito.	Ciências/História/Geografia
	Artigos	Raios! Que história é essa?	Ciências/História/Geografia
	Baú de histórias	O banho de mar	Ciências/Literatura
	Por que?	Por que alguns mosquitos são transmissores de dengue?	Ciências
	Onde fica?	Onde fica? Tonga	Geografia/História
	Brincadeira	Varetas Coloridas	Jogos e brincadeiras/Educação Física
	Experimento	Pão Pula-Pula	Ciências
	Você sabia	Você sabia que a poluição da baía de Guanabara é também prejudicial para as aves que retiram seu alimento de lá?	Ciências/Geografia
	Quadrinhos	Eu sou o maior	Ciências
	Quando crescer vou ser...	Metereologista	Ciências
	Jogo	Receita para os dias de descanso: Brincar!	Ciências /Jogos e brincadeiras/ Educação Física
	Poesia e companhia	Trava língua – Cultura Popular	Português

Fonte: quadro elaborado pelos autores (dados da pesquisa).

Quadro 2 – Análise das sessões da edição 275 conforme a CHC e a BNCC

	Título	Autor	Conforme A CHC	Tipo de texto	Classificação conforme a BNCC	
					Unidade temática e objeto de conhecimento	Série e habilidade
EDIÇÃO 275	A viagem do mosquito	Antony Érico Guimarães	Texto	Científico	Vida e Evolução; Seres vivos no ambiente	2º ano; (EF02CI04)
	Raios! Que história é essa?	Osmar Pinto Junior e Iara Cardoso de Almeida Pinto	Texto	Científico		
	O banho de mar	René Goscinny	Texto	Literário	Matéria e Energia; Consumo consciente	5º ano; (EF05CI04)
	Por que alguns mosquitos são transmissores de dengue?	Tâmara Nunes de Lima Câmara	Texto	Científico	Vida e Evolução; Característica e desenvolvimento dos animais	3º ano; (EF03CI04)
	Onde fica? Tonga	Maria Ignez Duque Estrada	Texto	Científico		
	Varetas Coloridas	A redação	Atividade	Instrutivo		
	Pão Pula-Pula	A redação	Experimento	Instrutivo	Matéria e Energia; Misturas	4º ano; (EF04CI01)
	Eu sou o maior	Ivan Zigg	Quadrinhos	Literário	Vida e Evolução; Corpo Humano	1º ano; (EF01CI03)
	Metereologista	Andrea Guedes e Julio Cattapan	Texto	Científico	Terra e Universo; Escalas de Tempo	1º ano; (EF01CI05)
	Receita para os dias de descanso: Brincar!		Jogo	Instrutivo		
	Trava língua – Cultura Popular		Texto	Literário		

Fonte: quadro elaborado pelos autores (dados da pesquisa).

Na edição 275 é possível verificar que a revista CHC pode ser utilizada não só por professores da área de Ciências, mas também História, Geografia, Educação Física, Literatura e Português. Nesta edição o tema principal foi raios e o mosquito da dengue. Com este material o professor poderia trabalhar com as três unidades temáticas da BNCC (Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo) de 1º ao 5º ano. Como a revista propõe abordar temas atuais, realizou-se uma consulta na *internet* para verificar se em 2016 houve casos de dengue e no portal G1 da Globo, tinha a seguinte notícia "Dengue, zika e chikungunya provocaram 794 mortes em 2016, segundo boletim" (G1, 2017, *on-line*[8]*).* O que indica que a revista CHC é condizente com a proposta de abordar temas atuais.

Quadro 3 – Sessões da edição 276, títulos e área de conhecimento

	Seções	Títulos	Área de conhecimento que podem ser exploradas
EDIÇÃO 276	**Artigos**	Mensageiros do espaço	Ciências/História/Geografia
		Bichos sabidos: os conhecimentos indispensáveis aos animais	Ciências/ Geografia
	Baú de histórias	Tambor da lua, conto popular de origem africana	Ciências/Geografia/Literatura
	Por que?	Por que os meteoritos caem na terra?	Ciências/Geografia
	Galeria	Bichos Ameaçados – Procura-se: Gato palheiro	Ciências/Geografia
	Experimento	Um desafio com latinhas: Açúcar ou adoçante?	Ciências
	Atividade	Para organizar a sua coleção CHC!	
	Você sabia	Você sabia que metais pesados são perigosos?	Ciências
	Quadrinhos	Lá vem nossos mascotes...	Ciências
	Quando crescer, vou ser...	Especialista em Direito Espacial!	Ciências/Geografia
	Jogo	Na teia da aranha	Ciências /Jogos e brincadeiras/ Educação Física
	Poesia e companhia	A fada das crianças	Português

Fonte: quadro elaborado pelos autores (dados da pesquisa).

Quadro 4 – Análise das sessões da edição 276 conforme a CHC e a BNCC

	Título	Autor	Conforme a CHC	Tipo de texto	Classificação conforme a BNCC	
					Unidade temática e objeto de conhecimento	Série e habilidade
EDIÇÃO 276	Mensageiros do espaço	José Monserrat Filho	Texto	Científico	Terra e Universo; Constelações e mapas celestes	5º ano; (EF05CI10)
	Bichos sabidos: os conhecimentos indispensáveis aos animais	César Ades	Texto	Científico	Vida e Evolução; Seres vivos no ambiente	2º ano; (EF02CI04)
	Tambor da lua, conto popular de origem africana		Texto	Literário	Vida e Evolução; Seres vivos no ambiente	2º ano; (EF02CI04)
	Por que os meteoritos caem na terra?	Maria Elizabeth Zucolotto	Texto	Científico	Terra e Universo; Constelações e mapas celestes	5º ano; (EF05CI10)
	Bichos Ameaçados – Procura-se: Gato palheiro	Sávio Freire Bruno	Texto	Científico	Vida e Evolução; Seres vivos no ambiente	2º ano; (EF02CI04)
	Um desafio com latinhas: Açúcar ou adoçante?	A redação	Experimento	Científico	Matéria e Energia; Propriedade e uso dos materiais	2º ano; (EF02CI01)
	Para organizar a sua coleção CHC!	A redação	Atividade	Instrutivo		
	Você sabia que metais pesados são perigosos?	José Augusto Pires Bitencourt e Mirian A. C. Crapez	Texto	Científico	Matéria e Energia; Propriedade e uso dos materiais	2º ano; (EF02CI01)
	Lá vem nossos mascotes...	Ivan Zigg	Quadrinhos	Humorístico		
	Especialista em Direito Espacial!	João Paulo Rossini	Texto	Científico	Terra e Universo; Constelações e mapas celestes	5º ano; (EF05CI10)
	Na teia da Aranha		Jogo	Instrutivo		
	A fada das crianças	Fernando Pessoa	Texto	Literário		

Fonte: quadro elaborado pelos autores (dados da pesquisa).

Na edição 276 também é possível utilizar a revista CHC em aulas de Ciências, Geografia, História, Educação Física e Literatura. Nesta edição os temas principais foram os animais e assuntos do espaço. Foi apresentada uma variedade de sessões com textos, atividades, experimentos, histórias em quadrinhos e poesia. Também é possível abordar as três unidades temáticas de Ciências propostas pela BNCC, para 2º e 5º ano do ensino fundamental.

Quadro 5 – Sessões da edição 277, títulos e área de conhecimento

	Seções	Títulos	Área de conhecimento que podem ser exploradas
EDIÇÃO 277	**Artigo**	14 meses com os muriquis: a rotina de quem deixa a cidade para passar uma longa temporada com os primatas	Ciências/ Geografia
	Por que?	Por que temos cecê?	Ciências
	Artigo	Uma viagem ao céu dos índios Guarani Mbya: a representação das constelações na cultura indígena	Ciências/Geografia
	Você sabia?	Você sabia que as bananeiras choram?	Ciências
	Onde fica?	Onde fica o Salar de Uyuni?	Geografia
	Experimento	Planta Chorona	Ciências
	Baú de histórias	A lenda dos sete monstros	Ciências/Geografia
	Quadrinhos	"Querido diário..."	Português
	Quando crescer, vou ser...	Primatólogo!	Ciências
	Jogo	Muriquimania – vem brincar!!	Ciências /Jogos e brincadeiras/ Educação Física
	Poesia e companhia	No céu da boca	Português

Fonte: quadro elaborado pelos autores (dados da pesquisa).

Quadro 6 – Análise das sessões da edição 277 conforme a CHC e a BNCC

	Título	Autor	Conforme a CHC	Tipo de texto	Classificação conforme a BNCC	
					Unidade temática e objeto de conhecimento	Série e habilidade
EDIÇÃO 277	14 meses com os muriquis: a rotina de quem deixa a cidade para passar uma longa temporada com os primatas	Igor Inforzato	Texto	Científico	Vida e Evolução; Seres vivos no ambiente	2º ano; (EF02CI04)
	Por que temos cecê?	Bianca Encarnação e Elisabete P. Santos	Texto	Literário	Vida e Evolução; Corpo humano	1º ano; (EF01C101)
	Uma viagem ao céu dos índios Guarani Mbya: a representação das constelações na cultura indígena	Osmar Martins da Fonseca	Texto	Científico	Terra e Universo; Constelações e mapas celestes	5º ano; (EF05CI10)
	Você sabia que as bananeiras choram?	Marcelo Guerra Santos	Texto	Científico	Vida e Evolução; Plantas	2º ano; (EF02CI06)
	Onde fica o Salar de Uyuni?	Andrea T. da Poian, Eleonora Kurtenbach e Marcos B.de Mendonça	Texto	Científico		
	Planta Chorona	Marcelo G. Santos	Experimento	Científico	Vida e Evolução; Plantas	2º ano; (EF02CI05)
	A lenda dos sete monstros	Recontada – Osmar M. da Fonseca	Texto	Literário		
	“Querido diário...”		Texto	Literário		
	Primatólogo!	João Paulo Rossini	Texto	Científico	Vida e Evolução; Seres vivos no ambiente	2º ano; (EF02CI04)
	Muriquimania – vem brincar!!		Jogo	Instrutivo	Vida e Evolução; Seres vivos no ambiente	2º ano; (EF02CI04)

Fonte: quadro elaborado pelos autores (dados da pesquisa).

A edição 277 poderia ser utilizada para o ensino de Ciências, Geografia, Educação Física e Português. Nesta edição os temas principais foram os índios e as plantas. As sessões apresentadas foram de texto, experimento, jogo e poesia. Nesta edição poderia ser trabalhada a unidade temática Vida e Evolução e Terra e Universo, de 1º, 2º e 5º ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das edições 275, 276 e 277 da revista CHC verificou-se que os temas abordados são abrangentes e atuais, e se relacionam com o cotidiano das crianças, abordando questões regionais e nacionais. O enfoque abordado vai além do conhecimento prévio que a criança tem sobre o assunto, apresentando novas informações científicas, para isso utiliza diferentes tipologias de textos (literário, científico, instrucional e humorístico) para atrair as crianças.

A linguagem é clara e acessível, apresentando os termos científicos corretos, mas sem apresentar conceitos complexos para o entendimento das crianças, como no caso da explicação sobre os meteoritos. Apresenta textos, informações e sugestões de atividades contextualizadas e atualizadas, que colaboram com o debate sobre as repercussões, relações e aplicações do conhecimento científico na sociedade, como no caso do mosquito e a transmissão de doenças (dengue), procurando contribuir com a formação da cidadania. Ao apresentar temas relativos aos seres vivos incentiva o respeito e a conservação da natureza. Os textos são acompanhados de desenhos criativos que estimulam a leitura e complementam as informações. Cita a fonte das imagens bem como das ilustrações/desenhos.

Pode se observar também que a revista CHC propõe atividades que estimulam a investigação científica e de procedimentos característicos da Ciência, com a sessão intitulada experimento.

Em relação à parte gráfica, o tamanho das letras e do espaçamento entre palavras e linhas é adequado, assim como as ilustrações são apropriadas às finalidades para as quais foram preparadas e complementam o texto.

Espera-se que este artigo possa contribuir com os professores de Ciências que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental para pensar ou repensar sua prática pedagógica e ponderar a possibilidade de utilizar a revista CHC como material pedagógico nas suas aulas. A expectativa é que esse trabalho possa colaborar com todos aqueles que estão envolvidos com a educação, sejam eles gestores, coordenadores e professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sheila Alves de; GIORDAN, Marcelo. A revista Ciência Hoje das Crianças no letramento escolar: a retextualização de artigos de divulgação científica. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 999-1014, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/aop1219.pdf. Acesso em: 4 jul. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGES, Regina Maria Rabello; MORAIS, Roque. Como desenvolver a educação em Ciências nas séries iniciais? *In:* ____(Orgs.). **Educação em Ciências nas séries iniciais**. Porto Alegre: Santa Luzzatto, 1998. p. 13-27.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Guia Digital do PNLD 2016**: Ciências nos anos iniciais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/pnld-2016/. Acesso em: 23 maio 2019.

CAPES. Acervo Revista Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: http://capes.cienciahoje.org.br/revista-chc/. Acesso em: 28 mar. 2019.

_____. Disponível: https://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8640-portal-de-periodicos-disponibiliza-conteudo-do-instituto-ciencia-hoje. Acesso em: 2 jun. 2019.

CIÊNCIAS HOJE DAS CRIANÇAS. Rio de Janeiro: Instituto Ciências Hoje. Disponível em:www.chc.org.br. Acesso em: 12 mar. 2019.

_____. **Sobre a CHC**. Rio de Janeiro: Instituto Ciências Hoje. Disponível em: http://chc.org.br/sobre-a-chc/. Acesso em: 02 jun. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

G1, Globo. **Dengue, zika e chikungunya provocaram 794 mortes em 2016, segundo boletim**. 2017, *on-line*. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/noticia/dengue-zika-e-chikungunya-levaram-a-794-mortes-em-2016-segundo-boletim.ghtml. Acesso em: 12 set. 2019.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Elena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MENDES, Francisco Carlos Pierin. **Fundamentos e metodologia do ensino de Ciências**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel.; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009. p. 31-33.

SILVEIRA, Marlise Almeida da. **Divulgação Científica na Revista *Ciência Hoje das Crianças.*** 2010. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo/SP.

23. O PIBID COMO MEDIADOR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO DE BIOLOGIA

Um estudo para a formação inicial de professores

Julia Amorim Monteiro[1]
Laise Vieira Gonçalves[2]
Antonio Fernandes Nascimento Junior[3]

INTRODUÇÃO

Pensando no contexto político em que estamos inseridos, se faz necessário pensar e repensar a formação inicial de professores, uma vez que os próprios representantes políticos têm se mostrado omissos quanto a isso e, consequentemente, muitos dos cursos de formação inicial não tem se debruçado sobre essa problemática.

O que temos claro, diante desse contexto, é uma educação intimamente influenciada pelas elites capitalistas do país e isso tem reflexo na formação dos futuros profissionais da educação (KUENZER, 1999). Isso colabora para a permanência da ordem social vigente, que é baseada no modelo capitalista de produção, ampliando cada vez mais as desigualdades. Neste contexto, a meritocracia é entendida como algo que funciona e que é real indo ao encontro dos interesses de alguns setores da sociedade.

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras-MG/UFLA. Bolsista CAPES. Pesquisa sobre ensino de Ciências. juliaamonteiro9@gmail.com
2 Doutoranda em Educação para Ciência pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho'/UNESP, Campus de Bauru, Bolsista CAPES, Pesquisa sobre Ensino de Ciências e Formação de Professores, laise.vieira@unesp. br
3 Professor Adjunto do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Lavras-MG/UFLA. Doutor em Educação para Ciência pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho'/UNESP, Campus de Bauru. Pesquisa sobre Ensino de Ciências e Formação de Professores. toni_nascimento@yahoo.com.br

Nessa perspectiva, Santos e Gasparin (2011) ressaltam a importância de romper com a ordem social vigente, para que assim os cursos de formação docente consigam cumprir seu papel na formação de professores críticos e reflexivos que consigam contribuir de forma efetiva para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Para tal, é preciso refletir sobre as problemáticas da formação de professores e propor soluções para que consigamos realizar tal construção.

Diante disso, o fato de os cursos de formação inicial de professores darem ênfase para a formação específica em detrimento da formação pedagógica é visto como um problema, pois estes saberes são complementares e essenciais à formação de futuros professores (LIBÂNEO, 2015). No entanto, essa não é uma problemática atual, Pimenta (1995), ao analisar o processo de formação de professores no Brasil no período da década de 30 a 80, percebeu as mesmas questões. Além disso, a autora também percebeu que os cursos priorizavam o treinamento técnico dos docentes para a aplicação destes conteúdos específicos.

Entretanto, ao longo do tempo houveram alguns avanços em relação a formação de professores. Um desses avanços, como apontam Dias-da-Silva *et al.* (2008) foi a inserção das práticas de ensino no currículo dos cursos de licenciatura. De acordo com o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999), por possibilitar que os licenciandos realizem atividades que permitam que estes aprendam fazendo, as práticas tornam possível que o aluno realize uma reflexão crítica dos conteúdos curriculares que lecionam bem como das teorias que permeiam estes conteúdos, para que assim constituam sua prática pedagógica.

Nesse contexto, temos a estruturação de políticas públicas importantes no âmbito da formação de professores por meio de ofertas de cursos de formação inicial e continuada, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Como apontam Melo; Nascimento Junior (2017), o PIBID concretiza um importante movimento de aproximação da universidade pública brasileira junto às escolas de educação básica. Os autores (idem) ainda salientam que essa aproximação favorece o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, já que pesquisadores, professores e alunos interagem e ocupam os espaços educacionais de nível básico.

Ainda nesse seguimento, Ferreira (2014) articula que o PIBID torna possível a formação da identidade docente, pois esse tipo de política pública influencia o delineamento da identidade profissional docente, que atualmente pouco beneficia o professor, já que as questões técnicas vêm sendo supervalorizadas, transformando o professor

num mero transmissor de conhecimentos que não reflete sobre o seu ensino e não transforma a realidade da sua escola. Deste modo, a autora aborda que a formação inicial de professores deve ser embasada na reflexão, pois ela possibilita a inovação e o rompimento do tecnicismo e com isso a construção de uma identidade crítica e reflexiva.

Das possíveis contribuições que o PIBID pode oferecer, destaca-se o diálogo que é estabelecido na disciplina de Metodologia de Ensino de Biologia, ofertada no Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras – MG. Essa disciplina, de acordo com Paula *et al.* (2015), tem o intuito de permitir que os licenciados reflitam sobre qual é o papel da Biologia, seus conteúdos curriculares e a forma de construir os conhecimentos com os estudantes da escola básica, partindo dos conhecimentos científicos apropriados na universidade. A disciplina proporciona ainda a elaboração de metodologias alternativas de ensino que visam uma outra forma de ensinar.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é compreender como o diálogo entre a disciplina de Metodologia de Ensino de Biologia e o PIBID contribui para o processo de formação dos licenciandos na construção das práticas pedagógicas na disciplina.

PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Biologia

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Biologia da Universidade Federal de Lavras (UFLA) nos últimos anos vem atuando na formação inicial e continuada de professores com intuito de promover uma formação que integre tanto os conhecimentos científicos quanto os conhecimentos pedagógicos procurando estabelecer diálogos e práticas entre a universidade e a escola. Essa interação se mostra essencial para a formação inicial e continuada, contribuindo para o melhor desempenho desses profissionais (BEZERRA; FERREIRA, 2019).

Neste sentido, Tardif (2008) aponta que os cursos de qualidade de formação inicial de professores apresentam a existência de parcerias fortes com o ambiente escolar. Assim, a proposta do PIBID de Biologia da UFLA, como bem salientado por Maciel *et al.* (2016), não se limita a ações nas escolas, o grupo também participa de congressos, constrói minicursos, seminários e simpósios na área de educação. As reuniões diárias do grupo acontecem no Laboratório de Educação Científica e Ambiental (LECA) onde há

abertura para o diálogo entre o professor orientador e seus alunos e dos alunos com o professor (MACIEL *et al.*, 2016).

A disciplina Metodologia de Ensino de Biologia e o desenvolvimento da prática pedagógica

A disciplina de Metodologia de Ensino de Biologia é ofertada no quarto período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras – MG (UFLA), e tem como objetivo auxiliar na construção da identidade docente dos licenciandos através de reflexões que partem do contexto em que o sistema educacional está inserido, permitindo que se construa um olhar crítico acerca da realidade e, mais especificamente, da educação. Por meio da construção de estratégias pedagógicas para o ensino de Biologia no Ensino Médio a disciplina busca uma síntese por meio da aproximação dos conteúdos específicos e pedagógicos.

Durante a disciplina foi proposto a construção de um currículo para o ensino de Botânica e Zoologia, que como ressaltam Nascimento Junior e Souza (2016), são temas estruturantes da Biologia. Para tal, os discentes foram separados em duplas e cada dupla desenvolveu uma prática pedagógica para ensinar um tema do currículo construído de forma não expositiva.

Após os licenciandos discutirem em sala de aula as propostas escolhidas, juntamente com o professor, essas foram apresentadas aos bolsistas do PIBID no "Simpósio de Práticas de Ensino de Ciências e Biologia", que ocorre semestralmente. Os estudantes apresentam a proposta de aula no simpósio e, ao final de cada apresentação, acontece uma reflexão da proposta sendo apontados os pontos a serem melhorados na prática pensada, visando uma potencialização do processo de ensino. Muitos dos pibidianos estão em momentos mais avançados do curso e já passaram pelas disciplinas de metodologias de ensino. Assim, essa construção parte do princípio que os bolsistas, neste momento tido como mais capazes, auxiliam os demais estudantes numa construção coletiva.

Ao final do Simpósio foi decidido qual a sequência de aulas a ser desenvolvida na disciplina após este momento de reflexão e diálogo.

Abaixo seguem os quadros com a ordem das aulas, os temas e as estratégias pedagógicas escolhidas por cada dupla.

Quadro 1 – Sequência, temas e recursos das aulas de Botânica

Sequência da aula	Tema da aula	Recurso pedagógico
Primeira aula	Distribuição das espécies vegetais	Plantas
Segunda aula	Fisiologia Vegetal	Poesia e jogo
Terceira aula	Conceito de Espécie botânica	Plantas e imagens
Quarta aula	Os grandes grupos vegetais	Cinema
Quinta aula	Transição água-terra	Poesia
Sexta aula	Origem das plantas	Contos míticos e árvore genealógica

Fonte: Autores, 2019.

Quadro 2 – Sequência, temas e recursos das aulas de Zoologia

Sequência da aula	Tema da aula	Recurso pedagógico
Sétima aula	Distribuição das espécies animais	Role-Playing Game (RPG)
Oitava aula	Fisiologia animal	Dinâmica em grupo
Nova aula	Conceito de Espécie	Teatro
Décima aula	Os grandes grupos animais	Personagens de desenhos animados
Décima primeira aula	Transição água-terra	Modelos de massa de modelar
Décima segunda aula	Origem dos animais	Imagens

Fonte: Autores, 2019.

METODOLOGIA DE ANÁLISE

Para compreender a potencialidade do diálogo estabelecido entre o PIBID da Biologia e a disciplina de Metodologia de Ensino de Biologia, foi pedido que os licenciandos justificassem, por escrito, o papel do encontro com os pibidianos para a sua formação. As respostas dos estudantes foram analisadas utilizando a metodologia de pesquisa qualitativa que, como apontam Minayo *et al.* (2016), é uma pesquisa que parte da realidade em que os sujeitos estão inseridos e que se relacionam e não há a preocupação de quantificar esta realidade. Mais especificamente foi utilizada a metodologia de categorização de ideias comuns (MINAYO *et al.*, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após análise das falas foi possível encontrar três categorias, que representam os aspectos que permearam a fala dos estudantes. No quadro abaixo estão dispostas as categorias que representam as falas comuns dos licenciandos, sua descrição e a frequência. Cada estudante encontra-se representado pela letra A e numerados de 1 a 10.

Quadro 3 – Categorias, descrição e frequência

Categorias	Descrição	Frequência
Experiência dos bolsistas	Aqui reúnem-se as falas que destacaram a experiência dos pibidianos como fundamental para a formação dos licenciandos matriculados na disciplina.	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7 A8, A9, A10
Troca de Experiências	Nesta categoria estão agrupadas as falas que trouxeram que o diálogo entre bolsistas e licenciandos favorece uma troca de experiências relevante para a formação de ambos.	A1, A2, A4, A4, A5, A6, A8
Reflexões sobre a prática docente	Estão agrupadas aqui as falas que se remeteram as reflexões trazidas durante as discussões como importante fator na formação inicial de professores.	A1, A2, A3, A5, A7, A10

Fonte: Autores, 2019.

Na categoria denominada *"Experiência dos bolsistas"* foi possível perceber que o fato de os bolsistas possuírem uma prática e um referencial teórico alinhados, deixou evidente aos licenciandos sua experiência e, consequentemente, a relevância da contribuição dos mesmos. Abaixo seguem algumas dessas falas:

> A1 – [...] A importância disso para a minha formação de professora se dá pelas trocas de experiências, onde os bolsistas do PIBID que já possuem certa prática em salas de aula nos apontam partes de nosso plano de aula em que a metodologia possa não funcionar e eles nos auxiliam com novas possibilidades de metodologias [...]
>
> A5 – Os pibidianos conhecem e estão mais preparados, com isso, conseguem nos ajudar a ver os nossos erros e a pensar a melhor forma para planejar uma aula.
>
> A6 – Os pibidianos nos ajudam grandemente com sua experiência, ajudando a moldar as nossas aulas e nos apontando possíveis desafios e falhas.
>
> A10 – Os pibidianos tem um papel importante na disciplina, por conta de seu conhecimento e experiência em relação a prática docente. Sua participação é importante pois, durante a disciplina, estamos sempre aprendendo e

> buscando fazer o melhor e os pibidianos tem o papel importante de nos aconselhar durante esse processo.

Partindo do contexto atual da educação, Evangelista (2012) aponta que é possível perceber um mecanismo cuidadosamente pensando para garantir a alienação dos professores, impossibilitando o exercício de seu trabalho de maneira efetiva, pois o ato docente tem como função básica formar cidadãos críticos que sejam capazes de compreender a realidade e, dessa forma, atuar nela de maneira autônoma, transformando-a. Entretanto, a alienação se presta ao papel oposto, onde visa que as pessoas continuem alienadas e o sistema continue operando da mesma forma.

Nessa perspectiva, Gatti (2010) coloca que a preocupação de formar sujeitos críticos não deve se restringir apenas ao professor, já que muitos fatores convergem para isso: as políticas educacionais, o financiamento da educação básica, aspectos da cultura nacional, entre outras. Dessa maneira, fica evidente que o contexto em que a educação se insere é reflexo das políticas públicas que, por sua vez, são reflexos do projeto de nação em desenvolvimento.

Assim, sabendo que as condições da educação brasileira desestimulam os jovens a escolherem o magistério como profissão, decorrente da desmotivação dos professores em exercício em consequência das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 111), o PIBID vem como uma possibilidade de estímulo. Isso acontece pois o programa possibilita o contato dos licenciandos com seu futuro ambiente de trabalho fortalecendo a tríade ensino-pesquisa-extensão na formação de professores (inicial e continuada) e valorizando o contexto da escola pública como espaço de produção teórica, de trabalho intelectual e de desenvolvimento de competências profissionais docentes (BEZERRA; FERREIRA, 2019).

Diante disso, ao adentrar a escola pública e refletir sobre suas condições, demandas e potencialidades, o bolsista tem contato com prática escolar. Pimenta e Lima (2012) discutem sobre a relação que deve haver entre teoria e prática dentro dos cursos da licenciatura, uma vez que os cursos têm falhado em fundamentar teoricamente a atuação do futuro profissional e em tomar a prática como seu referencial. À vista disso, esse contato com a prática escolar, aliado à teoria, enriquece a formação dos bolsistas.

A partir da prática, surge os saberes da experiência, onde Tardif (2002) afirma que estes são “os que surgem no exercício de sua profissão, desenvolvem saberes

específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados" (p. 38-39).

Entende-se, pois, que o saber da experiência dos bolsistas está intimamente relacionado com a prática que desenvolvem nas escolas. No entanto, como apontam Pimenta; Anastasiou (2010) "não há modelos ou experiências a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso" (p. 199). Dessa forma, vale ressaltar que essa experiência construída pelos bolsistas ao longo de sua formação, pode contribuir para a formação dos discentes matriculados na disciplina, mas é importante ter em mente que ambos estão em um processo formativo e que, por isso, a experiência não dá suporte suficiente para atender as necessidades emergentes do contexto escolar e da formação dos licenciandos.

Devido a essa formação rica que é possibilitada aos bolsistas, criou-se, no simpósio, um ambiente de troca de experiências, como apontaram os licenciandos em suas falas, que estão exemplificadas a seguir:

> A2 – Esse encontro nos ajuda a termos mais ideias e reflexões sobre o que é ser professores, por eles já serem experientes no assunto, nos mostra com clareza o que é o papel de um educador. Quando temos várias cabeças pensando sobre o assunto fica mais interessante, pois uma complementa a outra, sem dizer que as experiências feitas por eles em sala de aula, ao nos contar nos ajuda a entender um pouco mais como será nossa realidade, como papel de professores.
>
> A4 – É notório que o encontro com os membros do PIBID possibilita uma troca de experiência muito interessante, pois os mesmos, por já trabalharem com educação e discutirem diariamente, possuem uma experiência maior. Nesse encontro os dois lados aprendem, os alunos da disciplina de metodologia e os membros e para a formação de professores essa troca acarreta uma bagagem de experiências maior ajudando, assim, a superar os desafios que a profissão apresenta [...]
>
> A8 – Os pibidianos são personagens importantes na formação do licenciando, pois esses possuem experiências diferentes que nos possibilitam enxergar pontos que não consideramos relevantes ou percebemos perante o pequeno tempo de trabalho. Esses alunos também são beneficiados com a prática pois aprendem ainda mais, junto somos capazes de construir caminhos para uma boa aula [...]

Segundo Libâneo (1994) criar vínculos entre os conteúdos e as experiências vivenciadas pelos diferentes sujeitos podem facilitar o trabalho da construção do conhecimento e, além disso o mesmo autor aborda que esse contato pode superar problemas que aconteceriam caso não houvesse tais discussões.

Como Bezerra; Ferreira (2019) apontaram em sua pesquisa, o PIBID contribui para os professores em formação inicial e continuada, pois proporciona a ambos um novo olhar para desenvolver aulas com novas metodologias, saindo do conforto de aulas meramente expositivas. Esse fato aliado à fala dos licenciandos, explica o porquê de ter se criado um ambiente rico para a troca de experiências. Ora, a partir do momento que os bolsistas possuem repertório para contribuir com a elaboração de aulas não expositivas, que usam dos mais diversos recursos didáticos e se preocupam, para além da apropriação do conteúdo, da formação cultural e crítica dos estudantes, percebe-se o quão relevante essa troca de experiências pode ser.

Além do mais, pensando na dissociação que existe entre os saberes pedagógicos e saberes específicos, a disciplina Metodologia de Ensino de Biologia, de acordo com Abreu *et al.* (2017) faz com que os licenciandos mobilizem diferentes conhecimentos para a construção da aula, minimizando a dicotomia existente entre ambos saberes. Ao aliar o papel da disciplina, aos saberes construídos ao longo do tempo pelos bolsistas do PIBID, é possível reconhecer um cenário onde a troca de experiências acontece naturalmente, pelo simples fato de terem experimentando situações diferentes.

É partir das trocas de experiências, do conhecer diversas situações, do aprender e do ensinar e a ser professores a partir prática em conjunto com pessoas críticas, é que se terá um aprendizado permanente no que diz respeito a profissão docente (ABDALLA, 2006). Portanto, a partir do momento que o contato entre o PIBID e a disciplina de Metodologia de Ensino de Biologia acontece, a oportunidade de aprendizagem para aqueles que ainda não tiveram contato efetivo com a sala de aula também surge e pode gerar produtos incríveis.

Quando os bolsistas e licenciandos se encontram e criam um ambiente propício às trocas de experiências, além da construção das metodologias para o ensino de temas da Botânica e da Zoologia, aconteceu a reflexão dos problemas que estão por trás do ensino tradicional e também reflexões acerca da prática docente.

Em consonância com Castelli (2010), a ação reflexiva é algo fundamental para o processo de transformação social, pois assim o docente enxerga sua experiência de forma crítica como uma forma de adquirir novos conhecimentos. Carabetta Júnior (2010) complementa sobre a relevância de que um olhar crítico e reflexivo para o contexto educacional é essencial para descobrir os meandros de situações e caminhos que possam ser evitados ou ser tratados de outras maneiras, para que os docentes ajam de maneira efetiva e sem constrangimentos, como objetivo de ter um crescimento pessoal e

profissional. É neste sentido que emergiu a terceira categoria *"Reflexões sobre a prática docente"* como podemos perceber nas falas abaixo:

> A1 – [...] bolsistas do PIBID que já possuem certa prática em salas de aula nos apontam partes de nosso plano de aula em que a metodologia possa não funcionar e eles nos auxiliam com novas possibilidades de metodologias, além disso, trazem reflexões que são muito importante para nós, futuros professores, para que assim consigamos entender alguns problemas da escola[...]
>
> A3 – [...] Com a discussão foi possível refletir sobre vários problemas presentes na educação e entender determinados processos que são inerentes ao ensino de Ciências e Biologia e foram discutidas algumas estratégias que podem facilitar a interação dos alunos com o assunto abordado. Estratégias que devem ser vistoriadas com o propósito de se distanciar dos métodos tradicionais de ensino que estão presentes nas escolas há muito tempo e atualmente.
>
> A10 – [...] Nesse momento de trocas de experiências foi possível refletir sobre diversas questões que estão relacionadas a sala de aula, podendo assim pensar nossa aula para que seja efetiva e assim os alunos se apropriem dos conhecimentos.

Se pensarmos que o projeto de educação está intimamente ligado com o projeto econômico do país, percebemos que a reflexão é uma etapa essencial para a formação de professores, pois, como aponta Almeida (2012), o progresso econômico é acompanhado por mudanças de caráter social, e essa só passa a existir após uma mudança na educação. Dessa forma refletir sobre a prática é essencial, para que estejamos aptos, enquanto profissionais da educação, a transformar a realidade, e quem sabe, o modelo econômico vigente.

Diante disso, o fato de existir espaço onde os futuros professores possam refletir sobre sua prática e identidade docente, além das problemáticas acerca da educação, torna-se uma estratégia indispensável para o ato docente, pois possibilita enxergar vias para um aprimoramento da prática, além de perceber os acertos e erros do trabalho educacional (MONTEIRO *et al.*, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise aqui desenvolvida foi possível perceber que o diálogo estabelecido entre o PIBID e a disciplina de Metodologia de Ensino de Biologia se mostrou enriquecedor para a formação inicial de professores. A fala dos participantes ressaltaram que a experiência dos bolsistas contribui de forma significativa para a construção das

aulas, uma vez que esta é estabelecida através de um referencial teórico alinhado à prática, o que emerge na construção de saberes da experiência. Além disso, o cenário de troca de saberes que é proporcionado pelo encontro torna possível reflexões pertinentes para a edificação de uma prática pedagógica transformadora.

É importante também destacar a relevância da disciplina Metodologia de Ensino de Biologia, já que esta traz à tona reflexões pertinentes no que diz respeito ao cenário educacional do país e, além disso, faz um movimento de aproximação entre os saberes específicos adquiridos ao longo do curso e os saberes pedagógicos que muitas vezes se fazem ausentes nos cursos de licenciatura. Entretanto, deve-se ter em mente que o encontro entre esses dois grupos não resolve todos os problemas presentes no contexto educacional. Assim, é importante que os futuros professores entendam que essa formação deve ser contínua, uma vez que educar é um ato dinâmico e político.

Por fim, diante do cenário político atual, e após análise do trabalho, foi possível perceber a importância da permanência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), visto que este contribui para a formação da práxis dos futuros professores, que atuarão nas escolas para a formação de nossos jovens, com um viés crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Letícia Aparecida Ferreira; PAULA, Augusto Antonio; GONÇALVES, Laise Vieira; NASCIMENTO JUNIOR, Antonio Fernandes. **Construindo o conceito de Gene a partir de metodologias alternativas de ensino: um diálogo entre a disciplina de Metodologia do Ensino de Biologia e o PIBID de Biologia da Universidade Federal de Lavras-MG**. *In:* IV Encontro Regional de Ensino de Biologia da Regional 4, 2017, Uberlândia, MG. IV EREBIO, 2017. p. 700-707.

BEZERRA, Géssica Oliveira; FERREIRA, Lúcia Gracia. A experiência de ensinar e aprender no PIBID: o ensino de ciências e da biologia. **Experiências em ensino de Ciências** (UFRGS), V.14, No.1, p. 545-564. 2019.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. C**urrículo Básico Comum do Ensino Fundamental: Ciências, Anos Finais: Ciclos intermediários e da consolidação**/ Secretaria de Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2014. 79 p.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Bras Enferm,** Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4

CARABETTA JÚNIOR, Valter. Rever, pensar e (re)significar: a importância da reflexão sobre a prática na profissão docente. **Revista Brasileira de Educação Médica** (Impresso), v. 34, p. 580-586, 2010.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem; ROMANATTO, Mauro Carlos; SOSSOLOTE, Cassia Regina Coutinho; INFORSATO, Edson do Carmo; CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite; CUSINATO, Ricardo;

MUZZETI, Luci Regina; OLIVEIRA, Joseli Kobal. A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré) condições institucionais. **Revista diálogo educacional** (PUCPR), v. 23, p. 15-38, 2008

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação e Sociedade**, nº 68, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola.** *In:* Encontro Nacional de Didáticas e Práticas de Ensino. 16., São Paulo: ENDIPE, 2012.

FERREIRA, Lúcia Gomes. Formação e identidade docente: práticas e políticas de formação. *In:* FERREIRA, L.G.; FERRAZ, R.C.S.N. (Orgs.). **Formação docente**: identidade, diversidade e saberes. Curitiba/PR: CRV, 2014, p. 167-179.

KUENZER, Acácia Zenilda. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. **Educação e sociedade**, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

MACIEL, Guilherme dos Santos; PAULA, Augusto Antonio; NASCIMENTO JÚNIOR, Antonio Fernandes. Diálogo entre as disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia e o PIBID de Biologia: Uma análise das contribuições oferecidas pela prática conjunta na formação inicial de professores. **Revista de Ensino de Biologia da Associação Brasileira de Ensino de Biologia** (SBEnBio), v. 9, p. 5179, 2016.

MELO, José Sebastião Andrade; NASCIMENTO JÚNIOR, Antonio Fernandes. Contribuições do PIBID – Biologia da Universidade Federal de Lavras para a formação continuada de professores. **Revista Ciências em Foco**, v. 10, p. 54, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016. 95 p

MONTEIRO, Julia Amorim; PAULA, Augusto Antonio de; NASCIMENTO JUNIOR, Antonio Fernandes. "O pássaro cativo" e a educação ambiental crítica: uma reflexão sobre a formação inicial de professores a partir do poema de Olavo Bilac**. FÓRUM AMBIENTAL DA ALTA PAULISTA,** v. 14, p. 1-13, 2018

NASCIMENTO JÚNIOR, Antonio Fernandes.; SOUZA, Daniele Cristina. A busca das ideias estruturantes da biologia na história do estudo dos seres vivos no século XIX. Theoria – **Revista Eletrônica de Filosofia.** Volume VIII – Número 19 – Ano 2016.

PAULA, Augusto Antonio de; REIS NETO, João Augusto; NASCIMENTO JÚNIOR, Antonio Fernandes**. A participação do museu de história natural da universidade federal de lavras na formação inicial de professores de ciências e biologia**. *In:* 24º Congresso de Pós-Graduação da UFLA, 2015, Lavras. Anais do 24º Congresso de Pós-Graduação da UFLA, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido**.** O estágio na formação de professores – unidade teoria e prática? **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 94, p. 58-73, 1995

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena**. Estágio e docência:** diferentes concepções. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012

TARDIF, Maurice. **Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino.** Anais do XIV ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores. XIV ENDIPE, 27 a 30 de abril de 2008. PUC/Porto Alegre, RS. (p. 17-46), 2008

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2. ed. Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2002.

AGRADECIMENTOS

CAPES, FAPEMIG e UFLA

24. CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE ORIGEM DA VIDA A PARTIR DO DIÁLOGO ENTRE CIÊNCIA E NARRATIVAS MÍTICAS

Gustavo Henrique Alves Silva[1]
Laise Vieira Gonçalves[2]
Lizete Maria Orquiza de Carvalho[3]
Antonio Fernandes Nascimento Junior[4]

INTRODUÇÃO

O ensino fundamental caracteriza-se como uma etapa da educação básica que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), tem como uma das suas principais preocupações contribuir para que os estudantes desenvolvam seu posicionamento critico, responsável e reflexivo diante das adversidades sociais que cada indivíduo se encontra. Sendo assim, a escola exerce um importante papel na construção e consolidação de uma sociedade que seja justa e igualitária. Nesse sentido, a escola além de possibilitar a construção de conhecimentos básicos, tem também como função

1 Licenciando em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG. Pesquisa sobre Ensino de Ciências e Formação de Professores. guxtavohenrique@outlook.com.

2 Doutoranda em Educação para Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Campus de Bauru. Bolsista Capes. Pesquisa sobre Ensino de Ciências e Formação de professores, laise.vieira@unesp. br

3 Professora aposentada no Departamento de Física e Química da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e docente voluntária no Curso de Pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP. Pesquisa sobre Formação de Professores e Avaliação Formativa, lemaorc@gmail.com

4 Professor Adjunto do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG. Doutor em Educação para Ciência pela UNESP, Campus de Bauru-SP, Pesquisa sobre Ensino de Ciências e Formação de Professores, toni_nascimento@yahoo.com.br

fundamental a estruturação de valores essenciais para a formação cidadã dos alunos (SILVA; DALLANOL, 2008).

Freire (1996) aponta que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades e espaços para que sua produção e elaboração sejam de fato efetivas. Nesta perspectiva, o autor discute que a educação é um processo mútuo e participativo no qual o sujeito se apropria dos conhecimentos a partir da interação e envolvimento com os outros e seu entorno englobando tanto os processos sociais quanto pessoais. Deste modo, para que este processo tenha efetividade no ambiente escolar, se faz necessário que os cursos de licenciatura promovam uma formação de professores que vão ao encontro de tais práticas.

Apesar disso, em consonância com Libâneo (2015), o que se tem observado é uma constante dicotomização nos currículos dos cursos de formação de professores entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos o que se efetiva numa formação de professores técnicos e especialistas. Dessa maneira, o educador terá dificuldades e, na maioria das vezes, não conseguirá atuar como mediador entre conhecimento e o aluno onde, por consequência, o estudante terá dificuldades em se apropriar do que é ensinado refletindo na impossibilidade de compreender o mundo que o cerca, uma vez que ele precisará estabelecer sozinho tais relações.

Pensando neste contexto, entendemos ser fundamental uma formação que privilegie a construção de conhecimentos de forma contextualizada, motivadora, coletiva e cultural. Neste sentido, o trabalho aqui desenvolvido busca compreender como o diálogo entre o conhecimento científico e narrativas míticas podem contribuir na construção de conceitos referente ao tema Origem da Vida na formação de licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras – MG (UFLA).

O tema Origem da Vida é um tema que precisa ser trabalhado de uma forma holística contemplando a diversidade de conhecimentos científicos e culturais que o envolvem. Assim, é importante destacar que a busca por encontrar uma explicação sobre a origem da vida é algo que acompanha o homem desde os primórdios. Registros de pinturas rupestres já indicavam que o homem primitivo do Paleolítico superior sentia necessidade de expressar suas ideias em relação a um poder sobrenatural. Embora o homem primitivo tivesse a capacidade de observar alguns fenômenos, como variações climáticas e movimentação dos corpos celestes, seu entendimento em relação a esses fenômenos não era investigativo. Assim, por muito tempo a compreensão de mundo foi pautada na

percepção de objetos e fenômenos os quais eram caracterizados como ações divinas (ROSA, 2012).

Neste contexto, após muitos séculos de debate, apenas da década de 1920 as Ciências Biológicas ganharam uma teoria bem fundamentada sobre a maneira como o surgimento da vida pode ter se dado. Esta teoria é atualmente conhecida por Hipótese da Evolução Gradual dos Sistemas Químicos, Teoria dos Coacervados, Teoria de Oparin-Haldane ou popularmente chamada de Teoria da "sopa primordial" (ZAIA, 2004).

Os estudos e ensinamentos do tema origem da vida compreende um grande campo das pesquisas cientificas e é também uma importante abordagem do ensino escolar, tanto nas universidades quanto na educação básica. E, uma das grandes dificuldades encontradas no ensino desta temática é a pluralidade de teorias existentes que discutem a origem da vida (NICOLINI *et al.*, 2010).

O ensino de origem e evolução da vida compreende um dos seis temas estruturantes para o ensino de Biologia da educação básica, de acordo com os PCN+. Este ensino é pautado pelas seguintes unidades: hipóteses sobre a origem da vida e a vida primitiva; ideias evolucionistas e evolução biológica; a origem do ser humano e a evolução cultural; e a evolução sob intervenção humana, além das subunidades de abordagem destes conteúdos (MEC, 2002). Assim, tais atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina estão em consonância com os documentos oficiais que orientam o ensino de ciências bem como a formação de professores.

Os PCN (BRASIL, 1997) também ressaltam a importância da utilização de estratégias metodológicas diferenciadas de modo a despertar maior interesse dos estudantes para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, uma alternativa apresentada neste trabalho é a utilização de narrativas míticas para dialogar com os conhecimentos científicos. Burner (1960) aponta que as narrativas míticas correspondem a um tipo de interpretação, que proporciona a quem lê uma experiência fácil, mais simples de se compreender. Portanto, a narrativa é uma forma mais fácil de compreender a história, visto que ela está intrinsicamente ligada a ela.

Levstik e Barton (1997 *apud* Fertuzinhos, 2004) também participam dessa discussão defendendo que as narrativas podem funcionar como uma espécie de janela para o conhecimento do passado, no entanto, são passíveis de se estabelecer diálogos e conexões entre as reflexões feitas no passado com temas atuais da sociedade.

Nesse contexto, nossa questão de pesquisa é formulada da seguinte maneira: quais as contribuições para a formação de professores de uma prática pedagógica centrada no diálogo entre ciência e narrativas míticas?

PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A prática pedagógica aqui descrita foi desenvolvida com licenciandos da disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências ofertada no terceiro período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras-MG (UFLA). Tal disciplina sintetiza a formação de professores na medida em que é neste ambiente que os estudantes irão estabelecer, de forma mais sistemática no curso, uma aproximação entre a teoria e a prática na busca por uma práxis significativa por meio da construção das práticas pedagógicas.

Após as discussões feitas na disciplina, os licenciandos apresentaram os planos de aula em um simpósio que conta com a participação e experiências dos integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de biologia, em que os mesmos auxiliam nas discussões e contribuem para o aprimoramento desses planos de aula. Estes momentos favorecem uma construção mais coletiva e contribuiu para o aprofundamento de questões teóricas e metodológicas uma vez que estão em momentos mais avançados do curso e já passaram pelas disciplinas de metodologias de ensino.

A proposta da aula

A aula proposta buscou construir os conceitos acerca da teoria de Origem da Vida proposta opor Oparin e Haldane tendo como recurso metodológico o teatro de bonecos. A proposta deveria estar contextualizada por meio de um dos temas transversais propostos pelos PCN (BRASIL, 1998). O tema transversal escolhido foi Pluralidade Cultural sendo trabalhado tal tema a partir de duas narrativas míticas: indígena e iorubá. As narrativas míticas utilizadas na aula se referem ao modo como os povos indígenas Nhengatu e os povos africanos Iorubá construíram o conhecimento acerca da origem da vida.

A aula foi ministrada em três etapas. A primeira consistiu na contação das duas narrativas míticas pelos personagens indígena e africano, seguido da fala do cientista que era o terceiro personagem da história. Na segunda etapa utilizou-se uma imagem para problematizar como era a atmosfera da Terra primitiva. e, por meio de perguntas norteadoras, construir com os alunos como se deu a formação da atmosfera da Terra e os

processos que propiciaram a formação dos oceanos, o surgimento dos coacervados e, por fim, a origem dos primeiros seres vivos. A terceira etapa consistiu numa avaliação coletiva que buscou sistematizar os conhecimentos construídos na aula.

A realização da aula

Inicialmente os bonecos Guaraci (indígena), Luanda (africana) e o cientista Dr. Bartolomeu (Imagem 1) foram apresentados aos alunos, iniciando assim o teatro de bonecos que consistiu numa conversa entre esses três personagens acerca da maneira como cada um entendia a origem da vida.

Imagem 1 – Bonecos utilizados no teatro: Guaraci, Bartolomeu e Luanda

Fonte: Autores, 2018.

Quem começou a conversa foi Guaraci que contou para seus amigos como os povos indígenas *Nhengatu* explicam a origem da vida:

> No princípio, contam, havia só água, céu. Tudo era vazio, tudo noite grande.
>
> Um dia, contam, Tupana desceu de cima no meio de vento grande, quando já queria encostar na água saiu do fundo uma terra pequena, pisou nela.
>
> Nesse momento Sol apareceu no tronco de céu, Tupana olhou para ele. Quando Sol chegou no meio do céu seu calor rachou a pele de Tupana, a pele de Tupana começou logo a escorregar pelas pernas dele abaixo. Quando o Sol ia desaparecer para o outro lado do céu a pele de Tupana caiu do corpo dele, estendeu-se por cima da água para já ficar terra grande.

> No outro Sol (dia seguinte) já havia terra, ainda não havia gente.
>
> Quando o Sol chegou no meio do céu Tupana pegou uma mão cheia de terra, amassou-a bem, depois fez uma figura de gente, soprou-lhe no nariz. Essa figura de gente começou a engatinhar. Ela foi crescendo, ficou grande como Tupana, ainda não sabia falar.
>
> Tupana, ao vê-lo já grande, soprou fumaça dentro da boca dele, então começou já querendo falar. No outro dia Tupana soprou também na boca dele, então, ele falou. Disse assim: – Como tudo é bonito pra mim! Aqui está a água com que hei de esfriar minha sede. Ali está o fogo do céu com que hei de aquecer meu corpo quando ele estiver frio. Eu hei de brincar com água, hei de correr por cima da terra; como o fogo do céu está no alto, hei de falar com ele aqui de baixo.
>
> Tupana estava junto dele, ele não viu Tupana.

Logo após a fala de Guaraci foi a vez de Luanda contar como os povos africanos *Iorubá* explicavam o seu entendimento acerca da origem da vida por meio da narrativa Iorubá:

> No tempo em que o mundo era apenas a imaginação de Olodumaré, o ser supremo e senhor do céu, só existia o infinito firmamento e abaixo dele a imensidão do mar.
>
> Olodum tinha dois filhos, Oxalá o primogênito e Oduduwa o mais novo. Olodumaré encarregou Oxalá de criar o mundo, deu-lhe o saco da criação e o pediu que fizesse.
>
> Quando chegou o dia da criação do mundo Oxalá saiu a caminho da fronteira do além. Uma grande sede então começou a atormentar Oxalá, ele se aproximou de uma palmeira e tocou o tronco com seu comprido bastão, da palmeira jorrou vinho em abundância e ele bebeu até embriagar-se. Oduduwa tudo acompanhava, quando se certificou do sono do seu irmão apanhou o saco da criação dado por Olodumaré a Oxalá, em seguida foi a seu pai e lhe contou o que havia acontecido. Olodumaré viu o saco da criação em poder do seu filho mais novo e assim confiou a ele a criação do mundo.
>
> Oduduwa então partiu para a Terra para ser seu dono. De repente Oxalá despertou de seu sono e percebeu tudo que tinha acontecido, voltou a Olodumaré contando sua história e seu pai disse:
>
> – O mundo já está criado, perdeste uma grande oportunidade.
>
> Mas a missão não estava ainda completa e Olodumaré deu outra dádiva a seu filho mais velho, a criação de todos os seres vivos que habitariam a Terra. Oxalá modelou em barro os seres humanos e o sopro de Olodumaré os animou.
>
> O mundo agora se completará.

Os alunos demonstraram bastante interessados enquanto as narrativas eram contadas. Após as duas narrativas foi a vez do cientista contar seu modo de explicar a origem da vida e, para isso, foi utilizado uma figura para ilustrar como, provavelmente, era a atmosfera primitiva da Terra 3 bilhões de anos atrás.

Imagem 2 – Atividade avaliativa

Fonte: Autores, 2018.

Neste momento, foram feitas algumas problematizações aos alunos, como: 'Que lugar é retratado nesta imagem? Quanto tempo atrás esta imagem representa? Como era a atmosfera a bilhões de anos atrás? O que os vulcões liberavam? Quais os gases compunham a atmosfera?', 'Existia chuva? Como os oceanos foram formados?' E com isso foi possível construir com os alunos como a atmosfera primitiva era constituída para, em seguida, chegarmos na formação dos oceanos e a importância destes para o surgimento dos coacervados. Os discentes demonstraram grande interesse durante toda a problematização e foram muito participativos respondendo às perguntas colocadas pelo professor. Posteriormente, o professor explicou como os coacervados evoluíram desenvolvendo uma membrana lipídica e, futuramente, a capacidade de divisão celular, formando assim os primeiros seres vivos do planeta.

A última etapa da aula consistiu no processo de avaliação. O professor pediu para que a turma se dividisse em dois grupos e entregou uma caixa de papel que simularia uma panela. Foi entregue aos discentes uma série de palavras que se referiam a fenômenos responsáveis pela formação da vida segunda a teoria de Oparin e Haldane. Em meio a estas palavras existiam algumas que não influenciaram no processo. Foi pedido aos estudantes que escolhessem as palavras discutindo-as em grupo para poder adicioná-las a panela reconstituindo a 'sopa primordial' que deveria conter as condições essenciais para a origem da vida. Posteriormente, cada grupo apresentou para os demais justificando o porquê das escolhas (Imagem 2).

Avaliação da prática desenvolvida

Ao final da aula ministrada foi pedido aos licenciandos que fizessem uma avaliação escrita apontando os pontos positivos e os pontos a serem melhorados da prática realizada. As falas dos estudantes foram analisadas por meio da metodologia de análise por categorias (MINAYO, 2010) derivada da metodologia de análise de conteúdo. Este método de análise é dividido em três etapas, sendo que a primeira consiste na pré-análise, onde é realizada a leitura das falas; seguida da exploração do material, em que são feitos os recortes e organização dos dados; e, por fim, para discutir os dados obtidos a terceira e última etapa, o tratamento de resultados. Ao todo foram 15 falas utilizadas na categorização sendo as mesmas representadas pela letra A e numeradas, sequencialmente, de 1 a 15.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das falas emergiram 4 categorias centrais conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Categorização, descrição, frequência e ocorrência das falas

Categorias	Descrição	Frequência	Ocorrência
Teatro de bonecos como ferramenta pedagógica	Nessa categoria os alunos ressaltaram como os bonecos usados na metodologia foram importantes para a aula.	10	A1, A3, A4, A5, A6, A10, A11, A12, A13, A15.
Utilização de narrativas míticas	Aqui foi ressaltado a utilização das narrativas míticas como meio de despertar interesse nos alunos.	9	A1, A13, A6, A7, A9, A10, A13, A14, A15.
Domínio do conteúdo	Nesta categoria foi destacado a importância do domínio do conteúdo pelo professor.	6	A2, A3, A5, A10, A11, A13.
Interação professor-alunos durante o teatro	Aqui reúnem-se as falas que sugerem que houvesse maior interação do professor com os alunos ao longo da apresentação teatral.	5	A2, A4, A7, A12, A14.

Fonte: Autores, 2019.

Na primeira categoria *'Teatro de bonecos como ferramenta pedagógica'* estão agrupadas as falas que se referem a maneira como o teatro de bonecos contribuiu para

a construção do conhecimento sobre ao tema origem da vida. Alguns alunos destacaram como os personagens conseguiram chamar sua atenção e prendê-la durante toda a narrativa. Souza e Gouvêa (2006) apontam que, atualmente, os professores convivem com um recorrente discurso que implica na necessidade de buscar estratégias que possibilitem que o processo de ensino e aprendizagem se torne cada vez mais eficaz. Nesse sentido, Souza e Nascimento Junior (2005) ressaltam que, ao ensinar ciências, os educadores precisam se dedicar a encontrar metodologias e práticas que busquem estimular e incentivar o desenvolvimento de debates e questionamentos por parte dos alunos. Assim, o ensino a partir de metodologias que envolvam a ludicidade demonstra-se muito eficaz, uma vez que essas possibilitam espaços de atividades que estimulam a criatividade além de motivar os discentes.

Além disso, o uso de arte com bonecos no ensino está respaldado pelos PCN, os quais afirmam que é necessário que diversas maneiras de abordagens do ensino sejam desenvolvidas, com o intuito de tornar o processo cada vez mais eficaz. Os PCN ainda apontam que o uso do teatro de bonecos representa uma opção que requer dramatização, possibilidade que se mostra muito importante e referendada no ensino da arte onde dramatizar não é apenas uma interação simbólica, possibilitando um crescimento pessoal, principalmente quando realizado na e para a coletividade (BRASIL, 1998). Seguem algumas falas das avaliações dos alunos que exemplificam esta categoria:

> A12: Dinâmica muito envolvente e bem elaborada, se levado em conta seu nível de simplicidade.
>
> *A14: Os bonecos e a contação de história foram fundamentais para problematizar conceitos e chamar a atenção dos alunos, a partir da problematização foi possível construir o tema de forma eficaz...*

Na segunda categoria *'Utilização de narrativas míticas',* foram agrupadas as falas que mencionavam como as narrativas míticas puderam contribuir para o desenvolvimento da aula. Alguns estudantes apontaram que as narrativas foram instigantes e, dessa maneira, despertaram um maior o interesse dos mesmos. As narrativas proporcionam aos alunos uma imersão ao mundo da imaginação, portanto, dá-se muita importância a contribuição da mesma para a formação de um cidadão. De acordo com Freitas e Solé (2003) as narrativas míticas transmitem aos seus leitores um saber cultural que diz respeito ao espaço e ao tempo histórico de determinadas épocas. Desse modo, a narrativa mítica se faz uma possibilidade de aproximação dos leitores ao mundo, uma vez que ela facilita o conhecimento do mesmo e da sociedade. As narrativas, além de possibilitar

essa visão holística da sociedade atual, também permite o conhecimento de antigas culturas, mesmo inexistentes, contribuindo para o seu resgate, valorização e respeito. Abaixo seguem algumas falas que exemplificam esta categoria:

> A3: A elaboração da história para contar a narrativa mítica e desenvolver o conteúdo foi muito bem elaborada
>
> A12: Modo muito criativo de retratar as narrativas míticas. Dinâmica muito envolvente e bem elaborada [...]

Para construir a terceira categoria *'Domínio do conteúdo',* reuniram-se as falas que destacaram o preparo e domínio do conteúdo por parte do professor. Durante as falas, os alunos apontaram que o professor mostrou domínio e fluidez quando falava sobre os conteúdos da aula, o que, de maneira indireta, dava segurança e permitia um entendimento mais claro por parte dos alunos.

No atual cenário em que o Brasil se encontra a preparação dos professores de Ciências é um ponto crítico a ser pensado na busca do aprimoramento da educação. De acordo com Adams e Tillotson (1995), esta pauta está presente, ou pelo menos deveria estar, em qualquer discussão que se refira a promover melhorias no ensino. Neste sentido, o autor aponta que tem se evidenciado um crescente avanço e interesse em pesquisas voltadas a formação inicial e contínua de professores.

Ainda, de acordo com Saviani (2018) é necessário que tanto a forma como o conteúdo sejam valorizados no processo de ensino. Apenas a utilização de metodologias alternativas e inclusivas não é o suficiente se o conteúdo não for, igualmente, valorizado e tido como relevante. Desse modo, é importante que os professores tenham domínio dos conteúdos a serem ministrados além de buscarem por metodologias não tradicionais. Abaixo as falas destacadas nas avaliações para esta categoria:

> A3:... ficou claro o empenho e o estudo sobre o conteúdo.
>
> A10:... o professor demonstrou domínio do conteúdo e postura.

Na quarta e última categoria *'Interação professor e alunos durante o teatro',* as falas dos participantes apontaram que uma maior interatividade com a turma e entusiasmo durante o teatro de bonecos poderia contribuir de maneira mais significativa para a construção da aula. Eles apontaram que, apesar do fato de que as narrativas míticas e o uso dos bonecos terem prendido e despertado a atenção dos alunos, se essas práticas

tivessem sido realizadas com uma maior interação da classe, todo o procedimento de ensino da aula teria se tornado ainda mais eficiente.

De acordo com Bortoni *et al.* (1991), em um estudo feito a partir da observação de filmagens de aulas, um dos fatos que saltavam aos olhos era a maneira como os professores tinham dificuldade em estabelecer diálogos com a turma. O autor ainda discute em uma perspectiva histórica, como o método tradicional de ensino, marcante no passado e ainda persistente nos dias atuais, dificulta esta etapa de emancipação dos professores naquilo que tange os métodos tradicionais de ensino. O autor elucida que neste método massivo de ensino, coloca o professor em uma posição de ocupar apenas um espaço entre mesa e quadro negro, em uma conformação estática da sala de aula e, nesse processo, o professor atuará apenas como um falante primário, em posição de detentor de todo saber. Já os alunos vão desempenhar um papel de ouvintes primários agindo como agentes passivos deste processo não se apropriando pelos conhecimentos passados pelo professor.

Para Hinde (1979), uma relação implica em algum tipo de interação entre dois indivíduos abrangendo intercâmbios durante um período especifico de tempo, de modo que o comportamento de um dos seres leva em consideração e influencia no do outro. Vygotsky (1994) contribui com essas afirmações uma vez que defende que as funções psicológicas superiores se originam das relações reais entre os indivíduos humanos, já que durante o desenvolvimento, as atividades são inicialmente coletivas e sociais para depois se tornarem atividades individuais e propriedades internas do pensamento.

Em relação a esta última categoria, é importante destacar que, apesar dos alunos ressaltarem esta falta de interação neste momento, acreditamos que este fato não trouxe prejuízos significativos ao desenvolvimento e eficiência da prática desenvolvida, pois o professor, enquanto mediador, também precisa de momentos de falas, explicações, sínteses e reforços no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, tais falas se fazem fundamentais para uma análise crítica da prática pedagógica em questão, pois quanto mais potente e eficiente for a prática pedagógica mais significativa será a formação destes alunos e maiores chances de atuação e transformação da sociedade. Além disso, temos ciência de que as práticas tidas como 'tradicionais' não devem dominar o processo de ensino aprendizagem, pois sabemos o quanto tais práticas conteudistas, e que não valorizam a contextualização nem a participação dos alunos, acabam por trazer sérios prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem não promovendo uma formação cidadã de fato. As falas elencadas para a última categoria estão a seguir:

A11: ‘Poderia ser mais interativo por meio do professor, por ex: quando estiver contando a narrativa incorporar mais os personagens na voz!

A13: Talvez se contar a narrativa com mais entusiasmo, e fazer com que os alunos participem mais do conto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise desenvolvida neste trabalho foi possível perceber a importância do diálogo estabelecido entre o conhecimento científico e os conhecimentos mitológicos os quais possibilitaram a construção de conhecimentos referentes ao tema Origem da Vida de uma forma mais contextualizada e participativa por parte dos alunos. Assim, as narrativas míticas se mostraram uma possibilidade eficiente e interessante no que tange o ensino do tema origem da vida. Além disso, tais práticas contribuíram para estabelecer uma aproximação e valorização dos conhecimentos mitológicos, dando voz e respeito a cultura dos povos tradicionais indígenas e africanos os quais foram amplamente dizimados e violentados no decorrer da história. Neste sentido, tais práticas desenvolvidas colaboram de forma significativa para a formação de professores uma vez que privilegia a mobilização de conhecimentos de forma contextualizada, motivadora e cultural.

Também foi possível perceber que a utilização do teatro de bonecos foi um ponto importante na aula possibilitando espaços que estimulam a criatividade além de motivar os discentes. Assim, tal metodologia pode contribuir para a construção do conhecimento de forma mais dinâmica e interativa e coletiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3° e 4° ciclos:** apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BORTONI, Stella M.; LOPES, Iveuta A. A interação professora X alunos X texto didático. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 18, 1991.

FREIRE, Paulo. Prefácio. **Pedagogia da autonomia**. 1996.

FREITAS, Maria Luísa Amaral Varela de; SOLÉ, Maria Glória Parra Santos. **Desenvolvimento integrado de competências linguísticas e de compreensão histórica através do uso da narrativa:** Da teoria à prática. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos**.** Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real. [online]**. 2015, vol.40, n.2, pp. 629-650.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MEC. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos parâmetros curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, matemática e suas tecnologias. Brasil. 2002.

NICOLINI, Livia Baptista; FALCÃO, Eliane Brígida Morais; FARIA, Flavio Silva. Origem da vida: como licenciandos em Ciências Biológicas lidam com este tema? **Ciência & Educação**, v. 16, n. 2, p. 355-367, 2010.

ROSA, Carlos Augusto de Proença. História da ciência: da antiguidade ao renascimento científico. In: **História da ciência: da antiguidade ao renascimento científico**. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Autores associados, 2018.

SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, 2000.

SILVA, Francielli Pirolli; DALLANOL, Rodrigo Assufi. **A Educação como Processo da Formação Social do Indivíduo.** *In:* 1° Simpósio Nacional de Educação, 1., 2008, Cascavel – PR. XX Semana da Pedagogia... UNIOESTE: [s.n.], 2008.

SOUZA, Daniele Cristina; NASCIMENTO JUNIOR, Antonio Fernandes. **Jogos didático-pedagógicos ecológicos: uma proposta para o ensino de ciências, ecologia e educação ambiental.** *In:* Anais do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2005, p. 1-12.

SOUZA, Luciana Helena Pralon; GOUVÊA, Guaracira. Oficinas pedagógicas de ciências: os movimentos pedagógicos predominantes na formação continuada de professores. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 3, p. 303-313, 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed.. Curitiba. IESDE Brasil S.A. 2009. 136p.

VYGOSTSKY, Lev Semyonocivh. **A Formação Social da Mente.** Martins Fontes – São Paulo. 5. ed., 1994.

ZAIA, Dimas Augusto Morozin. A Origem da Vida e a Química Prebiótica. **Semina: Ciências Exatas e Tecnológicas.** Londrina. vol. 25, n. 1, pp. 3-8, 2004.

AGRADECIMENTO

FAPEMIG, CAPES e UFLA.

25.

ANÁLISE DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOBRE BOTÂNICA A PARTIR DO FILME "ANCHIETA, O JOSÉ DO BRASIL" NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Clara Sena Mata Oliveira[1]
Julia Amorim Monteiro[2]
Laise Vieira Gonçalves[3]
Antonio Fernandes Nascimento Junior[4]

INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem como objetivo analisar uma prática pedagógica que teve como intuito construir conhecimentos sobre classificação botânica por meio do diálogo com o cinema, mais especificamente o filme histórico "Anchieta, o José do Brasil" (1977). Tal filme relata a trajetória de uma figura histórica, pode ser entendido como "fonte preciosa para a compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, dos valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico" (KORNIS, 1992, p. 239).

Em consonância com Oliveira (2009), o ser humano é composto de relações sociais de produção, que estão sempre relacionadas às necessidades humanas, fazendo do homem um sujeito que está, obrigatoriamente, sempre em construção e, desse modo,

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras-MG/UFLA. Pesquisa sobre Ensino de Ciências. clarabela99@outlook.com

2 Graduanda do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Lavras-MG. Bolsista CAPES. Pesquisa sobre ensino de Ciências. juliaamonteiro9@gmail.com

3 Doutoranda em Educação para Ciência pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho'/UNESP, Campus de Bauru, Bolsista CAPES, Pesquisa sobre Ensino de Ciências e Formação de Professores, laise.vieira@unesp. br

4 Professor Adjunto do Departamento de Biologia da Universidade Federal de Lavras-MG/UFLA. Doutor em Educação para Ciência pela Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho'/UNESP, Campus de Bauru. Pesquisa sobre Ensino de Ciências e Formação de Professores. toni_nascimento@yahoo.com.br

agente transformador de sua realidade. Conhecer-se socialmente consiste na ampliação de entendimentos e apropriação cultural e tais questões se colocam como função da escola e, em especial, da figura do professor. Por consequência, a apropriação do conhecimento humano se torna relevante na formação de professores afim de cumprir a responsabilidade da provocação da busca pelo saber (BOT, 2014).

Nesse de contexto da formação inicial de professores, Pereira *et al.* (2016) abordam a importância do conceito de práxis, e essa "apresenta-se como síntese entre ser, pensar e estar no mundo" (p. 33). Atrelado às necessidades da escola e do professor, o conceito realiza um papel significativo na identificação do discente e tem-se "o desafio de levar a escola a contribuir para uma nova forma não somente de produção material, aprendizagem ou socialização, mas de humanidade" (p. 43). Desse modo, o conceito de práxis se entrelaça na necessidade de a atividade do professor ser efetiva na realidade social presente ao seu redor para identificação dos sujeitos humanos.

Gatti (2014) afirma que a profissão do professor ajuda a construir uma civilização de bem-estar social para todos e, considerando que a práxis deve estar presente na realidade profissional, isso tem como consequência uma responsabilidade considerável na formação docente. Ser professor, portanto, não significa somente apropriar-se de conceitos, mas sim aplicá-los na sociedade como resposta de uma atividade efetiva para a transformação social. Assim, buscando a visão integrada dos saberes, essa preparação docente deve ser constituída de diversos tipos de conhecimentos que dependem do domínio da escrita, da cultura, e de propriedades básicas, como comparar, relacionar, distinguir e relacionar com a educação (GATTI, 2014). Neste sentido, a estruturação de uma boa formação docente é necessária fundamentando a rede de relações entre o ensino superior e o ensino básico que reflete na sociedade por meio da formação de cidadãos.

Libâneo (2002) entende que a perspectiva socioconstrutivista da formação humana e cidadã ocorre de uma forma social em conjunto entre os alunos, o professor, a realidade e o saber. Como o educador é a figura com maior experiência de saberes, sua metodologia tem como base a mediação do conhecimento, fazendo com que haja uma relação entre a experiência e o aluno proporcionando que este desenvolva suas próprias experiências. Outrossim, a didática é o campo que facilita esse processo metodológico de interação e, para o autor, é a maneira facilitadora do ensino, ou seja, técnicas que sejam efetivas e estejam fundamentadas nos por quês da educação. Nas palavras de Libâneo (2002).

> O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplica-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida. (LIBÂNEO, 2002, p. 74).

Neste contexto, para constituir tal formação profissional deve-se refletir sobre a composição curricular no ensino superior de professores, já que a mesma deve ser constituída de bases sólidas que sejam capazes de sustentar a responsabilidade do docente. Essa composição não se faz importante apenas pelo fato de se ensinar algo, mas sim de que os estudantes, ao se apropriarem das diferentes discussões, consigam olhar para a natureza, entendê-la e interpretá-la de forma a deixar de serem alheios a essa realidade.

Assim, a disciplina de Metodologia do Ensino em Biologia, ofertada no 4º período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras – MG, ao observar o contexto e as problemáticas originadas a partir da luta de classes, buscou refletir sobre essas questões, trazidas anteriormente, e a refletir sobre o exercício da formação docente. Para isso teve como proposta a elaboração de aulas de dois grandes eixos da Biologia, a Botânica e a Zoologia.

Pensando especificamente sobre a botânica, que se refere ao estudo das plantas e essas possuem elevada importância para a sociedade, o ensino dessa Ciência é reconhecida como uma das disciplinas da Biologia que deve ser ensinada no ensino fundamental e médio, permitindo ao estudantes desenvolverem as habilidades necessárias para a compreensão do papel do ser humano na natureza (BRASIL, 1998).Dentre os temas tratados da botânica, estavam os Grandes Grupos Vegetais. Partiu-se então da separação por reinos e por métodos filogenéticos, de Carl R. Woose, que em 1978 cria os grupos de domínios: Archaea, Bacteria e Eukarya, dentro do domínio Eukarya se encontra o reino Plantae. Utilizando as características fotossintetizantes das plantas organiza-se uma árvore filogenética, do grupo polifilético, que considera a produção de clorofila e liberação de clorofila devido a fotossíntese, (SANTOS, 2007).

Para começar a tratar do tema classificação botânica foi utilizado um trecho, em forma de um manuscrito antigo, referente ao filme “Anchieta, o José do Brasil” (1977), e um trecho do próprio filme em que demonstra o novo ambiente presente na Ilha de Vera

Cruz, o Brasil. Entendendo esses recursos como elementos culturais, Oliveira-Silva (2013) aponta que a educação estabelece uma relação dialética com a cultura, já que o processo de aprendizado consiste na relação sujeito e objeto. Desse modo, o professor deve se formar ampliando suas próprias experiências, para que no futuro transborde suas relações vividas para os alunos, de uma maneira com que cada um tenha a sua própria. Logo, não se deve dicotomizar tanto os processos culturais com os processos de aprendizado. Oliveira-Silva (2013) ainda coloca o ambiente escolar, ou a universidade, como locais específicos onde ocorre a troca de experiência e cabe ao professor agir como mediador entre a experiência e o sujeito.

Dessa forma, a arte existe como um componente estrutural para a cultura e possui diferentes expressões, tão complexas em processos dialéticos com a cultura que não é possível defini-la teoricamente em apenas um conceito, mas sim entender elementos de sua constituição e provocar reflexões de suas projeções.

O cinema, portanto, é uma representação artística que precisa ser conhecida e apropriada pelos sujeitos. Bernardet (2004) afirma que o cinema significa a constituição de um complexo ritual que envolve inúmeros elementos, como o espectador, publicidade, investimento, censura e adaptação de linguagem. Para a autora, a linguagem existente por trás das câmeras só começou a se constituir com a necessidade de contar histórias, relatar fatos e com isso se agruparam elementos como a música ou atores, para que o que se deseja falar fique o mais parecido com a realidade. Consequentemente, esses elementos fazem o cinema se constituir como uma força de dominação ideológica e comercial (BERNARDET, 2004).

Para Andrade (2010) é importante que o aluno saiba reconhecer a linguagem inserida no cinema e, além disso, que ele tenha oportunidade de ter contato com essa expressão enquanto ferramenta tecnológica. Essas expressões, portanto, possuem um grande potencial para serem utilizadas como recurso metodológico no processo de ensino e aprendizagem bem como provocar reflexões críticas do mundo perante a utilização de novas tecnologias.

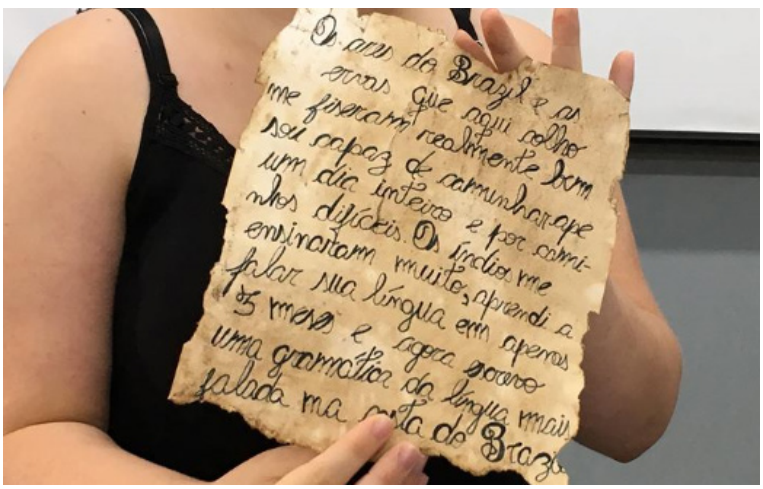
Assim, refletindo a pratica pedagógica sobre classificação botânica aqui analisada ressaltamos que tal prática estabeleceu um diálogo com o cinema e a história e, ao mesmo tempo, não se abandonou a importância dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem sendo os mesmos fundamentais para as construções aqui desenvolvidas.

PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A aula aqui analisada teve duração de cinquenta minutos e foi ministrada aos discente matriculados na disciplina de metodologia de ensino de Biologia da Universidade Federal de Lavras – MG. A mesma foi dividida em quatro momentos: apresentação do manuscrito elaborado pela professora; exibição de um trecho do filme "Anchieta, o José do Brasil" (1977); construção dos conceitos de grandes grupos a partir do filme; atividade avaliativa.

No primeiro momento da atividade foi mostrado aos alunos um manuscrito antigo feito pela professora que continha um trecho referente ao filme "Anchieta, o José do Brasil" (1977), com direção de Paulo César Saraceni (Imagem 1).

Imagem 1 – Manuscrito feito pela professora



Fonte: Autores, 2019.

A professora seguiu explicando que o filme se trata da biografia de José Anchieta, um jesuíta que teve como objetivo o estudo das artes e que é designado para vir à colônia de Portugal para ajudar na catequização de indígenas. Anchieta era dramaturgo, sacerdote e mostrou interesse pela flora brasileira em suas cartas para a metrópole. José, além disso, descreveu plantas e tentou entender a relação dos indígenas com a natureza. O padre foi fundador da cidade de São Paulo e o primeiro a iniciar a dramaturgia na colônia, além disso auxiliou na construção da língua tupi guarani, que deriva do português e tupi.

Após a contextualização do cenário em que vivia José de Anchieta, foi passado um trecho do filme em que demonstra o novo ambiente presente na Ilha de Vera Cruz, o Brasil (Imagem 2). A partir desse trecho os participantes da aula discutiram as questões socio políticas da época, como a colonização e a cultura indígena, juntamente com a problematização do ambiente retratado e descrito por José.

Imagem 2 – Estudantes assistindo a cenas do filme

Fonte: Autores, 2019.

Percebendo os tipos de plantas no filme foi construído o conceito de grandes grupos e a importância de esses serem classificados (Imagem 3). Em seguida, foram listados os grandes grupos botânicos: algas, briófitas, pteridófitas, gimnospermas e angiospermas. Por meio de imagens, os alunos construíram as características presentes nas plantas que pudessem classificá-las, como por exemplo: forma de reprodução; nível de consumo de oxigênio e fotossíntese; estruturas morfofisiológicas específicas; fisiologia; hábitat e dependência da água.

Imagem 3 – Momento de construção dos conceitos a partir das características das plantas

Fonte: Autores, 2019.

Houve um momento para conclusão do tema e, em seguida, como método avaliativo, foi pedido para que os estudantes fizessem uma carta descritiva para Anchieta contendo o potencial científico que há nos grandes grupos que ele descreveu. Abaixo segue uma destas cartas:

Tabela 1 – Carta desenvolvida pelos estudantes na síntese final

A5 e A6 – "Seu Anchieta, nossas terras têm ainda mais flores e os nossos bosques não só amores. Mas na verdade, as flores mesmo são de um grupo chamado Angiosperma. Aqueles apenas com sementes são as Gimnospermas. Esses dois grupos possuem vasos condutores. Aliás não só esses dois, mas também as pteridófitas, que não tem flor e nem semente, mas possuem soros que são responsáveis pela reprodução. Por fim, nem nos bosques, nem no meu quintal. Dentro d'agua temos as briófitas, plantinhas pequenininhas, assim como os musgos. Além disso, essas plantas podem ser usadas para fazer remédios, cosméticos e várias outras coisas. Seja lá onde estiver, achamos que deveria saber."
A7 e A3 – "Lavras, 23 de novembro de 2018. Caro José de Anchieta, viemos através desta lhe informar sobre alguns grupos de plantas; antes disso queremos saber como está sua saúde. Saiba que aqui no Brasil existe uma grande diversidade de ervas medicinais, por isso com essa carta estamos enviando-lhe uma hortelã para fazer um chá, ela será ótima para sua saúde, inclusive a partir daqui já podemos começar a lhe explicar os grandes grupos da Botânica. A hortelã por exemplo, é uma angiosperma, também temos as briófitas e as Pteridófitas que são musgos e as samambaias respectivamente. Esperamos que a informação seja útil. Atenciosamente!"

Fonte: Autores, 2019.

Ao final da atividade, foi pedido aos discentes que apontassem os pontos positivos e os pontos a serem melhorados da prática desenvolvida. As falas foram analisadas utilizando a metodologia de pesquisa qualitativa de Análise por Categorias que é derivada da Análise de Conteúdo. Segundo Moraes (1999) essa categorização se dá através de agrupamentos de ideias comuns.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise foi possível constituir três categorias que contém os aspectos que permearam a fala dos estudantes. No quadro abaixo estão dispostas as categorias que representam as falas comuns dos licenciandos, sua descrição e a frequência. Cada estudante encontra-se representado pela letra A e numerados de 1 a 16.

Quadro 1 – Categorias, descrição e frequência

Categoria	Descrição	Frequência
O cinema como recurso pedagógico	Aqui os participantes da aula relataram que o filme chamou a atenção para iniciar a discussão da aula.	A2, A3, A4, A5, A11, A12, A13, A15, A16
Aula interativa	Estão agrupadas aqui as falas que se remeteram ao fato de a aula ter sido interativa, o que tornou o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso.	A1, A2, A3, A9, A10, A14, A15, A16
Avaliação criativa	Nesta categoria estão agrupadas as falas que trouxeram a atividade avaliativa como coerente e interessante no que diz respeito a explorar a criatividade dos estudantes.	A1, A5, A9, A12, A13 A16

Fonte: Autores, 2019.

Podemos dizer que o cinema é a arte que possibilitou a constituição de imagens fluídas marcado por idas e vindas da expressão humana. Em concomitância, na primeira categoria *"O cinema como recurso pedagógico"* os licenciandos relataram que o filme foi um ótimo recurso para iniciar a aula. Historicamente, essa expressão artística traz consigo um diálogo com o desenvolvimento de tecnologias como as lâmpadas, câmeras e quinetoscópio, ferramentas que possibilitaram o papel do cinema na sociedade e é válido ressaltar que essa arte se origina entre os burgueses (SÃO PAULO, 2009). Tuleski *et al.* (2013) observa que ao longo da construção histórica do cinema, a técnica se iniciou retratando o cotidiano, funcionando como "documentário" que aos poucos se desenvolve

interagindo com narrativa, escrita, falas e outros elementos que possibilitaram o papel comum na expressão cultural dos saberes e estimulassem o pensamento como a ficção.

A linguagem cinematográfica tem um receptor, o espectador. Tal personagem faz o cinema ser único e constituir a formação cultural, artística e humana, assim, acontece um diálogo com o público formando sua linguagem (SÃO PAULO, 2009). Desse modo, as ideias compostas na comunicação são inseridas no contexto social do sujeito e refletem sobre o ser. Entendendo que na luta de classes o ser não é construído igual em ambas as situações, como apontam Tuleski *et al.* (2013), a atmosfera capitalista os individualiza e esse objeto comum, o cinema, de certa forma produzido pela sociedade, não identifica a reflexão do ser em escalas condizentes às suas classes socias pois é uma arte burguesa. Sendo assim, "assistir a um filme e, mais do que tudo, refletir e conversar sobre ele, é arejar e manter vivas essas ideias." (SÃO PAULO, 2009, p. 88).

Diante disso, a escola é um dos ambientes em que essas reflexões e conversas precisam ser fomentadas. Para tal, é importante que os futuros professores sejam formados de modo a conhecerem os mais diversos tipos de filmes e suas potencialidades para assim empenhar-se na busca de novas metodologias e recursos pedagógicos para um ensino e aprendizagem que dialogue com o contexto e o momento histórico dos alunos, indo além dos conteúdos das disciplinas (VERÍSSIMO E SILVA, *et al.*, 2015). A partir disso, eles poderão contribuir na construção do conceito de forma mais efetiva por parte dos alunos contribuindo, ainda, para a formação de sujeitos críticos e que atuem de forma crítica e autônoma na sociedade (NASCIMENTO JÚNIOR *et al.*, 2016).

Ainda, de acordo com Carneiro (2014), as representações fílmicas desempenham um papel facilitador no entendimento das ciências, pois permitem uma observação direta de informações visuais e dos contextos em que estas estão inseridas. Neste sentido, é interessante que a escola incentive a exibição de filmes e, além disso, que os professores estejam preparados a trabalhar com esses filmes na construção efetiva de diversos conhecimentos. No entanto, para que isso aconteça, é necessário que essa linguagem desenvolva uma experiência que ultrapasse o caráter de exibição e promova uma prática metodológica crítica-reflexiva utilizando o filme, tanto para o docente quanto para o estudante, como um meio para formação humana (OLIVEIRA-SILVA, 2013). Abaixo seguem algumas falas que compõem essa categoria.

A partir da utilização do filme, juntamente com a mediação da professora, mediação essa que sempre existiu na vida dos indivíduos e é importante nos processos de

aprendizagem (PAIVA *et al.*, 2010), a aula se tornou mais interativa, como apontaram a fala dos estudantes que constituem a categoria 2 *"Aula interativa":*

> A10 – Aula nenhum pouco expositiva, dinâmica e participativa. Isso faz com que os alunos se interessem e participem ainda mais. A mediação da professora contribuiu muito para que isso acontecesse
>
> A15 – [...]ótima mediação, fez muitas problematizações, fazendo com que os alunos participassem e interagissem. Muito bom!
>
> A5 – Boa ideia iniciar a aula com o filme, pois deu para ver como era o contexto em que o descobrimento do brasil se passava e, além disso, as próprias plantas.
>
> A16 – [...] Gostei muito do recurso, quero ver o filme completo inclusive, pois instigou curiosidade e atraiu a atenção dos alunos.

De acordo com Araújo (2012), essa interação entre professor e aluno compõe um eixo fundamental da aprendizagem. Em consonância com Vygotsky (1984), a ideia de interação social e de mediação é o ponto central do processo educativo, pois esses elementos estão intimamente ligados com o processo de formação e de constituição dos sujeitos. Assim, quando se imagina uma sala de aula baseada nessas interações, está se pensando em um espaço de construção, de valorização e de respeito no qual todos se sentem mobilizados a pensarem em conjunto (LOPES, 2008).

Ainda nessa perspectiva, Santos (2007) ressalta que uma boa relação entre professor e aluno favorece a convivência, a aprendizagem e a socialização. Para Damiani (2008), essa interação está intimamente ligada a uma prática social e uma interação dialógica e é pela participação nas atividades cotidianas que as pessoas se transformam construindo seu conhecimento e habilidades. Além disso, com o trabalho em conjunto as pessoas começam a compartilhar experiências, conhecimentos, pensamentos e até modelos mentais como resultado da interação.

Na terceira categoria *'Avaliação Criativa',* os licenciandos apontaram que o método avaliativo escolhido se fez muito interessante, pois foi condizente com o que foi tratado durante a aula e, além de fugir do método avaliativo tradicional, possibilitou que os estudantes interagissem entre si e que integrassem os conhecimentos apropriados durante a aula já que a avaliação foi uma atividade que sintetizou o que havia sido discutido, como é ilustrado a seguir:

> A5 – [...] bom método avaliativo com a carta, pois foi de acordo com o que trabalhamos e fez com que a gente se divertisse ao cria-la; professora demonstrou domínio no tema.

> A13 – [...] o filme é ótimo e a avaliação foi muito coesa com tudo o que foi discutido. Deu para expressarmos o que aprendemos de uma forma lúdica.

Junqueira *et al.* (2016) aborda que é importante valorizar habilidades pouco requisitadas dentro do espaço escolar como, por exemplo, a criatividade e a própria interação entre os estudantes. Os autores ainda salientam que investir em ambientes que trabalhem com a criatividade dos alunos pode ser um grande incentivador da participação destes em sala de aula.

Ainda neste sentido, Moraes; Demartini (2015) abordam que ao trabalhar com outras formas de avaliação há uma maior aproximação entre professor e aluno, pois expressa a relação que estes estabeleceram com o assunto e aumenta as maneiras que os estudantes podem expressar esses aprendizados. Desse modo, por meio de uma avaliação não convencional é possível explorar outras habilidades e competências dos estudantes possibilitando uma sintetização mais completa, eficiente e que condiz com as propostas de avaliações vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento deste trabalho foi possível perceber que discutir questões acerca da classificação botânica a partir de cenas do filme histórico "Anchieta, o José do Brasil" (1977) se mostrou eficiente, visto que os estudantes destacaram as potencialidades apresentadas no filme para o ensino dos conceitos de classificação botânica de modo instigante e interativo.

O método avaliativo também se mostrou muito eficaz, visto que foi condizente com os objetivos da aula e tornou possível que os estudantes se expressassem de uma forma diferente do que vem sendo colocada pela maioria das escolas.

No entanto, foi possível perceber que o filme por si só não garante a apropriação dos conceitos e que, para que a construção de conhecimentos aconteça de forma efetiva, essa deve estar intimamente alinhada com a mediação crítica e reflexiva por parte do professor sendo o domínio dos conteúdos um fator fundamental para o sucesso da prática pedagógica.

Assim, foi possível perceber que o diálogo entre o cinema e os conteúdos de botânica, por meio da mediação do professor, tornou a aula mais interativa, instigante e motivadora, contrariando o ensino tradicional, uma vez que, nesta prática aqui apresentada, o aluno é tomado como ser ativo na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Alexandre Cruz de. **Filmes comerciais como recurso didático no ensino de ciências** – 32f. Monografia apresentada ao Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, para obtenção do grau de Especialista no Ensino de Ciências, Rio de Janeiro, 2010.

ARAÚJO, Danilo Ricardo Barbosa de. **A importância da Interação entre Professor e Aluno na Graduação**. 2012. 47f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Docência do Ensino Superior. Universidade Candido Mendes, UCAM, 2012.

BERNARDET, Jean-Claude Georges René. **O que é Cinema**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. 117p.

BOT, Claudia Mehler. **A importância da história e conceitos da pedagogia social para a formação continuada dos professores**. 2014. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional). Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/sociologia/a-importancia-historia-conceitos-pedagogia-social-para-formacao-continuada-professores.htm. Acesso em: 28 set. 2019.

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

CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. **Redução da programação televisiva infantil e direitos da criança.** *In:* Simpósio Luso Brasileiro em Estudos da Criança: Desafios Éticos e Metodológicos, n. II, 2014, Porto Alegre. *In:* Anais do II Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da criança. Porto Alegre: UFRGS, 2014. p. 1-12.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

GATTI. Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, nº 100 P. 33-46, dez/jan /fev 2013-2014

JUNQUEIRA, Maria Fernanda; CORTEZ, Marco Túlio Jorge; NASCIMENTO JÚNIOR, Antonio Fernandes. **Poesia e música no ensino de classificação biológica: metodologia para uma formação humana e científica.** *In:* XXV Congresso de Pós-Graduação da UFLA, 2016, LAVRAS-MG. Anais do XXV Congresso de Pós-Graduação da UFLA, 2016. v. 15. p. 1-6.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. *In:* **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 237-250, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: velhos e novos temas**. [s.l].: Edição do Autor, 2002

LOPES, Rita de Cássia Soares. **Caderno Temático – A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem.** Produção Didática apresentada ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-6.pdf. Acesso em: 28 set. 2019.

MORAES, César Augusto do Prado; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A concepção da avaliação escolar em matemática a partir dos desenhos de alunos. **Revista Pedagógica** 17, n. 35, p. 196-216, 2015.

NASCIMENTO JÚNIOR, Antonio Fernandes; VERÍSSIMO E SILVA, Luiz Gustavo; ANDRADE, Samara Mendes Moreira de; SANTOS, Ana Flávia dos. Vidas Secas e a formação inicial de professores: a ecologia de paisagens, a caatinga e a cultura sertaneja ganham imagem e voz na obra de Nelson Pereira dos Santos. **Revista da SBEnBIO**, v. 1, p. 5378-5389, 2016

OLIVEIRA, Renato Almeida de. **O conceito de homem no jovem Marx: uma exposição crítico-emancipatória.** Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Filosofia da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza – CE, 2009.

OLIVEIRA-SILVA, Geraldo. Magela de. **Cinema e formação de professores em cursos de licenciatura.** 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE. 2013.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. **Literatura: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; 2010.

PEREIRA, Dirlei Azambuja; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; CHAVES, Priscila Monteiro. O conceito de práxis e a formação docente como ciência da educação. **Revista de Ciências Humanas – Educação** | FW | v. 17 | n. 29 | p. 31-45 | dez. 2016 Recebido em: 15.09.2016 Aprovado em: 14.11.2016.

SANTOS, Elenice Martins da Costa; OLIVEIRA Elizabete Gaspar de; BORBA, Lucimar Alves. A importância da relação professor/aluno na educação infantil. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE** – ISSN 1806-6283, 2007.

SANTOS, José Luis. **O que é cultura**. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. 73 p

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado. **A linguagem cinematográfica na educação**: Caderno de cinema do professor – dois / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi... [e outros]. São Paulo: FDE, 2009.

TULESKI, Silvana Calvo; LUCENA, J. E. E.; LEITE, H. A.; DELARI JUNIOR, A**. Cinema como instrumento para a apropriação do materialismo histórico e dos conceitos da psicologia histórico-cultural**. *In:* XI Jornada do HISTEDBR. Cascavel: UNIOESTE, 2013.

VERÍSSIMO E SILVA, Luis Gustavo; SOUSA, Isabela Alberico; REIS NETO, João Augusto dos; NASCIMENTO JÚNIOR, Antonio Fernandes. **"Sonhos tropicais": o uso de cinema como recurso no ensino do tema doenças infecciosas e parasitárias.** Revista Práxis, Volta Redonda: FOA, Edição especial, 2015, p. 192-198.

VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

AGRADECIMENTOS

CAPES, FAPEMIG e UFLA

26.

DIDÁTICA MATEMÁTICA E A POTENCIALIZAÇÃO DE CONCEITOS NA CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DE JOGOS EDUCATIVOS

Evanya Karla Lemes Silva[1]
Rhailiny Gomes de Souza[2]
Thalitta F. de Carvalho Peres[3]

INTRODUÇÃO

A didática contribui para transformar a prática pedagógica da escola configurando, assim, o trabalho docente. Nesse sentido, um de seus princípios básicos é que os conceitos didáticos se destinam a favorecer na compreensão das múltiplas conexões entre a teoria e a prática. Em se tratando da didática da matemática, Pais (2011) defende que ela possui como objeto de estudo a elaboração de conceitos e teorias que sejam compatíveis com a especificidade educacional do saber escolar matemático.

Porém, apesar do enriquecimento que o ensino da matemática vem passando nas últimas décadas, percebe-se que a sua didática ainda não é bem compreendida. Com isso, o que se observa é que as práticas pedagógicas no ensino de matemática têm prevalecido em um dos seguintes enfoques: didática tradicional, didática escolanovista ou didática tecnicista.

1 Graduanda do curso de Matemática, pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá. Pesquisa sobre Práticas de ensino no Estágio Supervisionado. Email: evanya.karla@gmail.com

2 Graduanda do curso de Matemática, pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá. Pesquisa sobre Práticas de ensino no Estágio Supervisionado. Email: rhailinygomessouza@gmail.com

3 Professora do curso de Matemática, pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Iporá. Pesquisa sobre Práticas de ensino no Estágio Supervisionado. Email: thalitta.peres@ueg.br

De acordo com Veiga (1989), a didática tradicional acentua a transmissão de conhecimentos com foco nos conteúdos, firmada na lógica formal, em que os métodos de ensino são princípios universais e lógicos. Já a didática escolanovista centra nos métodos e técnicas didáticas, em que o ensino é voltado para a atividade do aluno e de base psicológica. E a didática tecnicista é vista como estratégia para alcançar produtos, privilegiando os meios automatizados em detrimento das demais dimensões. O processo de ensino é mecanizado e alicerçado na execução de tarefas.

Considerando esse cenário e a busca na melhoria imediata do ensino da matemática é que surgem modismos que, por vezes, não se atentam para o conjunto de elementos presentes no ato de ensinar. Disso resulta um ensino em que os conteúdos são trabalhados de forma superficial, desconsiderando o desenvolvimento dos conhecimentos teóricos.

Nesse contexto, uma das tendências da educação matemática mais recorrente e desenvolvida de forma equivoca são os jogos matemáticos, pois esses não podem favorecer apenas a motivação e diversão dos alunos, mas devem configurar com bases cada vez mais científicas do conhecimento. Moura (2011) mostra que o construtivismo tem levado a práticas espontaneístas da utilização dos jogos nas escolas, colocando no sujeito as possibilidades de aprender, desconsiderado, porém, elementos externos intrínsecos nessa aprendizagem.

A pesquisa e coleta de dados se deram durante o primeiro semestre de 2018 e segundo semestre de 2019, durante as atividades do Estágio Supervisionado do curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás, em duas escolas públicas da cidade de Iporá. Os sujeitos da pesquisa foram alunos de quinto, oitavo e nono anos do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que todos os momentos ocorreram com orientações da professora orientadora de estágio e da professora regente, por entender que “as buscas de novos diálogos conceituais e de pesquisas enriquecem a reflexão e se refletem em novas ações a partir da teoria que aponta para ações didáticas articulada com os interesses e as necessidades práticas da docência no Estágio Supervisionado” (LIMA, 2012, p. 133).

É importante destacar que o conteúdo não foi levado algo pronto e acabado para os alunos, mas sim, fez-se com que eles participassem do processo de construção dos jogos e, também, utilizassem-nos durante as aulas de matemática. Os jogos trabalhados foram: encontre o resultado, triângulos mágicos, caça operações, prendendo o resultado, boom, quebra-cabeças e dominós matemáticos. E sobre a análise desses materiais

pedagógicos como recurso didático nas aulas de matemática é que dedicaremos os próximos itens.

Diante do que foi apresentado, surge a problemática da presente pesquisa: como a construção e utilização de jogos podem favorecer a formação de conceitos no ensino de matemática? Desta forma, o objetivo foi verificar pontos importantes da construção dos próprios objetos educacionais e de sua utilização em aulas organizadas para a interação dos alunos, buscando tornar as aulas mais significativas e descontraídas, priorizando o ensino dos conceitos matemáticos.

PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A pesquisa se desenvolveu com a orientação da professora orientadora de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática. Inicialmente foram feitos estudos sobre o tema Jogos no ensino de matemática, e pesquisas sobre quais objetos ludo-pedagógicos seriam utilizados durante as aulas. E com o auxílio da professora regente da escola campo, selecionou-se o conteúdo a ser trabalhado. Com isso, foram elaborados o projeto de pesquisa e o plano de ensino e, em seguida, realizou-se a experimentação e coleta de dados na escola campo.

Buscando melhorar o desempenho dos alunos em conteúdos matemáticos, planejou-se uma sequência de aulas, nas quais foram trabalhadas as quatro operações de forma lúdica. Para tanto, a parte experimental da pesquisa iniciou-se em 2018, através das construções de jogos, juntamente com os alunos de oitavo e nono anos, e da aplicação dos mesmos durante as aulas. E encerrou-se no segundo semestre de 2019, quando os objetos pedagógicos foram desenvolvidos em duas salas de quinto ano.

Ademais, coleta de dados foi feita através da observação, participação dos alunos, análise de suas produções, relatórios dos estagiários e fotos das atividades desenvolvidas.

A pesquisa se desenvolveu em quatro momentos, sendo que no primeiro realizou-se uma reunião entre professora regente da escola campo, orientadora do Estágio Supervisionado e estagiários, para seleção do conteúdo, materiais e metodologias a serem utilizadas. No segundo, elaborou-se o plano de ensino com a preparação dos materiais a serem utilizados.

No terceiro, as atividades foram desenvolvidas enquanto os estagiários faziam a coleta de dados. E, no quarto e último momento, realizaram-se a análise e a discussão dos resultados, finalizando com a produção deste trabalho.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O uso de jogos na educação existe desde a antiguidade e era utilizada de forma que crianças, jovens e adultos pudessem aprender de forma divertida, conceitos sérios como: matemática, valores, normas, dentre outros. Nesse sentido, Alves (2012, p. 16) apresenta que "[...] na Antiguidade, o brincar era uma característica tanto de crianças quanto de adultos".

Aduzimos assim que o jogo, tal qual a atividade docente, formou-se em certo estágio do desenvolvimento histórico da sociedade. Embora o homem não tenha sido o seu descobridor, mas a sociedade em geral, o próprio processo de surgimento e desenvolvimento do jogo foi um processo consciente, massivo, natural e histórico.

Em vista disso, as inúmeras características do jogo acarretam problemas para a sua definição. Brougère (1997 *apud* Muniz, 2010) afirma que não existe na literatura um conceito pronto acerca da definição de jogo, o que exige uma construção conceitual da parte daqueles que o tomam como objeto de pesquisa. Schedrovitski (1986, p. 87, tradução nossa) investigou algumas pesquisas sobre o jogo, das quais encontrou que o jogo é:

> 1) Atitude particular da criança em relação ao mundo à sua volta;
>
> 2) Atividade particular da criança, que varia e se desenvolve como atividade subjetiva;
>
> 3) O tipo de atividade (ou atividade diante o mundo) socialmente dado, imposta a criança e assimilada por ela;
>
> 4) O conteúdo particular da assimilação (ou o conteúdo assimilado);
>
> 5) A atividade em cujo curso ocorrer a assimilação dos mais variados conteúdos e o desenvolvimento da psique da criança;
>
> 6) A forma pedagógico-social de organização de toda a vida infantil, da sociedade infantil.

Cada uma dessas definições se obteve na relação com a solução de determinadas tarefas teóricas ou práticas, constituindo a representação unilateral do objeto em estudo. Diante do exposto, e seguindo as ideias de Vigotski (2007), compreende-se que o jogo constitui uma forma especial para a direção do desenvolvimento das crianças, sendo uma criação pedagógica especial. Desta forma, o jogo é um importante instrumento pedagógico que favorece a aprendizagem da criança.

Enquanto a didática tradicional prioriza os conteúdos e o seu ensino direto e memorístico, o uso de jogos no ensino vem se tornando cada vez mais comum e as pesquisas

para saber sua funcionalidade tem aumentado consideravelmente. “A educação por meio de jogos tem-se tornado, nas últimas décadas, uma alternativa metodológica bastante pesquisada, utilizada e abordada de variados aspectos” (ALVES, 2012, p. 15).

Portanto, a utilização de jogos como recurso metodológico pode sim trazer resultados positivos, porém, cabe ao professor pesquisar e planejar sobre os materiais a serem trabalhados em sala de aula; deixando bem claro seus objetivos e resultados que se espera alcançar.

> Antes de decidir qual material utilizar o professor deve analisar a potencialidade do mesmo, se ele se relaciona com o conceito matemático a ser trabalhado, se ele satisfaz ao esperado e que ao aplicá-lo possa refletir se o material contribuirá para a melhoria do ensino de matemática em sua sala de aula e se ele próprio tem condições para fazer o uso do mesmo. (SILVA, 2013, p. 76).

Nesse sentido, o jogo não assume apenas a função lúdica, mas também a educativa; a qual o objeto ensina qualquer coisa que ajude o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (KISHIMOTO, 2011). Essa função possibilita que o jogo desenvolva as estruturas cognitivas do aluno, sendo um aliado para o ensino. Entende-se, assim, que o jogo passa a ter um caráter de material pedagógico quando promove a aprendizagem.

Com isso, os estudantes aprendem a estrutura lógica do jogo e, também, a estrutura dos conceitos matemáticos contidos nele. O jogo se aproxima da matemática via desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e permite trabalhar os conteúdos culturais inerentes ao próprio jogo (MOURA, 2011).

É com essa visão, do jogo educativo que partimos para a organização do ensino com atividades que considerem o desenvolvimento cognitivo, os objetivos, os elementos culturais e os instrumentos capazes de impulsionar as ações mentais dos alunos.

Análise das Atividades

O objetivo de cada atividade analisada a seguir foi verificar algumas das contribuições proporcionadas pela construção e utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem das quatro operações básicas da matemática. Entendo assim que,

> A escolha correta da metodologia de ensino poderá tornar o aprendizado mais agradável e compreensível. O ato de manipular pode permitir ao aluno experimentar e descobrir relações que são essenciais na matemática,

> tornando o aprender um processo ativo na construção do conhecimento. (SILVA, 2013, p. 75).

A matemática nem sempre é vista como uma disciplina agradável e a deficiência conceitual existente nas quatro operações básicas é um dos aspectos que justifica essa situação. É importante ressaltar que essa lacuna advém desde os anos iniciais do período escolar. Neste sentido, os jogos matemáticos permitem o uso de metodologias diferentes das tradicionais, as quais serão analisadas abaixo:

Construção e Desenvolvimento do jogo Encontre o Resultado: essa atividade consistiu, primeiramente, na construção do jogo juntamente com os alunos. Os tabuleiros foram levados já prontos, com os resultados de possíveis operações. Com isso, os alunos buscaram elaborar cálculos que envolvessem as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. Depois, anotaram as operações em palitos.

É importante ressaltar que, durante a elaboração das operações pelos alunos na busca dos resultados já estabelecidos, eles cometeram muitos erros. No entanto, o ato de explicar e dar sentido a seus próprios erros foi o que evidenciou essa atividade como altamente estimuladora e provocativa para os alunos. Como mostra Pinto (2000), não basta diagnosticar e corrigir os erros para a melhoria na aprendizagem, é preciso também explorá-los.

Destaca-se também, nessa atividade, que "a importância do jogo está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico" (MOURA, 2011, p. 94). A elaboração das operações pelos alunos favoreceu uma análise mais pontual das relações entre as quatro operações.

Após o jogo pronto, o mesmo foi desenvolvido em sala para que os alunos respondessem às operações criadas por eles e encaixassem nos tabuleiros correspondentes, como mostra a Figura 1.

Vale lembrar, como afirma D'Ambrósio (1996, p. 84), que "o ideal é o aprender com prazer ou o prazer de aprender e isso se relaciona com a postura filosófica do professor, sua maneira de ver o conhecimento, e do aluno – aluno também tem uma filosofia de vida". Assim, o desenvolvimento desta atividade mostrou que a aprendizagem dos conteúdos matemáticos pode sim ser prazerosa para os alunos, além de permitir a aproximação entre os professores e os alunos e, também, entre os próprios alunos.

Figura 1 – Desenvolvimento, em sala de aula, do jogo Encontre o Resultado

Fonte: os autores.

Construção e Desenvolvimento de Quebra-Cabeças das Operações: essa atividade consistiu na construção de quebra-cabeças pelos alunos, envolvendo as quatro operações básicas. A referida atividade, assim como a anterior, foi elaborada pelos alunos, o que requereu novamente uma análise dos erros. Esses não são apenas simples falha de memória ou de regras algorítmicas, mas têm raízes mais profundas, sendo necessário um ensino em direção ao desenvolvimento de estruturas conceituais (PINTO, 2000).

Depois da elaboração, e da mediação constante dos pesquisadores, os alunos jogaram os quebra-cabeças, mostrando muita motivação e cuidado no manuseio do jogo, como mostra a Figura 2.

A utilização da construção dos jogos em grupos como metodologia possibilitou oportunidades para que os alunos enxergassem que poderiam construir seus próprios métodos para uma aprendizagem mais eficaz. Afinal, como afirma D'Ambrósio (1996, p. 25), "nenhum é igual a outro na sua capacidade de captar e processar informações de uma mesma realidade".

Figura 2 – Construção e aplicação dos quebra-cabeças das operações

Fonte: os autores.

Desenvolvimento do jogo Prendendo o Resultado: esse jogo construído pelos estagiários teve por objetivo auxiliar os alunos nas resoluções de operações escritas nos prendedores, encontrando os resultados que estão anotados em palitos. Entendemos, assim, que quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com a intenção de propiciar a aprendizagem, surge então a dimensão educativa (KISHIMOTO, 2014). Desta forma, os alunos teriam de prender as operações em seus respectivos resultados, como mostra a Figura 3.

A oportunidade da utilização desse jogo permitiu uma aula mais dinâmica, mostrando a importância de o professor buscar materiais pedagógicos para a organização de seu ensino. "Ao começar a aula, o professor tem uma grande liberdade de ação [...]. Muitas vezes é difícil fazer o que se pretende, mas cair numa rotina é desgastante para o professor" (D'AMBRÓSIO, 1996, p. 105).

Embora os jogos pedagógicos, muitas vezes, não consigam abranger todas as particularidades do conceito em questão, é evidente o seu caráter motivador para a realização da atividade. Daí, a importância do trabalho coletivo e da mediação do professor para a potencialização dos resultados almejados.

Figura 3 – Desenvolvimento do jogo Prendendo o Resultado

Fonte: os autores.

Desenvolvimento do material Triângulos Mágicos: material construído pelos estagiários, nos quais já se encontravam os resultados e as operações que os alunos utilizariam para preencher as lacunas. Neste objeto, os alunos teriam de utilizar o raciocínio para escolher os números que, colocados na ordem certa, geraria o resultado encontrado no centro de cada triângulo. A figura 4 mostra o jogo em questão.

Figura 4 – Resolução dos Triângulos Mágicos pelos alunos

Fonte: os autores.

Dessa maneira, como mostra Moura (2011), todo e qualquer material usado para o ensino é ferramenta para ampliar a ação pedagógica. Assim, o jogo é um instrumento do

educador que permite ampliar e organizar tanto a comunicação como o processo de ensino e aprendizagem. Logo, o jogo promove o desenvolvimento porque está impregnado de aprendizagem.

É claro que o jogo, para alguns alunos, apenas reforça o conteúdo ensinado pelo professor. Porém, para outros alunos, o jogo pode revelar a relação essencial do conceito. Sendo assim, é necessário esclarecer que os resultados na aprendizagem com o uso de jogos são muito específicos e individuais.

Desenvolvimento do jogo Caça Operações: material pedagógico construído pelos estagiários, em que os alunos deveriam encontrar as operações corretas descritas no tabuleiro. Esse jogo se comporta de maneira similar ao caça palavras, tendo objetivos semelhantes. A figura 5 mostra o jogo sendo aplicado na turma de quinto ano.

Figura 5 – Desenvolvimento do jogo caça operações

Fonte: os autores.

O uso do caça operações levou os educandos a utilizarem a criatividade no momento de encontrar as operações corretas dispersas de diversas formas no quadro. Além disso, despertou o trabalho em equipe, com os colegas dando dicas para auxiliar os outros a atingir os objetivos propostos no material.

Diferentemente dos momentos anteriores, foram utilizados, também, outros jogos pedagógicos junto com o caça operações. Assim, a turma foi dividida em seis grupos e os jogos eram revessados entre eles quando terminada a sua exploração.

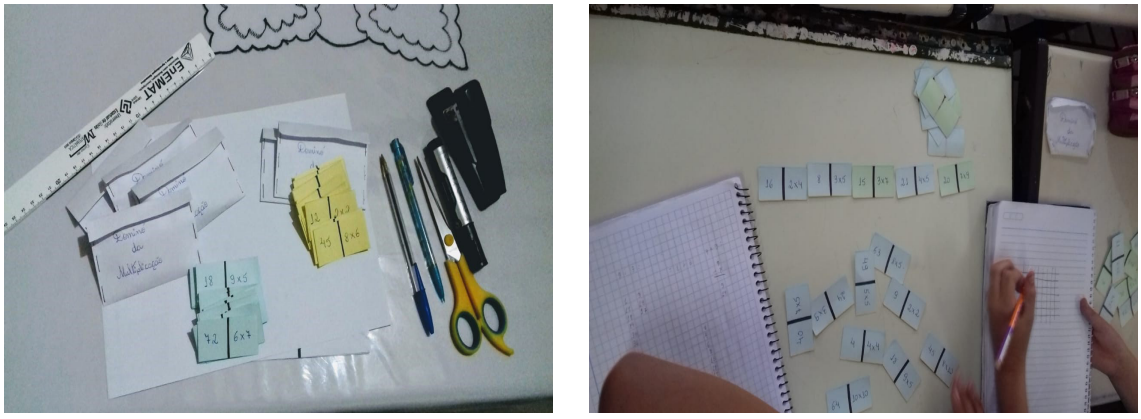
É importante destacar que, em cada grupo, havia um estagiário mediando as situações de aprendizagem, visto que todos os integrantes resolviam as atividades e depois

conferiam os seus resultados uns com os outros. Certamente, esse momento não teria o mesmo resultado se fosse desenvolvido por apenas um professor.

Esse jogo apresenta operações aparentemente fáceis, porém misturadas com algumas operações erradas. Nesse sentido, é uma atividade que requer uma análise mais rápida e precisa, não contemplando um aprofundamento no conteúdo em questão.

Desenvolvimento do jogo Dominó de Multiplicação: jogo confeccionado pelos estagiários, que funciona de modo similar ao dominó tradicional, porém as pedras são formadas por uma multiplicação e um produto qualquer. O objetivo é encontrar o resultado da multiplicação ou a multiplicação que corresponde ao produto. A figura 6 retrata o processo de construção e aplicação do mesmo.

Figura 6 – Processo de construção e aplicação do jogo Dominó de Multiplicação



Fonte: os autores.

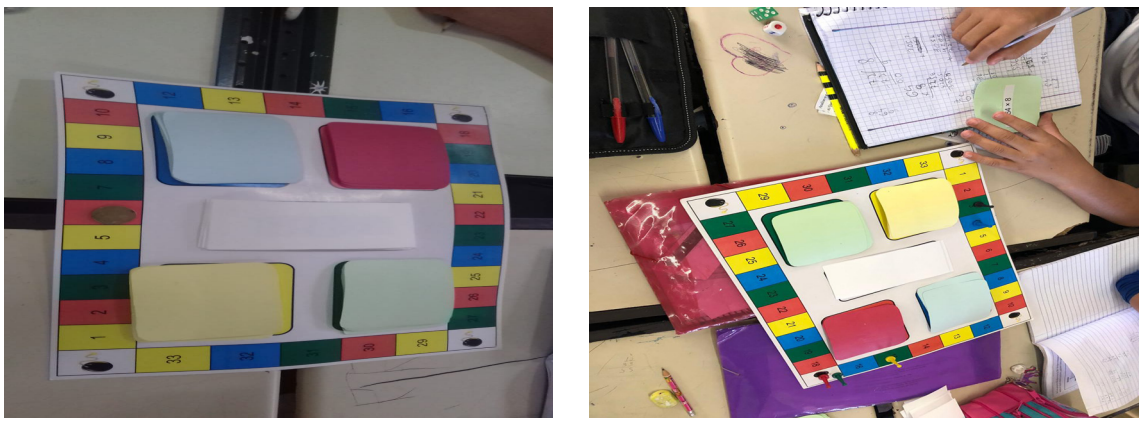
A aplicação deste jogo possibilitou o desenvolvimento do raciocínio lógico dos educandos, além de instigar a elaboração de estratégias para se vencer a partida. Desta forma, os alunos conseguiam resolver as operações propostas de forma divertida, sem deixar de lado as regras do jogo e os conceitos envolvidos na multiplicação.

É importante frisar que o essencial para a assimilação conceitual no desenvolvimento de jogos pedagógicos é a mediação do professor. Geralmente, quando o jogo é apenas colocado para os alunos, eles brincam, competem, divertem, mas não refletem sobre os conceitos utilizados. Porém, quando o professor está mediando o desenvolvimento do jogo ele busca, nas situações problemas decorrentes, explicar e aprofundar os conceitos abordados por este instrumento.

Exploração do jogo Boom: jogo de tabuleiro produzido pelos estagiários, o qual envolve as quatro operações e resolução de problemas. O funcionamento do jogo ocorre da seguinte forma: cada participante joga os dados, a soma dos valores obtidos indica a quantidade de casas que devem andar e a cor da casa em que parar é a mesma da carta com a operação que irá responder.

O jogo Boom desenvolveu, além das quatro operações, resolução de problemas que auxiliou no enriquecimento cognitivo dos educandos, principalmente nos aspectos: elaboração de estratégias e raciocínio lógico ao obedecer às regras contidas no jogo. A competitividade desenvolvida a cada material utilizado estimulou a criatividade dos educandos para que usassem as mais variadas formas para resolver os exercícios propostos. A figura 7 mostra a participação dos alunos no momento em que esse jogo foi desenvolvido.

Figura 7 – Desenvolvimento do Jogo Boom



Fonte: os autores.

Diante do exposto, o desenvolvimento desses sete jogos abordados acima sintetiza alguns aspectos importantes. Primeiramente, como mostra Kishimoto (2011), apesar da riqueza das situações de aprendizagens que os jogos educacionais propiciam, é difícil o professor ter certeza de que a construção do conhecimento efetuado pelo aluno será aquilo que ele objetivava. Principalmente considerando a diversidade entre os níveis de aprendizagem de todos os alunos.

O segundo aspecto observado está na necessidade de o professor organizar as atividades de ensino tomando a unidade entre forma e conteúdo. Muito mais que explicar

os conteúdos, o professor necessita transmitir o caminho investigativo do conceito. Assim, para que os alunos apropriem dos conceitos científicos, como mostra Libâneo (2012, p. 47), é necessário que a didática articule, simultaneamente, "a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica) e a lógica dos modos de aprender (dimensão psico-pedagógica)".

A partir disso, surge o terceiro aspecto que é a mediação do professor durante o desenvolvimento dos jogos pedagógicos, uma vez que esse desenvolvimento é dirigido. Se o professor não acompanhar os erros e acertos dos alunos nas resoluções dos problemas, e realizar as intervenções necessárias na explicação dos conceitos, possivelmente o jogo desempenhará apenas sua função motivadora. "Trata-se de compreender o percurso do aluno nas tarefas propostas, sua representação sobre essas tarefas e suas estratégias para resolvê-las" (PINTO, 2000).

Da análise realizada, deduz-se o quarto aspecto que consiste no fato de que o jogo, igual a toda outra forma de atividade pedagógica, não tem um desenvolvimento constante. Disso explica a utilização de diferentes jogos. Como mostra Schedrovitski (1986), a troca de umas formas de atividade lúdica por outras não está determinada pelas regularidades, mas pela tarefa de promover as capacidades dos alunos ao aproximar dos conceitos científicos.

A quinta questão observada é evidenciada na construção do objeto educacional pelo aluno. Quando o estudante participa da elaboração do objeto pedagógico, a sua compreensão conceitual é ampliada, pois ele trabalha o modelo matemático de várias formas, tanto para a formulação do problema quanto para a verificação dos resultados.

E os últimos aspectos, que muitas vezes limitam o desenvolvimento de atividades com jogos pedagógicas, estão nos fatores tempo e vozerio. O tempo demandada tanto na organização quando no desenvolvimento dessas atividades, pois é maior que das aulas cotidianas. Além disso, a dinâmica dessas aulas é diferente das tradicionais, pois devido à liberdade e ao trabalho coletivo, a turma fica mais agitada. Com isso, muitos professores optam por não desenvolver jogos pedagógicos em suas aulas.

É necessário assinalar, também, que a importância do uso dos jogos na prática educativa nesse período escolar se dá pelo valor que o brincar tem para a criança. A atividade de jogos de papéis e a atividade de estudo desempenham função preponderante no desenvolvimento psíquico das crianças (VIGOTSKI, 2006; LEONTIEV, 1978). Nesse sentido, Golbert (2002, p. 15) mostra que "O jogo de regras contempla necessidades

inerentes à personalidade da criança: a ludicidade implícita na surpresa, na expectativa, na alternância de papéis, no desafio, na esperança de vitória".

Portanto, o brincar vai além da diversão, pois os resultados desse trabalho evidenciaram que os jogos contribuem no aprendizado. O ato de brincar traz consigo aspectos culturais, históricos e tudo de acordo com a época. Na educação matemática, não é diferente; o ato de construir desperta a criatividade do aluno, e o ato de brincar com seu objeto construído desperta sua mente para expandir seus conhecimentos e desenvolve a linguagem matemática.

Desta forma, entende-se que a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico. Contudo, o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos (KISHIMOTO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da matemática, no contexto atual, vem sendo modificado através de seu desenvolvimento consolidado, passado por cada geração. Disso resulta que, no seu caráter didático, leva novas tendências que favorecem o desenvolvimento do conhecimento crítico do aluno. Assim, o uso dos jogos como recurso didático e metodologia possibilitou a interação entre os alunos, o seguimento de regras, pensar em estratégias e, também, a motivação em resolver o que lhes era proposto.

Os jogos desenvolvidos introduziram uma linguagem matemática que, aos poucos, foi incorporada aos conceitos trabalhados, pois "o simbolismo matemático atua como intermediador entre o objeto e o seu conceito" (SILVEIRA, 2015). E isso possibilitou a ampliação da capacidade dos alunos de lidar com informações e de criar significados culturais para os conceitos matemáticos e estudo de novos conteúdos.

Dessa forma, foi possível perceber os olhos de curiosidade dos alunos sobre cada material aplicado; além disso, os educandos compreenderam que poderiam ser autônomos na busca da aprendizagem. Como educadores, desenvolver a visão crítica dos alunos é um papel muito importante. Com isso, os alunos entendem que não precisam pegar as coisas prontas e acabadas dos professores, mas sim, serem autores de seus próprios métodos e formas de estudos.

Além do mais, o Estágio Supervisionado, enquanto agente na formação docente, contribuiu de diversas formas, pois aproximou os acadêmicos da realidade de uma sala de aula, trazendo mais autonomia quanto a ser professor e dando sentido à profissão docente. Com a prática, os estagiários tiveram uma chance de compreender quais são as limitações encontradas no meio escolar e como é possível superá-las; perceberam que a postura tomada pelo docente acarreta várias consequências, favoráveis ou não, durante o processo de aprendizagem de um aluno e, ainda, que conteúdo e metodologia devem manter uma unidade no planejamento do professor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A ludicidade e o ensino da matemática:** uma prática possível. Campinas, SP: Papirus, 2012.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação matemática:** Da teoria à prática. 4. ed. – Campinas, SP: Papirus, 1996.

GOLBERT, Clarissa Seligman. **Jogos matemáticos 1:** a thurma quantifica e qualifica. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. O campo teórico-investigativo e profissional da didática e a formação de professores. *In:* SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; PUIGGRÒS, Núria Rajadell (Orgs.). **Didática e formação de professores:** perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012. p. 37-58.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MOURA, M. A séria busca no jogo: do lúdico na matemática. *In:* KISHIMOTO, T. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. p. 81-97.

MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e jogar:** enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KISHIMOTO, T. O jogo e a educação infantil. *In:* KISHIMOTO, T (Org.). **O jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-48.

_____. _____. **Jogos Infantis:** o jogo, a criança e a educação. 18. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PAIS, Luis Carlos. **Didática da Matemática:** Uma análise da influência francesa. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PINTO, N. B. **O erro como estratégia didática**: Estudo do erro no ensino da Matemática elementar. Campinas: Papirus, 2000.

SCHEDROVITSKI, G. P. Observaciones metodológicas a la investigación pedagógica del juego. *In:* ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Ya. **Antologia de la psicologia pedagógica y de las edades**. Editorial Pueblo y Educación, 1986. p. 87-93.

SILVA, Maria Marta da; DAÚDE, Rodrigo Bastos. Materiais Manipuláveis: os nexos entre ensinagem matemática e formação docente. *In:* DAÚDE, Rodrigo Bastos (Org.). **Educação Matemática:** Perspectivas Contemporâneas. Goiânia: América, 2013.

SILVEIRA, Marisa Rosâni Abreu da. **Matemática, discurso e linguagens:** contribuições para a educação matemática. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** – 11. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. *In:* COLE, Michael... [*et al.*] (Orgs.). Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

27.

SITUAÇÕES DESENCADEADORAS DE APRENDIZAGEM PARA O ESTUDO DA LINGUAGEM ALGÉBRICA SIMBÓLICA

Wérica Pricylla de Oliveira Valeriano Santos[1]
Wellington Lima Cedro[2]

INTRODUÇÃO

O processo de educação possibilita a "inclusão dos novos membros de um agrupamento social em seu coletivo" (MOURA *et al.*, 2010, p. 82). A escola é assim, o espaço privilegiado para a apropriação dos conhecimentos e bens culturais elaborados pela humanidade. Essa apropriação acontece no movimento do social ao individual, ou seja, tem como base as relações interpsíquicas. O que traz a compreensão de que a aprendizagem não ocorre espontaneamente ou partindo apenas das condições biológicas do sujeito. Essa condição de não espontaneidade traz implicações ao processo educativo principalmente no que se refere à intencionalidade dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Dentro do cenário da escola o conhecimento científico, regulado por uma cultura escolar, passa por uma transformação e se torna conhecimento escolar. Esse processo de transformação pressupõe uma seleção dos conceitos que são considerados relevantes

1 Professora no Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí. Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Federal de Goiás. Pesquisa sobre formação de professores de Matemática. werica.valeriano@ifgoiano.edu.br

2 Professor na Universidade Federal de Goiás. Pesquisa sobre formação de professores que ensinam matemática, as atividades de ensino e a aprendizagem de docentes e estudantes, tendo como base teórica a Teoria Histórico-Cultural. wcedro@ufg.br

para a sociedade e que contribuirão para o desenvolvimento psíquico do sujeito. No entanto, o processo de escolarização por si só, não garante que haverá desenvolvimento do pensamento do sujeito (ROSA; MORAES; CEDRO, 2010). Para compreender qual é o tipo de pensamento que será formado pelo sujeito é preciso entender o modo como o ensino é organizado.

No cenário atual, na maioria das instituições escolares, as práticas de ensino favorecem os processos de percepção e de representação que surgem da ação do sujeito com o objeto, o que leva a um processo de generalização que tem como ponto de partida a intuição. Nesse tipo de ensino a formação do pensamento empírico se torna dominante (ROSA; MORAES; CEDRO, 2010).

Rosa, Moraes e Cedro (2010) apontam que para Davidov os conhecimentos empíricos podem ser caracterizados da seguinte forma:

> estes se materializam por meio da escolha de exemplos relativos a certa classe formal; são elaborados mediante a comparação dos objetos às suas representações, valorizando-se, assim, as propriedades comuns aos objetos; são expressos por um único termo; são fundamentados na observação dos objetos; a propriedade formal comum é análoga às propriedades dos objetos; a generalização formal das propriedades dos objetos permite situar os objetos específicos no interior de uma dada classe formal; por fim, são representações concretas do objeto (p. 73-74).

Enquanto o pensamento empírico opera com a generalização, que é um processo que vai do particular ao geral, o pensamento teórico opera com os próprios conceitos.

> Nessa perspectiva, os conceitos surgem não como simples representações gerais, mas sim como um modo da atividade psíquica do sujeito que permite a ele a reprodução do objeto idealizado e, consequentemente, do seu sistema de relações, o qual na sua unidade reflete a universalidade ou a essência do objeto ou fenômeno (ROSA; MORAES; CEDRO, 2010, p. 74-75).

Assim, o conceito é ao mesmo tempo a forma e a estruturação mental do objeto. Rosa, Moraes e Cedro (2010) apresentam algumas características principais dos conhecimentos teóricos, dentre elas destacamos a "transformação do saber em teoria desenvolvida mediante dedução e explicação, [...] apresentação de uma forma universal que caracteriza simultaneamente um representante da classe e um objeto particular; relação entre o geral e o particular" (p. 75).

Na busca por ir além dos limites do desenvolvimento do pensamento empírico, que toma os aspectos externos, a aparência, os atributos comuns dos objetos e fenômenos,

o professor, em sua prática, deve organizar o ensino de modo intencional e sistematizado tendo como principal objetivo gerar no aluno a necessidade de apropriação do conhecimento teórico, pois a apropriação do conhecimento teórico possibilita a formação do pensamento teórico, o desenvolvimento psíquico da criança.

Neste sentido, a atividade do professor que é a atividade de ensino deve gerar no aluno a atividade de estudo. A atividade de estudo tem três componentes: as tarefas de estudo, as ações de estudo e as ações de autoavaliação e regulação. Para Davidov, a tarefa de estudo é a unidade fundamental da atividade de estudo, e sua compreensão está associada à "generalização teórica, sendo o conteúdo da atividade de estudo as formas elevadas da consciência social [...] ou seja, o conhecimento teórico" (MOURA *et al.*, 2010, p. 85).

No movimento entre a atividade do professor e a atividade do aluno é importante que o objeto de ensino, os conhecimentos teóricos, se transforme em objeto de estudo. Isso implica que o conhecimento teórico deve se tornar uma necessidade para o aluno. Essa necessidade se concretiza na situação desencadeadora de aprendizagem (SDA).

> O objetivo principal desta é proporcionar a necessidade de apropriação do conceito pelo estudante, de modo que suas ações sejam realizadas em busca da solução de um problema que o mobilize para a atividade de aprendizagem – a apropriação dos conhecimentos (MOURA *et al.*, 2010, p. 101).

Na situação desencadeadora de aprendizagem deve estar presente a gênese do conceito, tornando explicita a necessidade que levou a humanidade, ao longo da história, à elaboração de determinado conceito. É preciso atentar para o fato de que na SDA não se tem como intenção recriar todo o processo histórico do surgimento do conceito de forma cronológica, mas fazer emergir o movimento lógico-histórico de como os conceitos foram elaborados como solução aos problemas e necessidades humanas.

O professor no processo de organização do ensino, ao lançar mão das situações desencadeadoras de aprendizagem, pode materializá-las por meio de vários recursos metodológicos, dentre eles destacam-se o jogo, a história virtual e as situações que emergem do cotidiano.

A partir do entendimento de que, a atividade de ensino está intimamente relacionada à atividade de estudo, que o conhecimento teórico possibilita o desenvolvimento das potencialidades do sujeito e que é necessário partir da essência dos conceitos, temos como pergunta para este trabalho: Quais indícios, presentes no discurso dos alunos do Ensino Médio, indicam que o desenvolvimento de situações desencadeadoras de

aprendizagem pode contribuir para a formação do pensamento teórico relacionados aos conhecimentos sobre a linguagem algébrica simbólica?

Neste sentido, o objetivo para este trabalho é apresentar indícios de como o desenvolvimento de situações desencadeadoras de aprendizagem pode contribuir para a formação do pensamento teórico relacionados aos conhecimentos sobre a linguagem algébrica simbólica.

Na próxima seção apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, no qual explicitamos o modo como organizamos a investigação, os sujeitos da pesquisa e o processo de apreensão dos dados. Na seção de resultados e discussão apresentamos um recorte nos dados apreendidos que nos permitem aproximar do objetivo deste trabalho. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para compreendermos o fenômeno em seu movimento organizamos um experimento didático. Dentro da Educação Matemática o experimento didático se apresenta como uma possibilidade para o desenvolvimento da pesquisa. Segundo Cedro e Moura (2010),

> O experimento didático é um método de investigação psicológico e pedagógico que permite estudar as particularidades das relações internas entre os diferentes processos de educação e de ensino e o caráter correspondente do desenvolvimento psíquico do sujeito (p. 59, tradução nossa).

Em nosso experimento didático a atividade do professor está relacionada à atividade do aluno, e são mobilizadas por meio das situações desencadeadoras de aprendizagem. Os sujeitos da pesquisa são 12 alunos, selecionados por meio de sorteio, do 1º ano de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí, e três alunas do curso de Licenciatura em Matemática, dessa mesma instituição, que foram convidadas a participar da pesquisa.

Vale ressaltar que, considerando a pergunta e o objetivo apresentados neste trabalho, não faremos uma análise voltada a participação das alunas de licenciatura no experimento didático. No entanto, destacamos que a participação das licenciandas em nossa pesquisa de doutorado é de suma importância.

O experimento didático está organizado em dois momentos, o primeiro acontece dentro de um grupo de estudos que conta com a participação das licenciandas e da

pesquisadora. O segundo momento acontece em encontros semanais entre os alunos do ensino médio, as licenciandas e a pesquisadora, chamamos esses encontros de CluMática.

A apreensão dos dados no primeiro momento acontece por meio de gravações em áudio, registro em diário de campo e diários de leitura das alunas da licenciatura, já no segundo momento fazemos gravações em áudio e vídeo, registros fotográficos e registro escrito dos alunos referente as tarefas desenvolvidas.

O grupo de estudos teve início no segundo semestre de 2018, o nosso objetivo com esse momento é apresentar às licenciandas por meio da discussão de textos, algumas ideias principais que nos possibilitam compreender a educação a partir da teoria histórico-cultural e a partir dessa compreensão elaborar tarefas de estudo que componham as SDA's. Nesse sentido, organizamos o ensino de modo intencional, considerando a escola como o local apropriado para a mediação entre o conhecimento produzido pela humanidade e o novo indivíduo, e a atividade realizada em comum, coletiva, como a base para o desenvolvimento do indivíduo.

O início do grupo de estudos aconteceu um semestre antes do início do CluMática, dada a necessidade de elaborarmos com antecedência as tarefas de estudo que seriam desenvolvidas com os alunos do ensino médio no CluMática.

Os encontros do CluMática tem duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos cada, teve início em março de 2019 e será desenvolvido durante todo o ano letivo de 2019. As ações dentro do CluMática possibilitam a constituição de um espaço de aprendizagem, compreendido como "*o lugar da realização da aprendizagem dos sujeitos orientado pela ação intencional de quem ensina*" (CEDRO, 2004, p. 47, grifos do autor).

As relações internas do processo de ensino e aprendizagem são investigadas durante o desenvolvimento do grupo de estudos e das ações realizadas no CluMática, que são as tarefas de estudos e as rodas de conversa ao final de cada encontro. Nessas rodas de conversa os alunos do ensino médio tem a oportunidade, juntamente com as lincenciandas e a professora pesquisadora, de expor reflexões e conclusões em relação às situações propostas no encontro do dia.

Considerando o nível escolar dos alunos a quem as SDA's se destinam optamos por abordar nas tarefas alguns conceitos algébricos. Sousa, Panossian e Cedro (2014) apresentam os conceitos de fluência, número, variável e campo de variação como os nexos conceituais que formam o conceito de álgebra. A partir desses nexos conceituais apresentados pelos autores acima, e da discussão sobre função que é feita por Caraça (1951),

organizamos as situações desencadeadoras de aprendizagem em módulos, são eles: Trabalhando o coletivo; Linguagem simbólica; Variável e fluência; Equação, Relação entre grandezas e Interdependência e Função.

No quadro abaixo (quadro 1) apresentamos os três primeiros módulos que já foram desenvolvidos nos encontros CluMática.

Quadro 1 – Organização do CluMática

Módulo	Encontro	Tarefa	Objetivo
Trabalhando o coletivo	1	Apresentação do projeto	Esclarecer detalhes do projeto.
		Olhar e ver	Perceber que não é possível conhecer uma pessoa apenas por sua aparência.
		Conheça sua turma	Interagir com os colegas e conhecer algumas características pessoais.
	2	Desenho as cegas	Estabelecer uma comunicação com o colega.
		Teia da cooperação	Trabalhar em cooperação com o colega.
Linguagem Simbólica	3	Trilha arqueológica – jogo	Entender a importância de se conhecer os símbolos de uma linguagem
	4	Trilha arqueológica – decodificação das mensagens	Compreender uma mensagem escrita com símbolos diferentes do nosso alfabeto.
	5	Ludo monetário – exposição oral/ cálculo mental	Desenvolver cálculos sem a utilização de registro escrito. Discutir sobre a importância do registro escrito.
	6	Ludo monetário – registro escrito/ símbolos não convencionais	Discutir sobre a não padronização dos símbolos e compreender a importância dessa padronização.
	7	Matemática e ação	Utilizar a linguagem simbólica para representar uma situação matemática apresentada na linguagem retórica.
	8	Pega – varetas	Apresentar a ideia de variável, e fazer uso da palavra representando uma variável

Módulo	Encontro	Tarefa	Objetivo
Variável e Fluência	9	Dinâmica de encerramento do semestre	Auto-avaliação.
	10	Dinâmica Exercícios tradicionais	Desenvolver a percepção de colaboração e estratégia. Observar as dificuldades dos alunos ao resolver exercícios tradicionais.
	11	Matemática na vida – jogo	Promover a discussão sobre a utilização da figura como variável.
	12	Matemática na vida – jogo	Promover a discussão sobre a utilização da figura como variável.
	13	Matemática na vida – registro	Fazer o registro utilizando as figuras como variáveis.
	14	Mudando de profissão	Discutir a ideia de fluência e a utilização da variável letra.
	15	Mudando de profissão	Discutir a ideia de fluência e a utilização da variável letra.

Fonte: Arquivo dos autores.

Com base no referencial teórico adotado, o qual nos ajuda a investigar, explicar e expor o fenômeno estudado, buscaremos em nossa pesquisa ir além do que está explícito e avançar para a explicação, revelando as relações, o movimento das contradições, o desenvolvimento do processo e a essência do fenômeno de tal modo que permita a apreensão em sua totalidade. A análise da pesquisa será apresentada em unidades de análise, episódios e cenas.

O conceito de unidades de análise foi desenvolvido por Vigotski, "com o termo unidade queremos nos referir a um produto de análise que, ao contrário dos elementos, conserva todas as propriedades básicas do todo, não podendo ser dividido sem que as perca" (VIGOTSKI, 2007, p. 5 *apud* CEDRO, 2008, p. 112). Os episódios "são aqueles momentos que apresentam coerência, consistência, originalidade, objetivação e são reveladores da natureza e da qualidade das ações dos indivíduos" (CEDRO, 2008, p. 112). Os episódios serão compostos por cenas, as quais permitem abordar momentos específicos dos episódios.

Analisar os dados em busca de compreender a totalidade do fenômeno estudado é necessário, no entanto, neste trabalho apresentamos nossa reflexão a partir de alguns dados que nos permitem responder a pergunta deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já foi mencionado, o nosso experimento didático acontece em dois momentos. No grupo de estudos, além da discussão dos textos, elaboramos tarefas de estudo que compõem as situações desencadeadoras de aprendizagem. No CluMática desenvolvemos essas tarefas com os alunos do ensino médio.

Os resultados aqui apresentados são referentes aos encontros 3, 4, 5, 6 e 7, nos quais desenvolvemos tarefas que compunham as situações desencadeadoras de aprendizagem relacionadas à linguagem simbólica. Sobre a questão da linguagem e dos símbolos Sousa, Panossian e Cedro (2014) nos apontam que

> No movimento histórico de origem e transformação de conceitos matemáticos, também deve considerar que cada novo conceito abre espaço para novo simbolismo [...] no movimento histórico da álgebra, é possível reconhecer os movimentos da realidade objetiva sendo expressos na Antiguidade pela álgebra retórica, por meio das palavras, quando os símbolos ainda não haviam sido criados; pela álgebra geométrica (variável figura); pela álgebra sincopada (variável numeral) em que se usavam abreviaturas e, posteriormente, pela álgebra simbólica (variável letra) [...]. (p. 117-118).

Neste sentido, no módulo de Linguagem simbólica nosso objetivo principal era possibilitar aos alunos a compreensão de que o estudo da álgebra perpassa pelo desenvolvimento da linguagem em suas complexidades.

A tarefa *Trilha Arqueológica* foi desenvolvida nos encontros 3 e 4, o recurso metodológico utilizado foi um jogo de tabuleiro (figura 1) elaborado pelas licenciandas e pela pesquisadora. O jogo era composto por um tabuleiro, um dado, peões, cartas de artefatos das duas civilizações, cartas de palavras-chaves e cartas com mensagens e pistas.

No encontro 3 iniciamos a tarefa apresentando aos alunos uma história que dava introdução ao jogo. Uma história de aventura onde eles eram arqueólogos em busca de registros de duas antigas civilizações que tem em comum um tesouro escondido. Os alunos foram divididos em dois grupos de seis pessoas, representando dois grupos de arqueólogos que investigariam duas civilizações fictícias.

Figura 1 – Jogo Trilha Arqueológica

Fonte: Arquivo dos autores.

Ao longo da trilha do tabuleiro havia casas que davam direito a pegarem cartas que representam artefatos de cada civilização. Ao parar em uma casa que permitia a retirada de um artefato, o jogador pegava uma carta referente a sua civilização. Essas cartas eram pistas que possibilitariam a decodificação da linguagem da referida civilização. Ao fim do jogo os jogadores deveriam juntar o máximo de artefatos recolhidos pelo jogo e decifrar os símbolos da linguagem utilizada pela civilização. Com o sistema de símbolos decifrados os alunos receberam mensagens codificadas, essas mensagens levaram os jogadores ao tesouro escondido. O problema que emergiu do jogo foi que, caso o grupo não compreendesse o sistema de símbolos, a linguagem da civilização que era investigada por seu grupo, eles não conseguiriam encontrar o tesouro.

Finalizada toda a parte de jogo e registros escritos dos alunos, passamos a roda de conversa. A roda de conversa é um momento muito importante do encontro. Nela todos os envolvidos no encontro tem a oportunidade de conversar sobre a tarefa proposta e sobre os conceitos matemáticos abordados na tarefa. Na roda de conversa do encontro 3 (Quadro 2) buscamos direcionar os alunos à percepção da necessidade da compreensão da linguagem matemática.

Quadro 2 – Roda de conversa – encontro 3

Pesq.	E aí? O que acharam do jogo?
AR	Foi interessante.
	[...]
AC	Difícil.
Pesq.	Difícil porque AC?
AC	Porque eu não entendi, ele envolve matemática e eu não sou muito boa em matemática...
Pesq.	Como é que é? (não entendendo a fala da aluna).
AC	Envolve números e eu não sou muito boa em números.
Pesq.	Envolvia os números, mas qual era a função dos números nesse jogo?
AK	Dar briga (fala em tom de brincadeira).
AC	Eu sei que era a coisa das letras lá.
Pesq.	Eles representavam na verdade...
AK	A letra (falando ao mesmo tempo que a pesquisadora).
Pesq.	A gente falou sobre trabalho em grupo. O quê que vocês acham que esse jogo tem a ver com matemática?
AK	Uai, porque os números representaram as letras e a gente tinha que entender os números pra poder entender as letras de um alfabeto, e ah, igual, o nosso tinha um limite de números até começar um padrão diferente.
Pesq.	Tinha uma certa sequência lógica?
AN	Até pra jogar os dados tinha uma contagem de números.
Pesq.	Pra jogar os dados. Quando a gente joga um dado, teoricamente estamos usando números né, e para além desse uso dos números, o que mais a gente poderia relacionar com isso? Com a ideia de matemática? Para além da relação simplesmente porque tem os números, o que mais, o que além disso?
AS	Lógica.

Pesq.	Lógica. O que mais? Fala AE, o que você achou? Você que estava caladinho, observando. O que você acha que tinha a ver com matemática?
AE	Tipo, lá começava com A, aí o A era um traçinho, aí depois vinha o B, dois traçinhos, quando chegava no limite de traçinhos adicionava uma bolinha e começava de novo, aí vai uma traçinho uma bolinha...
Pesq.	Esses dois alfabetos que a gente criou tinha o que em comum?
AS	(sussurrando) os traçinhos.
Pesq.	Essa lógica não é? Porque a de vocês não ia até certo número e depois começava a repetir?
AK	7 traçinhos e retia.
Pesq.	A dos meninos também ia até certo número de traçinhos e começava a acrescentar...
AN	Começa com número.
AS	Começava com número normal, depois do nove acrescentava o traçinho (AS e AN falando do alfabeto do grupo delas).
Pesq.	Do grupo do AE, que era o AE, o AK, a AR, a AA e a AY, o de vocês eram traçinhos e depois de um certo ponto o traçinho voltava e começava a acrescentar bolinhas, tem uma lógica, as duas tinha uma mesma lógica. Tá, mas e além disso, como que eu posso relacionar? Se fosse pra vocês decifrar o código daquelas mensagens sem ter tido acesso aquelas cartinhas com a imagem e com a palavra.
AN	Eu não ia saber.
Pesq.	Como que vocês fariam?
AK	Pra mim ia ser muito difícil.
Pesq.	Ou não fariam?
AD	Aí era impossível né, muito difícil.
Pesq.	Não fariam, né? Eu não faria (risos).
AK	Eu ia anotar as possíveis palavras.
AS	Eu ia chutar aleatoriamente.
AK	Porque por exemplo, na primeira que a gente pegou antes de eu entender a lógica e tals, eu tava tipo assim, eu olhava pra imagem e pensava em nomes e via se batia com a quantidade de letras que tinha La em baixo, aí quando bateu eu vi que era a palavra e anotei.
Pesq.	E aí quando ia aparecendo as mesmas letras vocês podiam...
AK	Relacionar.
Pesq.	conferir né, se tava certo ou não. E o que mais?
	[...]

Pesq.	O quê que matemática é gente?...
AK	Difícil.
AS	Muito difícil.
Pesq.	Quando vocês veem aquele monte de símbolos lá, dos conjuntos quando vocês estão estudando conjuntos? O quê que aquilo representa também?
AS	Problema.
Pesq.	Problema, e além disso? (silêncio) É uma linguagem não é? Matemática não é uma linguagem? Quando a gente fala assim: A, um U pra cima e um B, o que isso significa?
AS	A união com B.
Pesq.	É uma linguagem, está vendo? O símbolo representa alguma coisa, pra você entender matemática você precisa entender... os símbolos (alunos falam junto com a pesquisadora). Então assim, o que essa atividade tem a ver com matemática então?
AN	É a linguagem?
Pesq.	Linguagem, porque se você não compreendesse o alfabeto daquelas civilizações, você não compreenderia o que eles queriam dizer, certo? E não compreenderiam a mensagem que vocês vão receber no próximo encontro, certo? Do mesmo jeito a matemática, se vocês não compreenderem os símbolos como vão compreender as expressões? Como vão compreender o que está escrito lá usando aquele "monte de símbolos matemáticos"? O que a gente quer é que vocês olhem para símbolos de uma forma diferente, que vocês comecem a pensar não em "a que chatice esse símbolo de novo", não. Que você olhe pros símbolos da matemática, que vocês estudam dia-a-dia e pensem "hum, isso aqui significa alguma coisa que me faz entender uma mensagem", se eu ponho A união com B eu to falando que os dois conjuntos estão unidos, eu peguei todos os elementos e juntei, não é isso? É uma linguagem, ele passa uma mensagem.

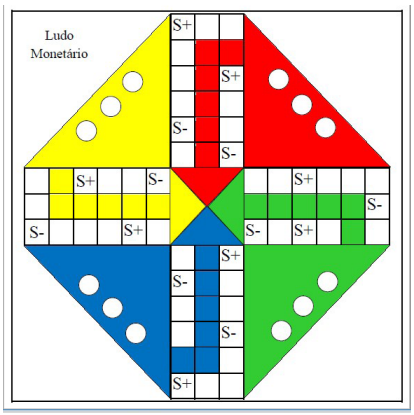
Fonte: Arquivo dos autores.

É possível perceber que os alunos, inicialmente, estavam relacionando o jogo com a matemática apenas no que se refere à utilização do dado e dos números na representação das letras de uma das civilizações. Ao insistirmos nos questionamentos os alunos abordam a questão da sequência lógica de organização das letras das civilizações. No entanto, eles não relacionam a discussão com a existência de uma linguagem matemática, eles ficam presos aos aspectos externos do jogo, aos números em si.

No encontro 4, os alunos deram continuidade a tarefa na parte de decifrar as mensagens. Na roda de conversa deste encontro os alunos enfatizaram o trabalho coletivo, a divisão das tarefas e a participação de todos os participantes do grupo. Rubtsov (1996 *apud* MOURA *et al.*, 2010), ao tratar da aprendizagem destaca a necessidade de uma atividade realizada em comum. Destacando a importância da realização da atividade no coletivo, pois ao realizar a atividade no coletivo, há entre os indivíduos repartição das ações e das operações iniciais, troca de modos de ação, compreensão mútua, comunicação, planejamento de ações individuais e a reflexão.

A tarefa *Ludo Monetário* também foi desenvolvida em dois encontros, nos encontros 5 e 6, e teve como recurso metodológico um jogo de tabuleiro. O jogo utilizado foi uma adaptação do jogo chamado *Ludo* (figura 2, figura 3). O jogo era composto por um tabuleiro, um dado, cartas de gastos e cartas de ganho.

Figura 2 – Jogo Ludo Monetário



Fonte: Arquivo dos autores.

Figura 3 – Cartas do jogo Ludo Monetário

Xiii, o cachorro ficou doente e você gastou R$ 70,00 com o veterinário.	Hoje é dia de feira e você gastou R$ 25,00 comprando as verduras da semana.	As fraldas do bebê acabaram e você comprou 58 fraldas por R$ 36,00.	Você saiu para comer fora e gastou R$ 70,00.
Os créditos do celular acabaram e você gastou R$ 12,00.	Inicio de semana! Você colocou R$ 50,00 de combustível no carro.	Dia de feira de novo, mas dessa vez você gastou R$ 15,00.	Você gastou R$ 15,00 no salão de beleza.
Chegou o dia de pagar a conta do açougue. Pague R$ 70,00 ao açougueiro.	A prestação do carro venceu e você teve que pagar R$ 270,00.	Os créditos do celular acabaram e você gastou R$ 12,00.	Chegou o dia de pagar a conta da padaria. Pague R$ 30,00 ao padeiro.
A conta de água venceu e você pagou R$ 50,00.	Você foi ao supermercado gastou R$ 190,00 com as compras do mês.	Chegou o dia de pagar a conta da padaria. Pague R$ 30,00 ao padeiro.	A conta de energia venceu e você pagou R$ 45,00.
É o dia de pagar a mensalidade da escola das crianças. Pague R$ 200,00.	Os créditos do celular acabaram e você comprou um cartão de R$ 18,00.	Inicio de semana! Você colocou R$ 50,00 de combustível no carro.	As fraldas do bebê acabaram e você comprou 58 fraldas por R$ 36,00.

Fonte: Arquivo dos autores.

Os alunos foram divididos em quatro grupos, cada grupo representado por uma cor: azul, verde, vermelho e amarelo. Ao longo do jogo os jogadores que parassem na casa com S+ ou S – deveriam pegar uma carta de ganho ou gasto, respectivamente. Ao final da partida, quando todos os jogadores chegassem ao centro do tabuleiro, os grupos deveriam saber seu saldo final.

No encontro 5, para fazer o cálculo ao final da primeira partida cada grupo gravou em áudio as informações referentes aos seus ganhos e gastos, em seguida essa

gravação de áudio era repassada a outro grupo que deveria fazer os cálculos mentalmente. No momento de determinar o grupo vencedor, aquele que tinha o maior saldo, surgiu como situação problema o fato de ter que confiar apenas na memória e a falta de um registro escrito.

Na roda de conversa do encontro 5 (quadro 3) os alunos apontam a dificuldade de ter que fazer os cálculos sem o auxílio de anotações. Neste momento destacamos para os alunos o quanto é importante termos a possibilidade de usarmos registros escritos, e que esses registros são possíveis devido à existência de símbolos matemáticos.

Quadro 3 – Roda de conversa – encontro 5

Pesq.	Como vocês se sentiram na questão de não poder registrar anotando?
AK	É mais tenso pra poder fazer, porque você esquece os valores, tem que começar tudo de novo, aí na hora que você termina que vai fazer de novo você percebe que ta errado.
Pesq.	E isso porque vocês tinham o gravador né, podia voltar uma vez e passar de novo.
AK	Uma vez só, mas tipo...
Pesq.	AE, fala.
AE	Uai é difícil, eu fiquei esquecendo das contas direto.
Pesq.	É tranquilo fazer conta de cabeça?
AK	Não
AN	Conta é uma coisa...
AS	Quando é só soma aí vai...
AK	Tipo assim, se for conta pequena, ou só de soma ou de subtração até que vai, agora ter que somar, subtrair...
Pesq.	Aí complica? (risos da AS e AN, o grupo delas havia feito apenas adição) É o grupo das meninas deu sorte, só ganhou.
AK	Aí você tem que somar a dívida, e depois somar o ganho e depois subtrair a dívida do ganho. Dá trabalho.
Pesq.	Ou seja, mexeu com sinal negativo, sinal positivo e quando a gente vai fazer no papel as vezes isso é muito difícil né? Lá, "mais e menos é menos ou é mais professora?" não é desse jeito que vocês fazem lá? Fica tudo confuso. Então o que vocês acham que a gente queria com essa atividade? Fala AM, você que ainda ta caladinho aí.
AM	Fazer minha cabeça doer.
Pesq.	Não, não era esse o objetivo. Fala AY, o que você acha que a gente queria? Alguém do grupo da AY.
AS	Então, treinar... eu não sei se a palavra é raciocínio
AN	Eu acho que é treinar o racícionio
AS	Raciocínio, (comentam algo sobre decorar que não da pra entender)
Pesq.	E você AK, o que você acha que a gente queria com essa atividade?
AK	Dar trabalho. (risos)

	[...]
Pesq.	AP você que chegou agora, como você se sentiu diante dessa atividade e o que você acha que a gente queria com ela?
AP	O que eu senti?
Pesq.	É, você já tinha feito alguma atividade assim?
AP	Não.
Pesq.	E qual foi a dificuldade que você sentiu ou qual foi a facilidade?
AP	Dificuldade porque você tinha que fazer aquele tanto de soma lá, e gravar
	[...]
Pesq.	Gente agora pensa o seguinte, pensa lá antigamente, as pessoas resolvendo problemas matemáticos assim...
AK	Eu ia escrever nem que fosso no chão.
AN	Eu ia contar nos dedos, ia sair catando pausinho.
Pesq.	Conversando sobre os problemas. Não eles até escreviam, mas eles escreviam os problemas por extenso né, não era assim...
AN	Ah mas nós não usou aqui, sacanagem. (fala junto com a pesquisadora).
Pesq.	... fazendo os cálculos. Eles não tinham assim, esse artifício do cálculo, naquele momento, de montar o algoritmo. É que quando a gente, por exemplo, põe uma continha: um número mais outro numero embaixo dele, aquilo é um algoritmo. É um método de resolução.
Pesq.	Aí agora vocês tiveram que resolver tudo fazendo cálculo mental né.
AN	Você deve ser ótima em matemática né? (se dirigindo a um colega).
Pesq.	O quê que a gente quer mostrar pra vocês, a importância que tem de fazer registro. Não é importante então, poder registrar, anotar pra poder fazer o cálculo.
	[...]
Pesq.	Então é isso gente, o que a gente queria com essa atividade era mostrar pra vocês como é importante poder fazer registros, ainda mais se esse registro puder ser com símbolo matemático, né?
	[...]

Fonte: Arquivo dos autores.

Mais uma vez as colocações dos alunos expressam suas impressões baseadas naquilo que é mais aparente do jogo. Isso nos indica o quanto o tipo de pensamento desenvolvido por eles está arraigado de características do pensamento empírico, pois o ensino que prioriza os conhecimentos empíricos "sempre tem como ponto de partida as percepções e representações que surgem por meio da ação do sujeito sobre o objeto" (ROSA; MORAES; CEDRO, 2010, p. 71).

No encontro 6 os alunos jogaram mais uma partida. Ao final dessa partida, no momento de calcular o saldo final os grupos poderiam utilizar registro escrito. No entanto, eles deveriam criar símbolos para a representação dos valores. Cada grupo criou seu

próprio conjunto de símbolos e realizou os cálculos utilizando esses símbolos. Ao final dos cálculos os grupos trocaram entre si os registros que continham seu saldo final. Os jogadores deveriam indicar a partir dos registros qual foi o grupo com maior saldo, o vencedor. Nesse momento o problema que surgiu foi o desconhecimento dos símbolos utilizados pelo outro grupo e a dificuldade de determinar o valor de cada um.

Na roda de conversa do encontro 6 (quadro 4) surgiu a discussão sobre os símbolos usados por cada grupo. No diálogo entre os alunos é possível perceber que alguns estavam preocupados se o conjunto de símbolos criados apresentavam uma determinada lógica de organização.

Quadro 4 – Roda de conversa – encontro 6

AS	Eu só não entendi porque o coração é o 2.
AA	Uai nós tava colocando qualquer símbolo.
AN	Eu inventei um número nove muito top.
AS	(falando ao mesmo tempo que AN) é lógico que tem que ter uma lógica. Olha aqui, me fala se esse número não parece um zero?
AK	Como é que você vai sequenciar se você não sabe nem pela lógica do negócio...
AS	O número nove é o melhor, gente agora é sério.
AK	Você faz biotecnologia, você tem que ter.
AN	É esse é um pauzinho e uma estrela.
AA	Tudo tem lógica.
AS	Por eu ter criado, eu não vou precisar de uma lógica pra saber.
AN	Porque a lógica ta dentro da minha cabeça, porque foi eu que criei.
AA	Você vai criar, vai ser armazenado num cantinho lá, não vai ser usado por ninguém,
AS	Não importa.
AK	Você vai fazer um negócio lá no laboratório, você vai precisar de coisas criadas pra criar outras coisas então tem que ter uma lógica, você vai misturar os bagulhos lá?
AS	Lá eu preciso.
AA	Ela mandou criar, criar qualquer coisa. (tentando colocar um fim a discussão)
Pesq.	E aí gente, é tranquilo pegar a anotação de outra pessoa?
Vários	Não.
AK	É tenso.
Pesq.	Como que vocês resolveriam esse problema? Pensa vocês, matemáticos...
Vários	Não. (falando ao mesmo tempo que a pesquisadora).
Pesq.	...trabalhando com as expressões, como vocês resolveriam o problema que tá aí? Cada um escreveu de um jeito...
AK	Eu ia pedir pelo amor de Deus: alguém me tira daqui.
Pesq.	Cada escrita tem a sua lógica...
AS	Ou não,

AA	Não.
AN	Ou não.
AA	Ou a pessoa não pensou nessa dificuldade, não pensou no próximo.
Pesq.	Como vocês resolveriam?
AK	Não resolveria.
AN	Eu ia tentar adivinhar o que era cada símbolo né, pra ver se dava alguma coisa.
AK	Durma.
Ana	Na dúvida, durma. Não resolve.
AN	Nossa, por isso que eu vivo dormindo na sala.
AK	Eu ia olhar pra esse negócio aí e dormir.
AS	Não, na lógica... por exemplo nesse aqui, na lógica do jogo só tem alguns números com 5 no final. Então no caso aqui, a linha que fica em baixo poderia ser um zero. É muito difícil conseguir um 45.
AN	Ouve isso aqui.
AK	Que lógica vocês usou pra escrever isso aqui, alguém me explica.
Pesq.	Depois gente, eles explicam. Vamos pensar o seguinte, em relação a semana passada como é que foi fazer cada grupo a sua parte? Em relação ao último encontro, que vocês tiveram que resolver falando. Foi mais fácil escrevendo?
Vários	Foi tenso.
AK	Foi tenso os dois né.
AS	O nosso foi fácil.
AN	O nosso foi até fácil, só soma.
AK	O de antes a gente pelo menos sabia o que tinha que fazer né, aqui a gente olha pro negócio e só desiste da vida.
Pesq.	Falando e ouvindo, pelo menos, você sabia o que tinha que fazer, e dava pra fazer a conta de cabeça?
AK	O difícil era a falta de um negocinho ali pra anotar.
Pesq.	E esse, qual a dificuldade?
AN	(fala algo que não da pra entender) de quem criou esse negócio aqui ó.
Pesq.	Você com sua própria escrita, foi tanquilo?
AS	Foi na tora véi.
AN	Foi, nós achou um símbolo pra cada número.
Pesq.	Vocês trocou os números...
AN	Por símbolo.
Pesq.	...por símbolos. Os meninos (se referindo ao grupo em que estava o AE) usou outra lógica, não foi? Qual foi a lógica de vocês?
AK	Fala qual foi, porque u não to vendo.
AN	Um mundo véi de pauzinho (risos).
AE	É, dois pauzinho é cem, um pauzinho é 10, aí você multiplica...(não termina a frase)
Pesq.	É, cada dois pauzinho junto representa...
AE	Cem.
Pesq.	E cada um pauzinho, sozinho...
AE	10.

Pesq.	E como que vocês fizeram pra separar?
AE	É coloca uma vírgula.
AK	O deles foi o que mais deu trabalho pra eles arrumar.
Pesq.	E as unidades como é que vocês fez?
AE	Ahn (demonstrando que não haviam pensado nisso)
Pesq.	Não apareceu as unidades não?
AE	Não.
Pesq.	Deu sorte então, porque se tivesse aparecido 18, 13.
AK	O meu tinha um 18, tinha um que terminava tipo com 2,
AS	O nosso tinha 45.
Pesq.	Bom, vocês não enfrentaram esse problema.
AN	Nossa, o de vocês é top.
Pesq.	Observem, eles não tiveram que lidar com esse problema, então eles não tiveram que lidar com uma solução pra esse problema. Percebam que a solução vem de acordo os problemas...
AK	Aparecem.
Pesq.	Vão aparecendo né. Tá, vocês agora, todos querem resolver e descobrir quem teve o maior (se referindo ao saldo final), como fariam?
AS	Cadê aqueles negocinho?
AK	AS vem cá, o que significa cada um desses símbolos aqui?
AS	Ah, eu não sei mais.
Pesq.	Mas vocês iam continuar escrevendo cada grupo de um jeito?
AS	Não.
Pesq.	Qual seria a melhor solução?
AK	Aplicar um padrão né,
Pesq.	Ter um padrão de escrita né, [...]
Pesq.	Tá, vocês não me falaram como é que vocês iriam fazer então. [...]
Pesq.	Porque que a gente aqui no Brasil consegue interpretar quantidades de outro país?
AK	É porque a gente sabe o que representa, e como passar do deles pro nosso...
AS	É porque geralmente os números não mudam
Pesq.	Porque as quantidades são representadas da mesma forma...
AK	Diferentes, porem os números não mudam...
AS	É uai, o um aqui é o um lá...
Pesq.	Aqui ou lá, 50 é 50.
AA	O que muda é só dólares, euros...
AK	O que muda na verdade é só o...(fica pensando).

Pesq.	As vezes muda as unidades de medidas, mas aí mesmo assim ainda tem como transformar uma unidade em outra né. O quê que a gente quer que vocês observem é que se resolver um problema só escutando é difícil, ou só falando dele é difícil, quando a gente passa pra escrita a gente melhora um pouquinho, resolve um pouquinho a dificuldade, só que aí surge outra dificuldade né, se cada um escreve de um jeito vai ter um problema de comunicação né, então a solução seria o que o AK tinha falado, ter um padrão pra escrever né, que resolveria esse problema. E quando a gente pensa no desenvolvimento da álgebra, ela passou por esse percurso né. De ter primeiro a parte só falada, só oral... (interrompida por conversas paralelas dos alunos) [...] Então é isso gente, o que a gente queria mostrar pra vocês hoje, é essa necessidade de ter uma linguagem escrita que possa ser compartilhada com os outros tá.

Fonte: Arquivo dos autores.

Ao ser questionada por um colega sobre a lógica da sequência criada por um seu grupo a aluna AS responde que basta que a sequência tenha lógica para ela, no entanto o colega insiste em mostrar que essa lógica precisa ficar clara, e ele usa como exemplo uma situação de laboratório.

AK	Como é que você vai sequenciar se você não sabe nem pela lógica do negócio...
AS	O número nove é o melhor, gente agora é sério.
AK	Você faz biotecnologia, você tem que ter.
AN	É esse é um pauzinho e uma estrela.
AA	Tudo tem lógica.
AS	Por eu ter criado, eu não vou precisar de uma lógica pra saber.
AN	Porque a lógica ta dentro da minha cabeça, porque foi eu que criei.
AA	Você vai criar, vai ser armazenado num cantinho lá, não vai ser usado por ninguém,
AS	Não importa.
AK	Você vai fazer um negócio lá no laboratório, você vai precisar de coisas criadas pra criar outras coisas então tem que ter uma lógica, você vai misturar os bagulhos lá?
AS	Lá eu preciso.

Este trecho dá indícios que o aluno começa a se preocupar com a situação de modo mais geral, e consequentemente em uma preocupação com o caso particular da criação dos símbolos para a representação dos valores, eles extrapolam assim as propriedades observáveis do objeto singular, e possivelmente começa a estabelecer uma relação do geral ao particular (ROSA; MORAES; CEDRO, 2010).

Outro momento dessa roda de conversa nos remete a questão do surgimento de um conceito a partir da satisfação de uma necessidade, os alunos estão conversando

sobre os símbolos usados por um dos grupos, mas esse grupo criou símbolos apenas para as dezenas e centenas.

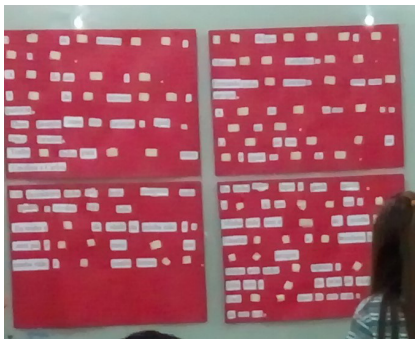
Pesq.	E as unidades como é que vocês fez?
AE	Ahn (demonstrando que não haviam pensado nisso)
Pesq.	Não apareceu as unidades não?
AE	Não.
Pesq.	Deu sorte então, porque se tivesse aparecido 18, 13.
AK	O meu tinha um 18, tinha um que terminava tipo com 2,
AS	O nosso tinha 45.
Pesq.	Bom, vocês não enfrentaram esse problema.
AN	Nossa, o de vocês é top.
Pesq.	Observem, eles não tiveram que lidar com esse problema, então eles não tiveram que lidar com uma solução pra esse problema. Percebam que a solução vem de acordo os problemas...
AK	Aparecem.
Pesq.	Vão aparecendo né. Tá, vocês agora, todos querem resolver e descobrir quem teve o maior (se referindo ao saldo final), como fariam?

Quando questionados sobre qual era o símbolo das unidades um integrante do grupo responde que não tinha. Surgiu então a possibilidade de enfatizar com os alunos que é de acordo com o surgimento de problemas que as soluções são buscadas.

Os alunos, depois de questionados sobre como fariam para que pudessem saber qual grupo tinha o maior saldo, sugere a padronização dos símbolos. Isso nos deu a possibilidade de conversar com eles sobre a importância de termos símbolos matemáticos que permitem a compressão do que é expressado por qualquer pessoa que conheça a linguagem matemática.

A tarefa *Matemática em ação* foi desenvolvida no encontro 7, e foi uma adaptação do jogo *Imagem e ação*, no entanto não fizemos uso de um tabuleiro. Os materiais necessários para essa tarefa foram (figura 4): cartas com palavras variadas, cartazes com frases incompletas, cartas com as frases completas, cronometro, quadro branco e pincel.

Figura 4 – Jogo Matemática em ação



Minha mãe tem o triplo da minha idade.	O dobro de um número mais um é sete.	A metade de um número menos seis é quatorze.	Minha avó tinha treze tapetes e vendeu seis.
Eu tinha nove lápis e perdi quatro.	Você ganhou doze reais da sua mãe e seis reais da sua avó.	Duas laranjas mais três laranjas é igual a cinco laranjas.	Tenho oito balas para dividir igualmente entre Carolina e Carlos
A diferença do quadrado de um número e o quadrado de dois.	O triplo de um número menos cinco é dezesseis.	A área de um quadrado é 36.	O quadrado de um número mais seis é igual a quinze

Fonte: Arquivo dos autores.

Os alunos foram divididos em dois grupos, a cada rodada um membro do grupo escolhia uma carta com uma frase, essa frase também estava escrita no cartaz de forma incompleta. Após ler a frase, por exemplo: *o dobro de um número mais um é sete,* o aluno deveria fazer mímicas ou desenhos que representassem essa frase e possibilitasse que seus colegas de grupo escolhessem as cartas de palavras que completassem a frase no cartaz. Os grupos alternavam as rodadas. Finalizada a parte de completar as frases os alunos deveriam escrever as frases por extenso e escrever o que elas representavam em linguagem simbólica matemática, no caso do exemplo anterior ficaria: *2x+1=7*.

Na roda de conversa do encontro 7 os alunos iniciaram as colocações falando da dificuldade em expressar em desenhos ou mímicas as frases que foram propostas. E logo após a conversa foi em torno da reescrita das frases utilizando símbolos matemáticos.

Quadro 5 – Roda de conversa – encontro 7

Pesq.	E essa parte aqui que vocês escreveram a frase?
AK	Foi mais tranquilo.
Pesq.	Foi mais tranquilo? Vocês costumam fazer isso em sala de aula?
Vários	Não
AK	Lá a gente faz as contas e resolve
AA	É muito raro um probleminha, geralmente a conta já vem montada.

	[...]
AK	É legal, porem complicado.
AR	É complicado
Pesq.	É complicado porque não tem costume?
AR	Exatamente
AK	É uma relação de amor e ódio.
Pesq.	Mas se vocês fossem mais estimulados nesse ponto?
AK	Aí a gente ia fazer rápido né
	[...]
Pesq.	A AC não, mas você também concorda com os colegas que assim, usaram o x tudo bem, beleza né? Porque o x?
AA	Porque é a letra mais comum que nós temos.
AK	É a letra que a gente tem o costume de usar em qualquer equação matemática, é sempre x, aí geralmente eu não gosto de trocar, por exemplo se eu tentar usar um c no lugar do x, no meio da conta eu vou colocar o x no lugar do c e vou bagunçar minha conta toda.
Pesq.	Sério?
AA	É que nós temos mais costume, o primeiro contato com letra que a gente tem geralmente é o x então...
AK	É o x e o y.
Pesq.	É o primeiro que o professor coloca?
AK	É o x ou o y
AA	É exatamente.
Pesq.	E esse x representava o que ali pra vocês?
AK	Quando a gente não sabia o valor de alguma coisa.
Pesq.	Quando não sabe o valor a gente usa uma letra né, e aí essa letra pode ser qualquer valor?
AK	Qualquer valor.
	[...]
AA	A matemática é boa quando você sabe o porque tá fazendo aquilo
AK	É tipo assim,
Pesq.	Mas em que sentido esse porque?

AK	quando eu tava estudando função, por exemplo, que eu tava entendendo o conteúdo, eu tava amando. Mas agora no segundo bimestre que eu não entendendo bulhufas do que ta acontecendo, não sei nem que matéria que é, aí eu chego lá e olho para aquele negócio, sabe quando você olha assim que você fica meia olhando pro negócio e não sabe como é que faz? Eu, matemática e física.
Pesq.	Eu entendo. Esse porque AA é em qual sentido?
AA	Tipo assim, eu queria saber, igual função lá que ele falou, quadrática, eu não vejo utilidade nenhuma para aquilo no dia-a-dia. Tipo, não entendo.
Pesq.	Mas vocês compreendem que nem tudo, toda expressão vai ter um significado real, palpável?
AK	Sim
Pesq.	E nisso aí vocês já compreendem, ta tudo bem?
AA	A gente calcula coisa a toa tem hora.
	Conversa sobre a função e as relações que elas expressam. Fala também sobre as necessidades dos conceitos.
AA	Eu queria dizer, porque tem pessoas mais antigas, que vamos supor, estudaram até a quarta série naquele tempo e fazem contas, que as pessoas usam com letras, fazem contas assim o mais simples possível, não precisam fazer tudo aquilo e sai o mesmo resultado.
Pesq.	Porque a experiência também conta muito, né AA. Quando a gente vai fazer alguma conta, alguma coisa assim, a experiência que a gente tem em lidar com aquele tipo de situação conta muito. [...] mas só o prático nem sempre é o suficiente, as vezes a gente que formalizar. Como que a gente formaliza? Com esse conhecimento científico que a gente tem.
AA	Eu falo por exemplo do meu pai, ele só estudou até a quarta série, ele é pedreiro problema em questão de arquitetura sabe, pra calcular esses trem.
Pesq.	Por exemplo, pedreiros eles não tem muita dificuldade em calculo de área...
AA	Exatamente.
Pesq.	Eles olham ali e fala: ah é tantos metros quadrados
AA	Tantos tijolos
LI	Talvez a gente sabendo (se referindo ao algoritmo) não sabe tanto quanto eles, mas é a prática.
Pesq.	É, é que o raciocínio deles é baseado na prática. Entendeu? A prática é importante, mas saber formalizar também é importante né.

Fonte: Arquivo dos autores.

Ao questioná-los sobre o momento de expressarem em símbolos matemáticos as relações apresentadas em cada frase os alunos falam sobre as dificuldades que tiveram. Eles apontam que a falta de costume com esse tipo de situação desfavoreceu o bom rendimento da escrita. Eles apontam também que a utilização da letra x como variável é corriqueira em sala de aula e que algumas vezes se confundem ao tentar utilizar outra letra como variável. Essa situação nos mostra o quanto o modo como o professor prepara o ensino interfere no modo de pensar do aluno, causando dificuldade em coisas que deveriam ser simples.

Outro momento importante da roda de conversa é quando uma aluna questiona sobre o conhecimento que as pessoas adquirem na prática, esse momento nos deu a possibilidade de conversar com os alunos sobre a importância de formalizar o conhecimento, a importância do conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O olhar dado aos resultados apresentados nos permite compreender a relação entre o ensino que o professor organiza e quais as consequências desse ensino no processo de aprendizagem dos alunos.

Em nossa intervenção com os alunos, buscamos mostrar a eles que entender a linguagem matemática vai muito além de decorar os símbolos e o que representam, que a linguagem matemática nos permite compreender o que está sendo expresso em determinada situação, e entendê-la nos possibilita lidar com os conteúdos de forma mais natural.

A elaboração de situações desencadeadoras de aprendizagem não é um processo simples e rápido, mas nos permite apresentar os conceitos aos alunos de forma que eles sintam a necessidade desses conceitos.

Ainda temos um longo caminho pela frente o processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da SDA nos dá a convicção de que este é um bom caminho para possibilitar o processo de desenvolvimento do pensamento teórico no aluno.

REFERÊNCIAS

CARAÇA, Bento de Jesus. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1951.

CEDRO, Wellington Lima. **O espaço de aprendizagem e a atividade de ensino:** o Clube de Matemática. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CEDRO, Wellington Lima. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática:** uma perspectiva histórico-cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CEDRO, Wellington Lima; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Experimento didáctico: um caminho metodológico para la investigación em la educación matemática. **Unión: Revista Iberoamericana de Educacion Matemática**, Número 22, – Junio, p. 53-63, 2010. Disponível em: http://www.fisem.org/www/union/revistas/2010/22/Union_022_007.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de, *et al.* A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In:* MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília-DF: Liber livro, 2010, p. 81 – 109.

ROSA, Josélia Euzébio da; MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de; CEDRO, Wellington Lima. As particularidades do pensamento empírico e do pensamento teórico na organização do ensino. *In:* MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília-DF: Liber livro, 2010, p. 67 – 80.

SOUSA, Maria do Carmo; PANOSSIAN, Maria Lucia; CEDRO, Wellington Lima. **Do movimento lógico e histórico à organização do ensino:** o percurso dos conceitos algébricos. Campinas-SP: Mercado das letras, 2014.

28. PERCURSO HISTÓRICO DAS PESQUISAS SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ÁLGEBRA LINEAR

Foco na metodologia de ensino

Aline Mota de Mesquita Assis[1]

INTRODUÇÃO

A Álgebra Linear é um campo da Matemática que não tem uma data exata do início de seu surgimento, entretanto, ela é fruto de um processo histórico que iniciou com o povo babilônico a cerca de 4000 anos atrás quando eles resolviam sistemas de equações lineares de ordem dois (EVES, 2011). Entretanto, seu estabelecimento enquanto disciplina dos cursos de graduação é recente, datando do final da primeira metade do século XX nas universidades americanas (KATZ, 1995) e do final da década de 1960 na Universidade de São Paulo, Brasil (GOMES, 2016).

Diante desse contexto histórico, não é de se admirar que as pesquisas no Brasil relacionadas com o processo de ensino-aprendizagem da Álgebra Linear só começaram a surgir na década de 1990 conforme descreve Celestino (2000), sendo elas bem tímidas e desenvolvidas por apenas três autores (SILVA, A., 1997; SILVA, R., 1999; DIAS, 1993, 1995, 1998, 1998a; *apud* CELESTINO, 2000). Entretanto, esse não era um fato existente apenas no Brasil. Segundo o autor, nessa década, esse tipo de pesquisa também estava no início de seu desenvolvimento em outros países, como nos Estados Unidos com a criação do *Linear Algebra Curriculum Study Group* (LACSG) e na França com a tese de Jean Luc Dorier, porém, ambas com mais força e intensidade que no Brasil.

1 Professora de Matemática, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia. Pesquisa sobre Metodologia do Ensino de Álgebra Linear. aline.mesquita@ifg.edu.br

Na década de 2000 ocorre um significativo crescimento das pesquisas, revelando a preocupação dos professores/pesquisadores com o processo de ensino-aprendizagem da Álgebra Linear. Tal crescimento se intensifica a partir da década de 2010, com pesquisas voltadas para a aprendizagem de conceitos algébricos, tendo, em boa parte dos trabalhos, o uso de *softwares* matemáticos como recursos para viabilizar a aprendizagem.

As pesquisas, até então desenvolvidas, e todas relacionadas neste trabalho, focam no ensino ou na aprendizagem da Álgebra Linear, considerando os dois processos como distintos e nem sempre um decorrente do outro, isso dito no campo do ensino científico que é o foco de todo ensino escolar, conforme afirma Davydov (1988). Já esta pesquisa, que é um recorte da pesquisa realizada pela autora para sua tese de doutoramento, situa-se no campo da metodologia de ensino, voltada para a Didática da Matemática, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (THC) e na Teoria do Ensino Desenvolvimental (TED), segundo as quais o ensino e a aprendizagem constituem-se em uma unidade dialética, o processo de ensino-aprendizagem. Devido a isso, em alguns momentos haverá esta distinção na escrita de acordo com a abordagem teórica relacionada.

Diante deste panorama, surge a necessidade de responder à seguinte questão: O que tem sido produzido/pesquisado no Brasil para melhorar/assegurar o aprendizado em Álgebra Linear? Para chegar a uma conclusão, foi necessário esclarecer questões como: Quais as perspectivas teóricas predominantes, no Brasil, na trajetória das pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem de Álgebra Linear? Os estudos têm tratado o problema da formação de conceitos em Álgebra Linear? O que tem sido investigado sobre metodologia e procedimento de ensino? A que conclusões estas pesquisas conduzem?

Tomando como referência teses e dissertações sobre o ensino-aprendizagem de Álgebra Linear publicadas no Brasil no período de 2000 a 2016, buscou-se o esclarecimento destas questões. O recorte temporal se justifica pelo fato de que a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem de Álgebra Linear data, mais intensificamente, da primeira década do século XXI, até então, as investigações neste campo eram predominantes no campo específico da Matemática. A opção por dissertações e teses se deu por não ter encontrado nenhum artigo relacionado aos objetivos desta pesquisa nos anais do Simpósio Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (SIPEM), da primeira à sexta edição (2000 a 2015), dentro das publicações do Grupo de Trabalho (GT) 04

– Educação Matemática no Ensino Superior, visto ser esta uma pesquisa voltada para este nível de ensino e que muitos pesquisadores deste campo compõem este grupo[2].

De forma geral, objetivou-se identificar e descrever as pesquisas já realizadas na área de Educação Matemática sobre metodologias de ensino para a Álgebra Linear. Especificamente, os objetivos foram: 1) destacar o que tem sido investigado sobre métodos e metodologias de ensino em Álgebra Linear; 2) identificar as bases teóricas que sustentam as pesquisas sobre metodologia de ensino para a Álgebra Linear; 3) identificar nas pesquisas levantadas as conclusões que elas chegaram, enfatizando a formação ou não de conceitos algébricos.

O LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS: UMA BUSCA POR PROPOSTAS METODOLÓGICAS

O levantamento bibliográfico teve como fontes o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A opção por estes bancos de dados se justifica por possibilitar uma abrangência nacional das pesquisas para o período proposto (2000 a 2016), sendo disponibilizado as principais informações de cada obra por meio de um acesso rápido. No entanto, no banco de dados da Capes só é possível obter o resumo dos trabalhos produzidos a partir do uso da Plataforma Sucupira (2013). Antes deste período somente estão disponibilizadas informações básicas de algumas obras publicadas, como título, autor, instituição de ensino, ano e tipo de produção (dissertação ou tese).

Para a busca e identificação das teses e dissertações foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Álgebra Linear, Educação Superior, Matemática, Álgebra, Ensino-aprendizagem, Ensino e Aprendizagem. O primeiro refinamento utilizado foi a leitura dos títulos das obras, seguido da leitura dos resumos, exceto quando estes não descreviam a metodologia e/ou a fundamentação teórica utilizada. Nesses casos, a busca pelos dados omissos nos resumos foi feita a partir da leitura panorâmica do trabalho completo buscando selecionar os trabalhos relacionados com a Educação Superior e que especificavam a disciplina Álgebra Linear e/ou os conteúdos a ela relacionados. Embora esse seja um fator que pode limitar o entendimento da pesquisa em pauta, procurou-se atentar para que os dados localizados fossem suficientes para o alcance do objetivo. Após a

2 Especificações sobre o GT04 da SBEM podem ser encontradas no link: http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/grupo-de-trabalho/gt/gt-04.

seleção dos trabalhos por meio dos critérios estabelecidos para a busca e do enfoque eleito na pesquisa, foi realizada a leitura dos textos na íntegra.

Finalizado o processo de busca em ambos os bancos de dados, BDTD e Capes, e unindo os resultados obtidos após os refinamentos por título e resumo, obteve-se 24 trabalhos distintos no período de 2000 a 2016, sendo 5 teses e 19 dissertações. Entretanto, as perspectivas e desenvolvimentos metodológicos destas obras eram muito diversificadas, impossibilitando o cumprimento de todos os objetivos traçados para esta pesquisa, o que conduziu a um terceiro refinamento, selecionando aquelas obras que envolvessem pesquisas relacionadas com alguma metodologia de ensino.

Para tanto, adotou-se como conceituação de metodologia de ensino aquela abordada por Manfredi (1993) e Nunes (1993), sintetizada da seguinte forma: uma metodologia de ensino constitui-se dos diferentes princípios/diretrizes para orientar/direcionar o processo de ensino-aprendizagem em função de certos objetivos/fins educativos/formativos por meio de um método de ensino. Estes princípios/diretrizes estão diretamente relacionados com os princípios/diretrizes gerais de uma ciência expressos através dos seus métodos próprios de investigação transformados em situações de ensino amparadas em pressupostos teóricos. Pode-se dizer que seu campo é constituído pelos métodos adequados para apropriação do saber em cada área, referindo-se ao objeto a ser ensinado, trabalhando, portanto, tanto com a produção do saber como com a sua apropriação, sempre relacionando com a apresentação do conhecimento. Desta forma, a metodologia de ensino de Matemática é o conjunto de vários métodos de ensino próprios da Matemática enquanto ciência, organizados em um sistema que orienta, através de um pressuposto teórico, o processo de ensino-aprendizagem desta ciência, sendo inerente à metodologia de ensino de Matemática a apropriação do saber e a produção do conhecimento matemático, abrangendo a totalidade do conhecimento matemático.

Pensando nesta perspectiva de metodologia de ensino e adotando-a como um refinamento para as 24 obras, leu-se a introdução e o desenvolvimento metodológico de cada uma delas para ver quais se enquadravam nesta perspectiva. Restaram 8 obras enquadradas no período de 2006 a 2016, sendo 3 teses e 5 dissertações, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Teses e Dissertações selecionadas no período de 2006 a 2016

Tipo	Ano	Título	Autor	Abordagem teórica
Dissertação	2013	A sequência Fedathi no ensino da Álgebra Linear: o caso da noção de base de um espaço vetorial	Francisca Cláudia Fernandes Fontenele	Sequência Fedathi; Alavanca Meta
Dissertação	2013	A produção de significado das transformações lineares planas em um curso de engenharia civil: uma sequência didática com recurso computacional associado a múltiplas representações	Leandro Teles Antunes dos Santos	Modelo Teórico dos Campos Semânticos; Teoria dos Registros de Representações Semióticas
Dissertação	2013	Uma sequência didática sobre transformações lineares em um ambiente de geometria dinâmica	Odilthom Elias da Silva Arrebola	Teoria dos Registros de Representações Semióticas
Dissertação	2014	Sistemas de equações lineares: um paralelo entre a álgebra e a geometria	Allan Vicente de Macedo Silva	Teoria dos Registros de Representações Semióticas
Dissertação	2016	Sistemas lineares: uma proposta apoiada na exploração de registros semióticos e na utilização de um recurso computacional	Thais Michelli Stori da Silva	Teoria dos Registros de Representações Semióticas
Tese	2006	Articulação entre Álgebra Linear e Geometria: um estudo sobre as transformações lineares na perspectiva dos registros de representação semiótica	Monica Karrer	Teoria dos Registros de Representações Semióticas
Tese	2014	Ensino e aprendizagem de Álgebra Linear: uma discussão acerca de aulas tradicionais, reversas e de vídeos digitais	Valdinei Cezar Cardoso	Teoria dos Registros de Representações Semióticas; Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia; Teoria dos Campos Conceituais
Tese	2015	Transformações Lineares em um curso de Licenciatura em Matemática: uma estratégia didática com uso de tecnologias digitais	Eliza Souza da Silva	Teoria das situações didáticas

Fonte: Elaborado pela autora.

AS ABORDAGENS TEÓRICAS QUE FUNDAMENTAM AS PROPOSTAS DE METODOLOGIAS DE ENSINO PARA A ÁLGEBRA LINEAR

Como pode-se constatar no Quadro 1, há uma grande diversidade nas abordagens teóricas que fundamentam as propostas metodológicas apresentadas nas pesquisas, seja em um conteúdo específico da Álgebra Linear ou na disciplina como um todo. Entretanto, uma sobressai, que é a Teoria dos Registros de Representações Semióticas, a qual fundamenta os trabalhos de Karrer (2006), Arrebola (2013), Silva, A. (2014), Silva, T. (2016), Santos (2013) e Cardoso (2014).

A Teoria dos Registros de Representações Semióticas (TRRS) foi elaborada por Raymond Duval[3]. Segundo Cardoso (2014, p. 53) "[...] é uma teoria cognitiva que busca compreender como se dá o aprendizado de conceitos matemáticos, levando em consideração a forma de representação de tais conceitos nas situações de ensino". Para Arrebola (2013), Karrer (2006) e Santos (2013), representações semióticas são aquelas representações externas e conscientes que foram interiorizadas e permitem a percepção do objeto através de uma forma e de um conteúdo originados em um sistema particular de signos, como a língua, a escrita algébrica e os gráficos cartesianos.

Segundo Santos (2013), sistemas semióticos são diferenciados pelos tipos de atividades cognitivas que os mesmos são capazes de cumprir e estas são classificadas como de formação, de tratamento e de conversão. Em suas palavras:

> Na **formação**, ocorre a intencionalidade de identificar a representação de um objeto, seja ela mental ou evocando um objeto real. O **tratamento** consiste em transformar a representação, podendo ocorrer mudança de forma, mas há preservação das características particulares do sistema onde foi criada a formação. A **conversão** é uma transformação que produz outra representação, distinta da inicial, porém mantém-se o objeto de referência (SANTOS, 2013, p. 66, grifos do autor).

Segundo o autor, os sistemas semióticos que são capazes de cumprir estas três atividades cognitivas são chamados de registros de representações semióticas. São exemplos destes registros na Matemática os registros algébricos, os numéricos e os gráficos.

3 Raymod Duval (1937 –): filósofo, psicólogo e professor emérito da Université du Littoral Côte d'Opale em Dunquerque, França. Desenvolveu importantes estudos em psicologia cognitiva no Instituto de Pesquisa em Educação Matemática (IREM) de Estrasburgo, na França, investigando a aprendizagem matemática e o papel dos registros de representação semiótica para a apreensão do conhecimento matemático.

Ao comentar sobre aprendizagem de conceitos, Silva, T. (2016) compartilha do entendimento de Duval (2003, *apud* SILVA, T., 2016), para o qual não é possível compreender um conceito sem que haja pelo menos duas formas de representações semióticas e a aprendizagem se dá perante o domínio da capacidade de efetuar operações dentro de um registro, conseguindo combinar essas operações com outros registros. "Na medida em que a matemática tende a diversificar os registros de representação, sua aprendizagem específica pode contribuir fortemente para o desenvolvimento das capacidades cognitivas globais dos indivíduos" (DUVAL, 2003, p. 29, *apud* SILVA, T., 2016, p. 19).

Santos (2013), para propor sua metodologia de ensino, utiliza-se da TRRS e do Modelo Teórico dos Campos Semânticos (MTCS) introduzido por Romulo Lins[4], o qual visa uma caracterização epistemológica entre a Álgebra e o pensamento algébrico, com foco na produção de significados em sala de aula. Santos (2013) esclarece que, de acordo com o MTCS, o significado é o que o sujeito diz sobre um determinado objeto em uma dada atividade, sendo que esse objeto do qual se fala é construído durante esta fala, gerando, assim, o núcleo do Campo Semântico, a partir do qual gera-se um Campo Semântico. Desta forma, "Campo Semântico é a atividade em que um sujeito produz significado em relação a certo núcleo. Toda vez que um indivíduo produz significado a certo núcleo, ele opera em um Campo Semântico" (SANTOS, 2013, p. 65). Esta teoria afirma que quando um aluno produz significado para uma afirmação dentro de um Campo Semântico, ocorre a aprendizagem, caso contrário há a existência de um limite epistemológico.

Ainda utilizando a TRRS como um de seus fundamentos para a proposta metodológica, temos Cardoso (2014) que a une à Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia (TCAM) e à Teoria dos Campos Conceituais (TCC) para propor uma metodologia de ensino pautada em aulas reversas[5] com o uso de vídeos digitais. Este é o único autor que propõe uma metodologia para a disciplina como um todo.

4 Romulo Lins (1955 – 2017): educador matemático com livre docência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), instituição para a qual trabalhava no Câmpus Rio Claro até o momento de seu falecimento. Dedicou-se a pesquisas no campo da Educação Matemática com várias delas voltadas para o ensino-aprendizagem da álgebra.

5 "Metodologia em que os estudantes recebem vídeos, explicando a parte teórica e apresentando exemplos de resolução de exercícios relacionados, para assistirem fora do horário normal das aulas, e utilizam os momentos presenciais para a discussão dos conteúdos apresentados e resolução de problemas relacionados ao que foi estudado fora da sala de aula" (CARDOSO, 2014, p. 105).

Como registra Cardoso (2014), a TCAM foi criada por Richard E. Mayer[6], um pesquisador da área da psicologia educacional que defende que a aprendizagem se dá de forma personalizada por meio da aquisição de experiências, onde cada indivíduo desenvolve mudanças cognitivas que reorganizam e integram os conhecimentos, gerando uma mudança no aprendiz. Para esta teoria o aprender se dá pelas vias visual e auditiva, por isso ela enfatiza que as mídias digitais educacionais têm maior potencial educativo se utilizar as linguagens oral, escrita e as imagens para tratar os conceitos, sendo a tecnologia uma potencializadora do aprendizado desde que seja vista com o intento de auxiliar os seus usuários a construírem conhecimentos sobre o objeto em estudo. Assim, o objetivo das apresentações multimídias vai além do simples fato de oferecer informações, mas também orientações: "[...] como processar a informação apresentada, no que prestar atenção, como organizar mentalmente a informação e como relacioná-la com o conhecimento prévio" (CARDOSO, 2014, p. 90).

A TCC foi elaborada por Gérard Vergnaud[7], sendo caracterizada como uma teoria cognitivista que estuda o desenvolvimento e a aprendizagem de competências complexas, investigando a organização cognitiva dos alunos obtida por meio da resolução de situações-problemas e identificando os elementos que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e inferência.

Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre quando o aluno utiliza vários conhecimentos com o intuito de se adequar a novas situações, buscando informações relevantes e ignorando as secundárias. Esta teoria enfatiza a identificação de invariantes operatórios, os quais se referem a uma classe de situações que podem ser verdadeiras em um determinado domínio, mas em outro não, gerando a generalização falsa de certos conhecimentos. Eles são classificados em "conceitos em ação" e "teoremas em ação". "Um teorema em ação é uma proposição tida como verdadeira, para o aluno, sobre o real. Já um conceito em ação é um objeto, um predicado ou uma categoria de pensamento tida como pertinente ou relevante (pelo sujeito)" (CARDOSO, 2014, p. 100). Por meio destes invariantes é possível detectar os esquemas cognitivos que ainda estão ineficazes e auxiliar os alunos a transformá-los em aplicáveis e são considerados como chaves na

6 Richard E. Mayer (1947 –): professor de psicologia da Universidade da Califórnia, Santa Bárbara – EUA. Pesquisa sobre a aplicação da ciência da aprendizagem à educação, desenvolvendo projetos sobre a aprendizagem multimídia, aprendizado com suporte por computador e jogos de computador para aprender.

7 Gérard Vergnaud (1933 –): um francês matemático, psicólogo, filósofo e diretor emérito de estudos do Centro Nacional de Pesquisas Científicas (CNRS) em Paris. Foi aluno de Jean Piaget, compondo o segundo grupo de pesquisadores doutorados por ele. Dedicou-se aos aspectos práticos do ensino, voltando-se para a didática, sendo a Teoria dos Campos Conceituais sua mais importante criação.

generalização do esquema, contribuindo significativamente para a aprendizagem do conceito, o qual é considerado como sendo a composição de situações que dão sentido a ele, de invariantes responsáveis pela operacionalização dos esquemas necessários para resolver as situações-problemas propostas e de formas de representações simbólicas que possibilitam o tratamento e a representação do conceito, sendo todo este processo individual e subjetivo, ou seja, cada aluno possui os seus próprios esquemas cognitivos, devendo ser trabalhados em suas particularidades.

Fontenele (2013) fundamenta sua proposta metodológica na Sequência Fedathi e na Alavanca Meta. Segundo a autora, a Sequência Fedathi, desenvolvida pelo Laboratório Multimeios[8], é uma teoria construtivista que considera o professor como mediador[9] e o aluno como sujeito ativo do processo de ensino-aprendizagem. As situações de ensino devem ser desafiadoras e desencadear discussões, descobertas e reflexões que conduzirão ao conhecimento, devendo a aula ser composta de quatro momentos: a tomada de posição, a maturação, a solução e a prova, podendo estes aparecer uma única vez ou várias vezes. O envolvimento do aluno nesse processo é essencial, pois ele precisa participar ativamente em toda a aula desenvolvendo as atividades propostas, discutindo as soluções encontradas ou verificando a formalização do conteúdo feita pelo professor. Este, por sua vez, necessita ter uma postura de mediador, sem entregar o conteúdo pronto ao aluno, mas conduzindo-o a refletir sobre o aprendizado por meio de perguntas e contraexemplos. Entretanto, no momento da aula denominado Prova, o professor deve formalizar os resultados matematicamente, fazer generalizações e expor as definições formais ou teoremas. Ressalta-se que para o professor elaborar uma aula de acordo com a Sequência Fedathi é necessário também que ele conheça a história e a epistemologia do conteúdo a ser abordado.

Para auxiliar no aprendizado dos alunos, Fontenele (2013) propõe a junção da noção de Alavanca Meta à Sequência Fedathi para auxiliar os alunos no processo de reflexão que conduz à formação do conhecimento, sendo este um dos objetivos das

8 O surgimento desta teoria data de 1997 quando Hermínio Borges Neto a criou, este é o líder do Grupo Fedathi, grupo onde inicialmente surgiu esta teoria e que compõe o Laboratório Multimeios da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Apesar de ter tido um criador, toda glória da criação da Sequência Fedathi é dada ao Laboratório Multimeios, que é coordenado por Hermínio Borges Neto.

9 A concepção de construtivismo e de mediação são tomados por esta teoria do ponto de vista vygotskyano.

Alavancas Meta, a qual foi introduzida por Aline Robert[10] e Jacqueline Robinet[11]. Essencialmente, designa a inserção de uma informação ou conhecimento sobre a Matemática em um momento específico da aula que conduza os alunos à reflexão, consciente ou não, acerca da natureza da Matemática ou de seu próprio aprendizado, produzindo tomadas de consciência sobre o conhecimento em questão que conduzem à significação dos conceitos, relações, propriedades e procedimentos presentes no campo do conhecimento. Segundo Fontenele (2013, p. 40), essas duas noções metodológicas se complementam, pois, a Sequência Fedathi tem foco na postura docente e na mediação do ensino, enquanto as Alavancas Meta têm foco na aprendizagem, "em pontos estratégicos do conteúdo que podem ser abordados de modo a motivar a reflexão do aluno gerando um consequente aprendizado."

Silva, E. (2015) apoiou-se na Teoria das Situações Didáticas (TSD) desenvolvida por Guy Brousseau[12], segundo a qual, uma situação didática representa uma rede de processos de interações entre o aluno, o professor e o saber, com estratégias de ensino baseadas em problematizações. Para esta teoria, o professor atua como um mediador da conduta do estudante, sendo o responsável pelo planejamento e criação das condições necessárias para o aluno reter os conhecimentos matemáticos envolvidos nas situações de ensino, fazendo com que o aluno atue, fale, reflita e evolua, sempre por meio de problemas adequadamente selecionados. Assim, o aluno é conduzido, sem a intervenção do professor no que se refere ao conhecimento, à aquisição de novos conhecimentos através da lógica interna da situação e por sua própria construção de respostas às questões envolvidas na situação. Brousseau denomina esta proposta de situação adidática (SILVA, E., 2015). Por este processo, o aluno é levado a pensar como um matemático, levantando hipóteses e conjecturas, testando-as e validando-as, no final dessas fases, cabe ao professor a sistematização dos saberes discutidos. Desta forma, a apropriação dos

10 Aline Robert: professora do Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM) em Versailles – França e chefe da Equipe de Investigação DIDIREM na Universidade Paris 7. Seu interesse de pesquisa está no campo da Didática da Matemática voltando-se para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Superior, com foco nas disciplinas de Análise e Álgebra Linear, bem como para a formação de professores.

11 Jacqueline Robinet: professora sênior na Universidade de Paris 7 e integrante da equipe de pesquisa DIDIREM. Trabalhou no conceito de engenharia didática e depois especializou-se em pesquisas sobre Educação de Matemática na Educação Superior. Na França, ela foi, junto com Aline Robert, a primeira a investigar o ensino da Álgebra Linear.

12 Guy Brousseau (1933 –): professor aposentado do Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM) em Aquitaine e da Universidade de Bordeaux, ambas francesas. É um dos pioneiros da Didática da Matemática Francesa e em 2003 ganhou a Medalha Félix Klein em reconhecimento à contribuição dada ao desenvolvimento da Educação Matemática.

conhecimentos mobilizados é indicada pelo sucesso dos alunos ao lidarem com situações adidáticas, sendo que o aluno "[...] aprende corrigindo suas ações e antecipando os seus efeitos [...]" (BROUSSEAU, 1997, p. 23, *apud* SILVA, E., 2015, p. 52).

Visando compreender melhor as metodologias de ensino apresentadas, passa-se a analisar as conclusões obtidas por cada um dos autores em seus respectivos trabalhos acerca da validação da proposta metodológica apresentada e fundamentada em seus aportes teóricos escolhidos.

AVALIAÇÃO DOS AUTORES DAS OBRAS NO QUE TANGE À METODOLOGIA DE ENSINO UTILIZADA

Para a análise das conclusões dos trabalhos listado no Quadro 1, fez-se um agrupamento dos mesmos conforme o conceito utilizado. Assim, inicia-se com a tese de Cardoso (2014) que propõe uma metodologia para toda a disciplina de Álgebra Linear, seguida de Fontenele (2013) por ser a única que discute o conceito de base. Em seguida, Silva, A. (2014) e Silva, T. (2016) por proporem uma metodologia para o ensino e aprendizagem de sistemas de equações lineares, finalizando com Karrer (2006), Santos (2013), Arrebola (2013) e Silva, E. (2015) que voltam seus olhares para o conceito de transformação linear.

Cardoso (2014) ao analisar sua proposta metodológica para o ensino de Álgebra Linear consistindo de aulas reversas com o uso de vídeos digitais conclui que estes guiaram os alunos durante o curso, possibilitando que cada um deles avançasse conforme seu ritmo de aprendizagem, sendo que o professor foi fundamental neste processo, pois ele auxiliava os alunos a relacionarem os conteúdos dos vídeos com as ações necessárias para a resolução dos problemas propostos, os quais foram elaborados de acordo com TRRS e a TCC, possibilitando ao aluno dar significado aos conceitos estudados e ao professor identificar e analisar as dificuldades dos estudantes em cada fase, abandonando, na medida do possível, os teoremas em ação falsos que surgiram durante o curso. Segundo Cardoso (2014), estes teoremas em ação falsos originam, principalmente, nas estruturas aditivas e multiplicativas dos números inteiros presentes nos conceitos de espaço vetorial e transformação linear, na abstração da linguagem algébrica que constitui a Álgebra Linear e na dificuldade em lidar com diferentes representações semióticas de um mesmo conceito, confundindo suas representações matricial, algébrica, figural e numérica. Sobre estas dificuldades, o autor conclui que elas poderiam ser superadas se os estudantes tivessem mais tempo para interagir com os problemas aditivos e multiplicativos que envolvem os conceitos da Álgebra Linear. Ele

finaliza dizendo que mídias, como os vídeos digitais, poupa o professor de tarefas repetitivas como o cálculo de determinantes de matrizes e a resolução de equações lineares, possibilitando ter mais tempo para a discussão de aspectos conceituais e ideias gerais inerentes a este campo de estudos.

Fontenele (2013) investigou a presença de possíveis Alavanca Meta em aulas de Álgebra Linear mediadas pelos pressupostos da Sequência Fedathi, nas quais os alunos eram instigados a pensar no significado dos conceitos, enfatizando o conceito de base, e concluiu que tal Sequência favoreceu o uso de recursos passíveis de se tornarem Alavancas Meta para os alunos, sendo que a postura docente durante seu uso motivava os alunos à reflexão. Segundo a autora, com esta metodologia as aulas não se limitaram apenas à transmissão sucessiva de definições e provas, mas buscou a qualidade do ensino respeitando o ritmo de aprendizagem do aluno, oportunizando o mesmo a "[...] vivenciar a construção dos saberes, explorando os significados e relações entre os conteúdos trabalhados, sendo dessa forma estimulados a pensar em sala de aula, a ter autonomia sem medo de errar, questionar ou recomeçar" (FONTENELE, 2013, p. 83).

Visando analisar uma proposta metodológica para o ensino e a aprendizagem do conteúdo de sistemas de equações lineares, Silva, A. (2014) e Silva, T. (2016) recorrem à TRRS para fazer a ligação entre a representação algébrica e a representação geométrica deste conceito, ambos utilizando um *software* de geometria dinâmica para atingir este objetivo. Silva, A. (2014) ainda recorre ao Modelo Teórico dos Campos Semânticos para auxiliar em sua proposta e conclui que o *software* utilizado, o GeoGebra, foi uma ferramenta significativa para a construção do conhecimento, possibilitando a interpretação geométrica das possíveis soluções do sistema, mostrando aos alunos a perspectiva gráfica do conteúdo algébrico e assim, possibilitando o trato de diferentes representações de um mesmo conteúdo. Segundo este autor, a maior dificuldade encontrada foi lidar com as lacunas existentes nos conhecimentos básicos dos alunos, advindos de sua educação em nível médio.

Já Silva, T. (2016) utiliza o *software* Winplot e trata exclusivamente de sistemas lineares envolvendo três incógnitas, concluindo que o uso do *software* favoreceu a percepção das relações entre os registros gráfico e algébrico. Segundo a autora, com a exploração do registro gráfico, os estudantes modificaram a forma como percebiam um sistema linear, pois "[...] uma equação de três incógnitas deixou de ser apenas uma equação e passou a ser também um plano. Um sistema de equações lineares de três incógnitas deixou de ser um conjunto de equações e passou a ser visto como a interseção de

três planos" (SILVA, T., 2016, p. 143). Para ela, a realização das atividades em dupla foi determinante para o bom desenvolvimento do processo de aprendizagem, permitindo o diálogo entre os alunos, fator que favoreceu a construção do conceito. Assim Silva, T. (2016) finaliza concluindo que a articulação entre os registros algébrico e gráfico contribuiu para a construção do conceito de sistemas lineares e permitiu a previsão e obtenção da solução do sistema, bem como sua classificação, tornando, desta forma, uma importante articulação a ser realizada nos processos de ensino e aprendizagem deste conceito no caso particular de três equações e três incógnitas.

Portanto, em ambos os trabalhos se concluiu que o uso de *softwares* de geometria dinâmica contribui para uma melhor aprendizagem e que, quando aliados a uma abordagem teórica, as atividades propostas conduzem à formação do conceito de sistemas de equações lineares, possibilitando um trânsito entre a representação algébrica e a geométrica.

Propondo uma metodologia de ensino para o conceito de transformação linear temos os trabalhos de Karrer (2006), Santos (2013), Arrebola (2013) e Silva, E. (2015). Em todos eles os autores utilizaram um *software* de geometria dinâmica como mediador do processo de transição entre as representações do conceito, facilitando este processo. Karrer (2006) e Arrebola (2013) utilizaram o Cabri-Géomètre e Santos (2013) e Silva, E. (2015) utilizaram o GeoGebra.

Karrer (2006) propõe uma metodologia de ensino para o conteúdo de transformações lineares planas específica para o curso da área de Computação, justificando ser este um conteúdo de grande importância nesta área, uma vez que a maioria das aplicações computacionais se restringem a este conceito. Para a execução das aulas a autora utiliza a metodologia de pesquisa denominada Design Experiments, a qual é utilizada tanto para testar hipóteses quanto para criá-las, visando analisar processos de aprendizagem de domínios específicos, dando ênfase na análise do pesquisador a respeito do pensamento matemático dos alunos e das modificações destes pensamentos. No que tange à utilização desta metodologia, Karrer (2006) conclui que ela auxiliou a promoção de mudanças favoráveis na relação entre os sujeitos e os objetos matemáticos em questão, uma vez que se constitui de um ambiente diferenciado para o ensino, possibilitando uma melhor compreensão do objeto transformação linear. Quanto ao uso do *software* Cabri-Géomètre, conclui que ele possibilitou o estabelecimento e a verificação de conjecturas, assumindo o papel de instrumento facilitador de novas construções e validações locais,

combinando aspectos empíricos e conceituais, além de permitir o trabalho com conversões entre os diferentes registros, bem como uma inter-relação dinâmica entre eles.

Santos (2013) também elege como objeto matemático as transformações lineares, porém, restringe seu olhar às transformações planas e sua proposta metodológica ao curso de Engenharia Civil, pois, segundo o autor, ao trabalhar um conteúdo com aplicações específicas para a área de formação do estudante há mais chances de êxito na produção de significados para o conhecimento, favorecendo aprendizagens futuras. Ele conclui que a aprendizagem dos alunos converge para maiores produções de significados quando se utiliza o recurso das múltiplas representações e quando se vincula a teoria à realidade vivenciada em cada curso.

Arrebola (2013) propõe uma metodologia de ensino para o conceito de transformação linear com o objetivo de analisar como os alunos reagem com este conceito em um ambiente de geometria dinâmica, utilizando o *software* Cabri II para as transformações do plano e o Cabri 3D para as do espaço. Conclui que, pelo aspecto dinâmico do Cabri, os alunos compreenderam as transformações lineares e puderam explorar as representações algébrica, gráfica e tabular deste conceito, auxiliando-os a explicar, verificar, esclarecer e validar a existência do objeto transformação linear.

Silva, E. (2015) tem como sujeitos de sua pesquisa alunos do curso de Licenciatura em Matemática objetivando analisar de que forma eles resolvem problemas conceituais em relação ao conteúdo transformações lineares no âmbito das situações didáticas e com o uso de tecnologias digitais, no caso, o *software* GeoGebra 5. Em relação ao uso do *software*, a autora conclui que ele contribuiu para a reflexão dos alunos nos momentos de experimentação e visualização das situações, que a obtenção de exemplos e o teste de conjecturas foram os elementos mais valiosos oferecidos pela interface e que, por possibilitar a discussão entre os alunos, eles puderam ampliar a percepção dos fenômenos em estudo, possibilitando o progresso para as fases de formulação e validação, com isso os alunos tiveram maior interação com os aspectos matriciais, as representações funcionais e com os elementos gráficos relacionados ao objeto em estudo. O *software* também gerou mais motivação pela participação no processo, fomentando a compreensão no âmbito operacional e das discussões acerca da prática provinda das experimentações, entretanto não foi possível estabelecer um discurso teórico acerca do caráter sistêmico do conhecimento científico relacionado ao objeto de estudo, ou seja, os alunos não conseguiram chegar ao conceito, errando quando procuravam estabelecer formalizações, sendo necessário a intervenção da pesquisadora, no momento de

institucionalização, para a discussão coletiva das dificuldades relativas a este ponto, conduzindo-os à formação do conceito. “Neste sentido, pode-se indicar que as estratégias aqui estruturadas promoveram com eficiência um avanço na percepção e compreensão dos fenômenos, mas tiveram menor alcance em relação à formalização de conceitos” (SILVA, E., 2015, p. 186). Apesar destas dificuldades persistirem, segundo a autora, o desenvolvimento autônomo e as discussões representaram uma forma mais efetiva de consolidar a aprendizagem de outros conceitos que subsidiam o conceito de transformação linear, como matrizes, sistemas lineares e operações com vetores e que todo esse trabalho contribuiu também para desenvolver mudanças comportamentais nos alunos enquanto investigadores e aprendizes.

PONDERAÇÕES DO PONTO DE VISTA DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE DAVYDOV

Após o levantamento das abordagens teóricas utilizadas nas obras selecionadas e das conclusões a que cada um chegou, pode-se fazer algumas ponderações acerca dos dados obtidos.

Quanto aos referenciais teóricos, contata-se que a Teoria dos Registros de Representações Semióticas (TRRS) aparece em seis das oito obras, representando um total de 75% delas. Isso mostra a necessidade e importância dos alunos conseguirem transitar entre as várias representações de um conceito, ampliando sua visão matemática, consequentemente, sua rede conceitual. Silva, E. (2015) mesmo não utilizando esta teoria fez uso das diversas representações do conceito de transformação linear, reafirmado tal necessidade e importância, afinal, uma área da Matemática não está isolada das demais, há uma inter-relação entre elas e isto pode ser notado compreendendo o lógico-histórico de um determinado conceito, o qual mostrará que sua origem e desenvolvimento necessitaram, por exemplo, de aspectos algébricos e geométricos para se constituírem.

Conseguir partir de um modelo e chegar a outro possibilita ao aluno a formação do pensamento teórico, pois o aluno está saindo de um modelo que descreve um objeto e transformando-o em outro modelo que também caracteriza o mesmo objeto, porém, com uma visão diferente, transitando entre campos conceituais distintos, o que caracteriza um maior significado ao conceito a ser formado após o processo de abstração, dito por Davydov (1988), rumo à sua concretude.

> Os modelos são uma forma peculiar de abstração, na qual as relações essenciais do objeto estão localizadas nos enlaces e relações visualmente perceptíveis e representadas, de elementos materiais e semióticos. Trata-se de uma unidade peculiar do singular e o geral, na qual em primeiro plano se apresenta o geral, o essencial (DAVYDOV, 1988, p. 136).

Um fator que surgiu unanimemente em todas as pesquisas, fundamentadas em referenciais teóricos distintos e com abordagens e metodologias distintas, foi a necessidade de colocar o aluno em atividade, tornando-o um construtor do seu conhecimento, com um número significativo de obras na perspectiva piagetiana. E, para isso, todas as pesquisas recorreram às tecnologias como mediadora desse processo, seja por meio de vídeos digitais ou *softwares* de geometria dinâmica, um aspecto importante a ser considerado no ensino, visto estarmos em uma época em que as tecnologias permeiam as salas de aulas e são, praticamente, parte integrante da vida dos jovens universitários. Com a inserção de um ensino pautado em tecnologias e com novas formas metodológicas, gerou uma maior interação e motivação nos alunos, despertando o interesse pela aprendizagem, comprovando que a forma habitual de ensino da Álgebra Linear, pautada na lógica formal, nem sempre causa a motivação necessária nos estudantes para que eles se envolvam no processo de ensino-aprendizagem e mantenham-se envolvidos. Sem que isso ocorra, ou seja, sem que o aluno se envolva no processo, é impossível haver aprendizagem, muito menos, formação de conceitos, que é o foco do ensino.

Neste aspecto, Davydov (1988) enfatiza a necessidade de um ensino devidamente organizado que seja capaz de unir situações do cotidiano dos alunos ao ensino de conceitos científicos. Nesta organização o aluno deve partir de situações concretas, percorrendo o caminho da abstração e chegar ao concreto pensado, onde o aluno é capaz de pensar utilizando o conceito como uma ferramenta mental que lhe possibilite resolver problemas. Aquino e Cunha (2016, p. 177), coadunando com Davydov (1988), afirmam que "[...] a qualidade do processo de assimilação ou apropriação da matéria de estudo vai depender da forma de organização da atividade de estudo pelo professor e do nível de formação da mesma em que se encontrem os alunos".

Outro destaque que surge nas obras é a necessidade de pensar no conceito a partir de uma rede conceitual. Vigotski (2001) confirma isto ao dizer que um conceito científico não existe isoladamente, mas, por sua própria natureza, ele, necessariamente, pressupõe a existência de relações entre os conceitos, determinadas pelo lugar definido pelo conceito no sistema conceitual. Todas as pesquisas relacionaram, intencionalmente ou

não, seu objeto de estudo em um sistema de conceitos, tentando estabelecer os nexos entre eles e mostrando aos alunos essa interligação.

Questões envolvendo situações-problema foi uma perspectiva muito aplicada nas pesquisas, cada uma utilizando-a firmada nos aportes teóricos selecionados, com seus métodos próprios de resolução. Ressalta-se que as situações-problema foram, em sua maioria, questões contextualizadas a partir do curso em que a disciplina está inserida, possibilitando criar significado ao conhecimento, bem como despertando no aluno a necessidade de apreender o objeto em questão. Davydov (1988) diz que para que o aluno forme conceitos as tarefas devem pautar-se em situações-problema que o motive a aprender, despertando nele o desejo, consequentemente, a necessidade de aprender determinado conceito e o fato de trabalhar com situações que envolvam o cotidiano do aluno, potencializa o envolvimento dele no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, segundo o autor, por meio de resolução de problemas o aluno passa a dominar um modo geral de resolução de tarefas particulares de um certo tipo, fato que caracteriza o desenvolvimento do pensamento teórico.

No à que tange escolha do objeto matemático a ser utilizado na pesquisa, constata-se que 50% delas recorreram ao objeto transformação linear, o que configura o seu reconhecimento enquanto ponto essencial da Álgebra Linear, do qual e para o qual permeia os demais conceitos desta disciplina. Quanto à formação deste conceito por meio da metodologia de ensino selecionada, apenas Silva, E. (2015) descreve este evento, levantando os pontos positivos e negativos do processo e concluindo que os alunos não conseguiram por si só chegar à sua formalização, fato que comprova que houve obstáculos em seu processo de construção do objeto.

Por fim, analisando as conclusões obtidas nos trabalhos listados, constata-se que em nenhum deles foi mencionado em que nível esse aprendizado chegou, se ultrapassou o campo do conhecimento empírico chegando ao conhecimento teórico ou se os alunos permaneceram presos às representações particulares do conceito. Apenas Silva, E. (2015) menciona que os alunos não conseguiram formar o conceito.

Por conhecimento empírico assuma a conceptualização de Naúmenko (*apud* DAVYDOV, 1988) que caracteriza o conhecimento empírico como o movimento de caráter externo, a assimilação do aspecto da realidade que é descrito no âmbito da categoria da existência. Já por pensamento empírico, Davydov (1988) diz que ele resolve as tarefas de classificar os objetos conforme seus traços externos e identifica-os, sendo que seus processos de pensamento se limitam “1) à comparação dos dados sensoriais concretos

com a finalidade de separar os traços formalmente gerais e realizar sua classificação; 2) à identificação dos objetos sensoriais concretos com a finalidade de sua inclusão em uma ou outra classe" (DAVYDOV, 1988, p. 109).

O conhecimento teórico é o conteúdo da atividade de estudo, significando "uma combinação unificada da abstração substantiva, generalização e conceitos teóricos" (DAVYDOV, 1988, p. 159). Sobre o pensamento teórico, o autor afirma que ele é um processo no qual ocorre a reprodução das formas universais das coisas, a qual se dá através da atividade laboral das pessoas, iniciando na atividade objetal-prática e culminando nos experimentos realizados mentalmente, não operando mais com representações dos objetos, mas com conceitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras analisadas apresentam metodologias diferenciadas para o processo de ensino-aprendizagem da Álgebra Linear, demonstrando preocupação com a compreensão e com o avanço qualitativo desse processo em contraposição às abordagens tradicionais do ensino-aprendizagem da disciplina. Tais metodologias, ainda que fundamentadas em referenciais teóricos distintos, são, em sua maioria, fundamentadas na abordagem piagetiana, todas com foco no aluno e seus processos de aprendizagem, investigando o como aprender e a importância da atividade mental construtiva do aluno no processo de aquisição do conhecimento, em contraposição à unidade ensino-aprendizagem, conteúdo e forma e processo e produto, todas postuladas por Vygotsky, Davydov e seus seguidores.

Algumas obras trazem suas fundamentações pautadas em duas teorias, uma piagetiana e outra vygotskyana. Apesar de ambas expressarem uma perspectiva construtivista, elas encontram-se em matrizes do conhecimento distintas, o que torna-se questionável a complementariedade entre elas. Para Piaget, a transmissão social do conhecimento não é suficiente para produzi-lo, embora seja um dos fatores do desenvolvimento, e a ação do sujeito sobre o objeto é a força motriz a partir da qual surgem as estruturas cognitivas responsáveis pelo desenvolvimento humano. Para Vygostky, o social é condição para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, para a existência da humanidade, entretanto, não é limitado às relações entre os homens, mas abrange toda a história do desenvolvimento humano e seu processo de apropriação da história, da cultura e suas transformações.

Outro aspecto que chama a atenção em relação à metodologia utilizada nas teses e dissertações é quanto ao uso de tecnologias para a aprendizagem de conceitos, 87, 5% das pesquisas recorreram a algum recurso tecnológico. Sem dúvida, as tecnologias são instrumentos importantes para mediar o processo de formação de conceito pelo aluno. Todavia, com base nas pesquisas apoiadas na teoria histórico-cultural, o simples uso da tecnologia como ponto inicial de percepção dos objetos por parte dos alunos seguida da explicação dos resultados de suas observações, pelos meios mais diversos de representações que surgem da ação do sujeito sobre o objeto de estudo, não é suficiente para impulsionar o desenvolvimento do pensamento teórico. Assim, é questionável o entendimento de que a inserção de tecnologias no ensino, vistas apenas como elementos do conjunto de procedimentos e técnicas e ensino, gere maior interação e motivação nos alunos, despertando o interesse pela aprendizagem.

Uma orientação metodológica que também se fez presente nas pesquisas, contribuindo para o estudos dos conceitos da Álgebra Linear, foi a resolução de problemas. Nos trabalhos analisados, as situações-problema foram contextualizadas a partir do curso em que a disciplina está inserida, favorecendo, segundo os autores das teses e dissertações, a aprendizagem dos alunos e viabilizando condições para os estudantes construírem o significado sobre o objeto em estudo através da participação ativa na discussão das soluções encontradas ou verificando a formalização do conteúdo feita pelo professor. Entretanto, por esta proposta priorizar o lado periférico, externo, da aprendizagem do aluno, o estabelecimento de conexões internas entre os conceitos da Álgebra Linear e outros conceitos matemáticos fica impossibilitado. Davydov (1988) ao propor o seu ensino problêmico, afirma que, através dos problemas, os alunos devem trilhar mentalmente o caminho investigativo trilhado pelo cientista na descoberta do conceito, contemplando a sua gênese e transformações ao longo da história, assim, as situações-problema devem conduzir os alunos em um processo investigativo que os façam pensar de acordo com os modos da ciência ensinada. Assim, com esta visão de resolução de problemas, há êxito quanto a promoção do desenvolvimento mental dos alunos.

Portanto, um campo em aberto que surge com a análise destas pesquisas é propor metodologias de ensino para a Álgebra Linear que possibilitem o aluno ultrapassar o pensamento empírico e chegar ao pensamento teórico, por meio de uma perspectiva dialética do ensino, embora sejam significativos os estudos contemplados neste levantamento. Uma possibilidade para isso é a utilização da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov para fundamentar as propostas de ensino, pois, ao conceber a unidade entre ensino e aprendizagem, o ensino é visto como um ato intencional e devidamente

organizado para atingir o seu fim que é a formação do pensamento teórico, de forma que quando o professor ensina o aluno aprende, sendo o professor o mediador desse processo, conduzindo o aluno à formação e ao desenvolvimento de ações mentais conforme descreve Vygotski (1991).

REFERÊNCIAS

AQUINO, Orlando Fernández; CUNHA, Neire Márcia da. Concepção Didática da Tarefa de Estudo: dois modelos de aplicação. *In:* BARVOSA, V. M, MILLER, S., MELLO, S. A. (Org.). **Teoria histórico-cultural**: questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 175-200.

ARREBOLA, Odilthom Elias da Silva. **Uma sequência didática sobre transformações lineares em um ambiente de geometria dinâmica**. 2013. 2019 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)-Universidade Bandeirante Anhanguera, São Paulo, 2013.

CARDOSO, Valdinei Cezar. **Ensino e aprendizagem de álgebra Linear**: uma discussão acerca de aulas tradicionais, reversas e de vídeos digitais. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

CELESTINO, Marcos Roberto Barbosa. **Ensino-aprendizagem da álgebra linear**: as pesquisas brasileiras na década de 90. 2000. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. **Problemas do ensino desenvolvimental**: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas, de Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. Soviet Education, Ago. 1988, vol. XXX, nº. 8.

EVES, Howard. **Introdução à história da matemática**. Tradução: Hygino H. Domingues. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

FONTENELE, Francisca Cláudia Fernandes. **A sequência Fedathi no ensino da álgebra linear**: o caso da noção de base de um espaço vetorial. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)-Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Os 80 Anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. **Bolema***.* Rio Claro (SP), v. 30, n. 55, p. 424 – 438, ago. 2016.

KATZ, Victor J. Historical ideas *In:* teaching linear algebra. *In:* SWETZ, Frank; FAUVEL, John; BEKKEN, Otto; JOHANSSON, Bengt; KATZ, Victor. **Learns from the masters**. The Mathematical Association of America, 1995, p. 189-206.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Metodologia do ensino**: diferentes concepções (versão preliminar). Campinas, 1993.

NUNES, Marisa Fernandes. As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico. **Educar**, Curitiba, 9, 1993, p. 49-58.

SANTOS, Leandro Teles Antunes dos. **A produção de significado das transformações lineares planas em um curso de engenharia civil**: uma sequência didática com recurso computacional associado a múltiplas representações. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática)-Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Allan Vicente de Macedo. **Sistemas de equações lineares**: um paralelo entre a álgebra e a geometria. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)-Universidade Severino Sombra, Vassouras, 2014.

SILVA, Eliza Souza da. **Transformações Lineares em um curso de Licenciatura em Matemática: uma estratégia didática com uso de tecnologias digitais**. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, Thais Micheli Stori da. **Sistemas lineares**: uma proposta apoiada na exploração de registros semióticos e na utilização de um recurso computacional. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática)-Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2016.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

29. ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO

Contribuições de uma proposta teórico-metodológica para o ensino e aprendizagem do conceito de números e operações no 4° ano do ensino fundamental

Jaqueline Gonçalves de Souza[1]
Maria Marta da Silva[2]

INTRODUÇÃO

Na atualidade, as pesquisas que envolvem discussões da temática do ensino e aprendizagem da disciplina de matemática ganham destaque em estudos que investigam a forma de organização dos procedimentos metodológicos e sua ligação ao proporcionar significativamente a apropriação do conhecimento tanto pelo desempenho dos alunos em sala de aula e sua motivação quanto do professor em exercício de sua função. Portanto, o presente artigo esta dividido em três secções, trazendo na primeira a compreensão da forma de organização do ensino tradicional de matemática, já a segunda prioriza a Atividade Orientadora de Ensino como uma proposta de superação da organização de ensino posta para a matemática da educação básica. Por fim, a terceira delas aponta o caminho metodológico da pesquisa – o experimento didático.

Nesse contexto as Atividades Orientadoras de Ensino se configuram como proposta teórico-metodológica capaz de possibilitar melhorias tanto ao professor no

1 Especialista em Docência e Inovação na Educação Básica, Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Quirinópolis, Goiás, Brasil. Professora da Secretária de Estado de Educação, Itarumã, Goiás, Brasil. jakelinesouza88@gmail.com.

2 Doutora em Educação em Ciências e em Matemática pela Universidade Federal de Goiás (PPGECM-UFG), Goiânia, Goiás, Brasil. Professora da Secretaria Municipal de Ensino de Quirinópolis (SME), Quirinópolis, Goiás, Brasil. Professora da Universidade Estadual de Goiás Câmpus Quirinópolis, Quirinópolis, Goiás, Brasil.<promariamarta@hotmail.com.

desenvolvimento de sua atividade principal – o ensino, quanto ao aluno em sua atividade também principal – a aprendizagem (MOURA, 1992).

Com o objetivo de compreender como a organização do ensino proposta pelas Atividades Orientadoras de Ensino pode contribuir para a aprendizagem do conceito de números e operações para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental desenvolveu-se um experimento didático, isto é, "método de investigação psicológico e pedagógico que permite estudar as particularidades das relações internas entre os diferentes processos de educação e de ensino" (CEDRO; MOURA, 2010, p. 58). Foram averiguadas respostas à problemática: "De que forma a organização de ensino proposta pelas Atividades Orientadoras de Ensino podem contribuir para que alunos do 4º ano do ensino fundamental aprendam conceito de números e operações?".

A coleta de dados teve a participação dos sujeitos de uma instituição pública de ensino do município de Itarumã-GO, discentes matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental. O instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado ao final do experimento didático e a análise dos dados recorreu ao uso da ideia de episódios (MOURA, 1996) e dos flashes (SILVA, 2018). Diante da análise dos flashes coletados pelos alunos participantes acredita-se que as Atividades Orientadoras de Ensino podem contribuir para a organização do ensino e aprendizagem dos conceitos de matemática, pois os relatos evidenciaram a vontade dos alunos em querer descobrir saberes desconhecidos, compartilhar as estratégias e desafios propostos pelo professor e ainda desenvolver as competências intelectuais e superar a alienação implícita ao ensino e à aprendizagem de conceitos matemáticos na educação básica, os flashes comprovaram que a atividade intencional, planejada e mediada pelo docente proporciona conhecimento teórico ao aluno e ao professor.

O ENSINO TRADICIONAL DE MATEMÁTICA

> A sociedade se transforma. Os meios de produção exigem novo modelo de formação. As redes de comunicação levam informações, ao mesmo tempo, a lugares nunca antes atingidos. As pessoas, em especial as crianças e os jovens, não são mais pessoas de um local restrito. Tornam-se pessoas do mundo. O acesso às informações em transformação começa a provocar inquietações nas pessoas, em escala nunca antes vistas. (HENGEMUHLE, 2007, p. 18-9).

Com a transição de novos processos no período da Revolução Industrial, houve a necessidade da organização de sistemas de ensino para atender aos interesses da

sociedade em crescimento. Somos, portanto, produto de uma fase em que o método prático de ensino tradicional de transmissão do conhecimento sistematizado com o propósito de preparar à classe operária menos favorecida é praticamente o único existente e são valorizadas as competências básicas para evoluir na produtividade.

Nesse contexto, a escola tornou-se fundamental e as aulas regidas por um professor suficientemente apto eram apenas a de transmissão do saber propriamente necessário na formação do indivíduo.

O referido ensino pedagogicamente propunha de maneira expositiva ao aluno o conhecimento que se entende como um conteúdo completo e finalizado, concentrado apenas nos resultados do processo. Nesse viés, de acordo com Mizukami (1986, p. 11):

> [...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico.

O ensino tradicional mantém um padrão ao estabelecer os conteúdos estruturados e passivelmente organizados e nesse percurso, Saviani (1991, p. 18) relata que cabe ao professor o dever de "expor as lições que os alunos seguem atentamente e aplicar os exercícios que deveriam realizar disciplinadamente". Nesse sentido Schnetzler (1992, p. 17) completa com a seguinte visão:

> Dentre as várias razões que podem explicar tal antagonismo, uma merece especial destaque, qual seja, a adoção, por grande parte dos professores, de uma concepção de ensino como transmissão e as correspondentes visões de aluno como tabula rasa e de Ciência como um corpo de conhecimentos prontos, verdadeiros, inquestionáveis e imutáveis.

Essa característica de ensino é analisada por Libâneo (1992) como uma prática em que a escola teria a função de alinhar a conduta moral dos alunos estabelecendo uma cultura de ordem, sendo ensinados os conteúdos dissociados da sua realidade, assim as crianças eram moldadas de valores aglomerados que propõem os conteúdos baseados na exposição e analise única do professor por meio de demonstrações e treino repetitivos de exercícios. O objetivo era a formação de sua capacidade de responder a situações idênticas da forma em que lhes foram ensinadas, dessa forma a aprendizagem seria satisfatória. Nessa concepção:

> A escola surge como um antídoto a ignorância, logo, um instrumento para equacionar um problema a marginalidade. Seu papel é difundir a instrução,

> transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. (SAVIANI, 1984, p. 9).

Portanto, a escola cumpre as funções visivelmente estabelecidas em que o ensino obedece a uma sequência de conteúdos selecionados prevalecendo normas de comportamento, hábitos, crenças, saberes reunidos e padronizados, predominando a memorização do conhecimento, conduzindo o aluno às exigências ao ajuste social. Assim, o processo de ensino e aprendizagem tradicional ainda esta presente em várias escolas, seja conservando a prática do professor em determinar os métodos e recursos instrutivos em suas aulas, seja levando muitas vezes o indivíduo à inatividade.

> A atividade de ensinar é vista, comumente, como transmissão da matéria aos alunos. O professor passa a matéria, os alunos escutam, respondem o interrogatório do professor para reproduzir o que está no livro didático, praticam o que foi transmitido em exercícios de classe ou tarefas de casa e decoram tudo para a prova. Este é o tipo de ensino existente na maioria de nossas escolas, uma forma peculiar e empobrecida do que se costuma chamar de ensino tradicional, (LIBÂNEO, 1994, p. 78).

De acordo com o autor, esse ensino prevalece contido em um desenvolvimento reduzido e abstrato deixando incompreensível o conhecimento e, em se tratando da educação matemática tem seus aspectos relacionados aos conceitos subjetivos procedentes às situações cotidianas. Nesse trajeto entre o professor e aluno são desprezadas as interações histórico-sociais e culturais, enfatizando uma metodologia em que se valoriza o trabalho individual, assim ao atingir o resultado adequado aos objetivos tradicionalmente estabelecidos do que se espera do aluno em formação é possível classificá-lo no seu nível de prontidão. Na contramão dessa organização do ensino em sala temos a proposta teórico-metodológica da AOE que melhormente será exposta no próximo tópico.

ATIVIDADE ORIENTADORA DE ENSINO: UMA PROPOSTA DE SUPERAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DE ENSINO POSTA PARA A MATEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Uma maneira de organizar as ações de ensino como atividade, tendo por base as inferências teórico-metodológicas da Teoria Histórico Cultural, é possível mediante a Atividade Orientadora de Ensino (AOE), desenvolvida por Manoel Oriosvaldo Moura (1992).

> A Atividade Orientadora de Ensino tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo ou procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo; e elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo e ação (livro, giz, computador, ábaco, etc.). E, por fim, os processos de análise e síntese, ao longo da atividade, são momentos de avaliação permanente para quem ensina e aprende, (MOURA, 2001, p. 155).

A Atividade Orientadora de Ensino é mediada pelo professor em atividade que entenda seu objeto de ensino, sistematizada intencionalmente ao eleger o aluno (sujeito) motivado para ser o modificador do objeto de ensino e aprendizagem, capaz de refletir, avaliar e autoavaliar. Nesse aspecto a AOE defendida pelo autor tem como objetivo a formação do pensamento teórico e cognitivo do aluno.

> [...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança, (VIGOTSKI, 2002, p. 117-8).

Nesse cenário as AOE são elaboradas com a intenção de serem postas coletivamente e com o compartilhamento de ideais, além de estratégias com o objetivo comum entre os sujeitos envolvidos, construindo a aprendizagem dentre as relações sociais para o individual.

Nesse viés, a busca pela organização do ensino pelo professor tem função importante, pois segundo Moura (2002, p. 157) “tomar o ensino como uma atividade implica em definir o que se busca concretizar com a mesma, isto é, a atividade educativa tem por finalidade aproximar os sujeitos de um determinado conhecimento”. Vale ressaltar que o principal desafio para o professor é preparar o ensino de maneira que produza Atividade para o aluno e para si próprio. Embasada na teoria da Atividade de Leontiev (1994) a

Atividade Orientadora de Ensino propõe a organização e a apropriação dos conhecimentos científicos. Tratando-se dos conceitos apreendidos,

> Em particular para o ensino de Matemática, é fundamental que a história do conceito permeie a organização das ações do professor de modo que esse possa propor aos seus estudantes problemas desencadeadores que embutam em si a essência do conceito. Isso implica que a história da Matemática que envolve o problema desencadeador não é a história factual, mas sim aquela que está impregnada no conceito ao se considerar que esse conceito objetiva uma necessidade humana colocada historicamente, (MORETTI, 2007, p. 98).

A Atividade Orientadora de Ensino é desenvolvida a partir de três etapas principais – a primeira é a síntese histórica do conceito em que o professor tem papel essencial de articular seu estudo, mobilizado pelo motivo da organização do ensino e nesse espaço produzir atividade sistematizada e intencional em que pesquisa, investiga e planeja suas ações definindo os procedimentos, utilizando os recursos que o auxiliarão nos conteúdos fundamentados na historicidade do conceito com o propósito de possibilitar aos alunos a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento teórico, sendo o objetivo ensinar durante um processo em que também se aprende e se constitui profissionalmente.

A segunda etapa da AOE é a Situação Desencadeadora de Aprendizagem, momento em que segundo Moura e Lanner de Moura (1998) podem ser elaboradas a partir de jogos, situações emergentes do cotidiano ou história virtual para se abordar o conceito a ser ensinado com o objetivo de solucionar um problema. Sobre as formas de abordagem da SDA os autores enfatizam:

> O jogo pode ser um importante aliado no ensino, já que preserva o caráter de problema. [...] O que devemos considerar é a possibilidade do jogo colocar a criança diante de uma situação-problema semelhante à vivenciada pelo homem ao lidar com conceitos matemáticos. [...] A problematização de situações emergentes do cotidiano possibilita à prática educativa oportunidade de colocar a criança diante da necessidade de vivenciar solução de problemas significativos para ela. [...] É a história virtual do conceito porque coloca a criança diante de uma situação problema semelhante àquela vivida pelo o homem (no sentido genérico) (MOURA; LANNER DE MOURA, 1998, p. 12-4).

Ao desencadear um problema proposto o aluno no seu coletivo busca caminhos que permitem segundo Vigostky (2008, p. 237) “a formação dos conceitos. Só como resultado desse problema surge o conceito”. Nessa concepção,

> Não interessa apenas conhecer os factos históricos, mas compreender, a partir de experiências significativas em sala de aula, como os conceitos foram construídos, procurando das respostas a necessidades também sentidas pelas crianças. Há uma diferença significativa entre o professor que orienta a criança apenas para repetir o conceito e aquele que a orienta para (re)criá-lo com significado próprio [...] (MIGUEIS, AZEVEDO, 2007, p. 18).

Desse modo haverá a aprendizagem, pois ao apropriar-se do conceito expressivo a vontade de aprender gera uma nova necessidade de descoberta despertada dentro de si de forma independente.

A terceira etapa da AOE é a síntese coletiva, a qual representa a finalização da AOE; nessa etapa o professor é defronte à sua organização intencional do ensino capaz de conduzir o aluno ao que temos posto hoje para o conceito em questão, ou seja, nessa etapa deve conduzi-lo a uma resposta 'matematicamente correta'. Nessa fase a partir das discussões e reflexões coletivas os alunos, de forma consciente, apresentam o raciocínio logicamente formado e correto da situação problema alcançando seu desenvolvimento intelectual. Nessa etapa o mais interessante não é o resultado final do problema proposto, mas a mediação e acompanhamento do comportamento durante o desenrolar da atividade.

A proposta teórico-metodológica da AOE é fundamental para a organização do ensino de matemática na educação básica, visto que são nos anos iniciais do Ensino Fundamental que a construção do pensamento abstrato para o concreto se faz presente. Desse modo, a Atividade Orientadora de Ensino permite contribuir para efetivar a organização do ensino melhorando a formação do professor com o intuito de ensinar o conteúdo, propiciando aos alunos a necessidade de reflexão ativa dos conhecimentos básicos de conceitos matemáticos, superando o pensamento empírico e socializando suas experiências.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A metodologia é imprescindível em toda investigação científica, seja bibliográfica ou de campo. Em conformidade com Minayo (2009, p. 14) "entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade". Nesse sentido as ações desempenhadas compreendem elementos fundamentais a considerar, os métodos anexados à teoria abordada, técnicas de conhecimento aos instrumentos e a singularidade do professor.

Vale lembrar que o principal propósito desta pesquisa é compreender como a organização de ensino proposta pelas Atividades Orientadoras de Ensino pode contribuir para a aprendizagem do conceito de números e operações por alunos do 4º ano do ensino fundamental, assim optou-se pela pesquisa qualitativa por melhor alcançar o objetivo delineado, vez que será desenvolvida em uma escola pública da rede municipal da educação, localizada no município de Itarumã na região Centro-Oeste do estado de Goiás. A escolha do lugar da investigação de campo se deu pelo fato da pesquisadora residir no município.

Como caminho metodológico foi eleito o experimento didático, organizado intencionalmente e embasado teoricamente nos pressupostos da teoria histórico-cultural e seus desdobramentos teóricos, especialmente a teoria da atividade.

> O experimento didático é um método de investigação psicológico e pedagógico que permite estudar as particularidades das relações internas entre os diferentes processos de educação e de ensino e o caráter correspondente do desenvolvimento psíquico do sujeito (CEDRO; MOURA, 2010, p. 58).

O referido experimento é relevante ao investigar o objetivo proposto, pois evidenciará os aspectos da AOE possibilitando sondar o desempenho cognitivo dos sujeitos em todos os níveis do processo. Hedegaard (2002, p. 214) afirma assegurado em Vigotsky:

> O experimento [...] é uma concretização da afirmação de que o método genético formativo é um método de pesquisa necessário para investigar a formulação e o desenvolvimento dos aspectos conscientes dos seres humanos com mundo.

Desse modo o experimento didático propicia ao pesquisador planejar suas ações sistemática e intencionalmente em busca da produção de conhecimento da realidade oculta. Esta verificação é constituída por informações de dados orais e escrita pelos sujeitos com a finalidade de colher dados para esclarecer o objetivo eleito na pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados optou-se pelo questionário com perguntas abertas com a finalidade de esclarecer o objeto de pesquisa, pois consoante com Gil (2008, p. 121) o questionário é uma ferramenta "de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc". Para melhor entendimento de como as ações se desenvolveram vejamos no quadro abaixo os momentos que compõem o experimento didático.

Quadro 1 – Estrutura organizativa das ações

Estrutura organizativa das ações		
Momentos	**Proposta de Ações**	**Procedimentos**
1º	Síntese histórica do Conceito	Estudo da base teórica que constitui AOE, preparação das Atividades que seriam aplicadas.
2º	Roda de conversa	Apresentação do projeto Clube da Matemática [3]aos participantes do 4º ano do Ensino Fundamental, e conscientização da Atividade a ser abordada.
3º	Situação desencadeadora de Aprendizagem: História Virtual	Iniciação da história virtual "O mundo encantado de Orizes", produzida por Carvalho (2015). Preparou-se o ambiente para contar a história com o objetivo de despertar a imaginação e vivencia dos fatos, desencadeando nos participantes o motivo para coloca-lo ativamente em operação.
4º	Tanteira	Desenvolveu-se a atividade Tanteira elaborada por Carvalho (2015), após a organização da sala de aula, nesta os alunos em grupos trabalham o compartilhamento e discorrem suas necessidades e pretensões frente ao problema gerador têm de estabelecerem relações de representação e comparação de quantidades aproximando sua aprendizagem ao conceito de números e operações matemáticas.
5º	Aplicação do questionário	Instrumento previsto, contendo 13 questões, individuais, entregues pessoalmente.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2019).

Vejamos na sequência o detalhamento desses momentos.

3 O Clube da Matemática é um projeto incorporado à pesquisa de "Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Princípios e práticas da organização do ensino" vinculado ao programa Observatório da Educação (OBEDUC) da CAPES. Surgiu em 1988 pelo prof. Dr. Manoel Oriosvaldo de Moura na Faculdade de Educação da USP de São Paulo propiciando um espaço de aprendizagem da docência em Matemática e desde então motivado pelo processo de organização do ensino são elaboradas atividades de Matemática do ensino resulta na aprendizagem, compartilhamento de experiências e reflexões entre os sujeitos envolvidos.

História virtual: o mundo encantado de Orizes

Variados princípios constituem a prática pedagógica como colaborar e oferecer ações que valorizam o ensino e a aprendizagem assim cada vez mais é desafiador para o professor. Em se tratando da formação de conceitos teóricos na educação básica especificamente nos anos inicias do ensino fundamental, é indispensável a introdução da ludicidade nas aulas, sendo esta uma das principais características que compõem as situações desencadeadoras de aprendizagem.

> [a] busca por um ensino que considere o aluno como sujeito do processo, que seja significativo para o aluno, que lhe proporcione um ambiente favorável à imaginação, à criação, à reflexão, enfim, à construção e que lhe possibilite um prazer em aprender, não pelo utilitarismo, mas pela investigação, ação e participação coletiva de um 'todo' que constitui uma sociedade crítica e atuante, leva-nos a propor a inserção do jogo no ambiente educacional, de forma a conferir a esse ensino espaços lúdicos de aprendizagem (GRANDO, 2000, p. 15).

Essa afirmação é importante para o ensino de matemática e o desenvolvimento dos conceitos assim, Rivina (1996, p. 141) determina que "a interação que ocorre no interior de uma atividade lúdica aumenta, em muito, a motivação das crianças que estão em busca de solução para problemas matemáticos e acarreta uma maior atividade cognitiva, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento criador de imagens ou metáforas, etc".

Pensando nisso, a SDA relacionada por uma história virtual intitulada "O mundo encantado de Orizes" desenvolvida pelo grupo PPOE/OBEDUC – núcleo Goiânia – foi uma das atividades escolhidas para fazer parte do experimento didático. De acordo com Araújo (2003, p. 64) "a história virtual tem sido compreendida como um recurso teórico-metodológico que se apresenta como uma situação desencadeadora de aprendizagem", sendo a mesma vista por Moura (1996b, p. 20) da seguinte maneira:

> São as situações-problema colocadas por personagens de histórias infantis, lendas ou da própria história da matemática como desencadeadoras do pensamento da criança de forma a envolvê-la na construção de soluções que fazem parte do contexto da história. Dessa forma, contar, realizar cálculos, registrá-los, poderá tornar-se para ela uma necessidade real.

Para o desenvolvimento da historia virtual foi organizada a sala de biblioteca e logo após, direcionados ao ambiente programado, orientados pela professora/pesquisadora

para que ao entrarem na sala sentassem-se no chão para que apreciassem a história que acontecia com o seguinte enredo:

> No dia 11 de setembro um grupo de alunos daquela escola foi levado pela professora de matemática para visitar o parque de diversões Multirama [...] disse ela'. 'Olha quanta coisa vocês fizeram neste passeio. Nesta visita puderam brincar em vários brinquedos'. Quando o sol já estava quase se pondo e o passeio já estava acabando, vocês perceberam que não tinham brincado no trem fantasma [...]. Ao entrar no túnel do trem fantasma, o carrinho aumentou a velocidade e de repente ouviu-se um estrondo e viram-se faíscas. Nesse momento a energia acabou e o carrinho aos poucos parou.[...]. Um aluno perguntou: 'Esse lugar é muito estranho, que lugar é esse?'. Apareceram dois coelhos repetiram exatamente as mesmas palavras. O coelho então perguntou: 'Quem são vocês?' Os alunos ficaram espantados porque os dois coelhos podiam falar. ' O senhor pode nos ajudar? Estamos perdidos! Passamos por uma porta e viemos parar neste lugar. Queremos voltar para casa, o que devemos fazer?' Saberes respondeu: 'Não é a primeira vez que Orizes recebe forasteiros. O único ser daqui que pode ajudar vocês é o mago Malasquiel. Ele é o ser mágico mais poderoso de Orizes, e pode levá-los para casa, mas isso dentro do prazo de nove dias, porque depois disso o portal que trouxe vocês para este mundo se fecha e nem o bruxo Malasquiel consegue abri-lo novamente'. Uma aluna perguntou: 'Senhor coelho, estamos com fome. Onde podemos conseguir comida?' O coelho respondeu: 'Somente um tipo de árvore é fonte de alimento para todos os seres de Orizes, Seu nome é Tanteira. Seguindo por aquele caminho entre as rochas encontrarão uma'. Outro aluno perguntou: 'E como fazemos para chegar ao castelo de Malasquiel?' O coelho respondeu: 'Após a Tanteira encontrarão, ao caminharem mais um pouco conseguirá chegar [...]. (CARVALHO, 2015, p. 64-5).

Os alunos ficaram animados com o enredo da SDA e interagiram com a professora e o contexto da SDA.

> [...] uma narrativa que proporciona ao aluno envolver-se na solução de um problema como se fosse parte de um coletivo que busca solucioná-lo, tendo como fim a satisfação de uma determinada necessidade à semelhança do que pode ter acontecido em certo momento histórico da humanidade (MOURA *et al.*, 2010, p. 224).

Continuando a história, o trem parou e na tentativa de encontrar a saída do túnel abriram uma porta e entraram em um lugar muito estranho e diferente assim os alunos foram conduzidos para o pátio da escola onde encontraram os personagens, o casal de coelhos em fantoches, assim intensificando a imaginação ao serem transportados para o mundo encantado de Orizes.

O objetivo era encontrar a árvore da Tanteira para que ninguém passasse fome e nesse caminho teriam que desvendar o desfecho da história e voltarem para casa em nove dias. Havia o problema gerador e os alunos precisavam apontar a solução a partir da necessidade.

TANTEIRA – Um tanto de emoções

A atividade desenvolvida foi elaborada de forma a atender as características da Atividade Orientadora de Ensino e por isso foi no 4º momento do experimento.

Ao dirigir os alunos ao caminho entre as rochas fictícias os alunos puderam avistar a árvore Tanteira, a qual foi reproduzida pela pesquisadora, fixada em um painel; tinha em seus galhos frutos e ao lado os envelopes com as pistas. A mesma se encontrava posta no centro da sala com as carteiras formando pequenos grupos de forma circular com a intenção que todos conseguissem visualizar a árvore e assim compartilhariam a atividade.

Figura 1 – Tanteira e envelope com pistas

Fonte: Acervo da autora (2019).

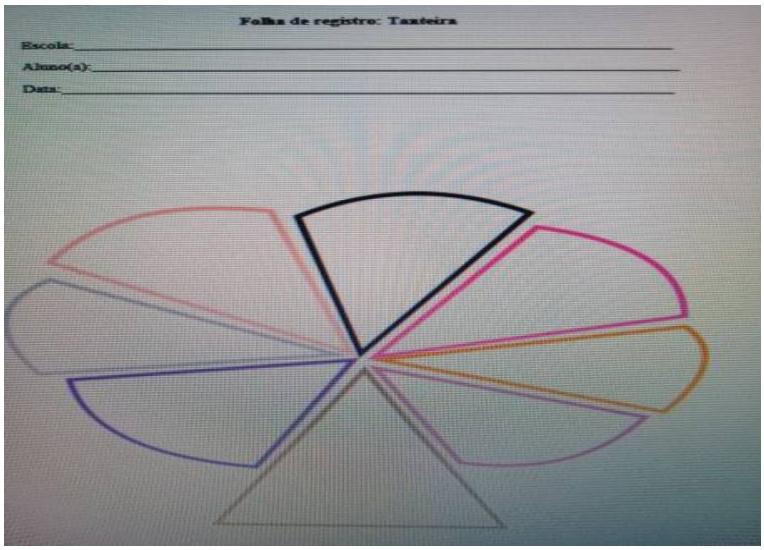
Ao observarem a árvore a professora/pesquisadora prosseguiu com a história que trata da origem do Mundo Encantado de Orizes:

> [...] A Tanteira é uma árvore que só existe em Orizes. Seus frutos se chamam tantos e são saborosos, coloridos e nutritivos. Cada galho da Tanteira tem uma cor diferente com frutos diferentes, Todo mundo que vê a árvore quer experimentar os seus tantos, que são a única fonte de alimento neste mundo, e vocês apenas um galho, pois se retirarem os tantos de mais de um galho, a

> árvore morre e vocês não terão nenhum fruto com que se alimentar. Não é possível saber quais e quantos frutos há em cada galho, pois a árvore os esconde através das folhas. Porém o Mago Malasquiel informou a todos os seres de Orizes quantos frutos há no galho rosa, e forneceu algumas pistas para descobrir quantos são os frutos dos outros galhos. Se quiserem comer, terão que descobrir quantos frutos há em cada galho para decidir de qual deles irão colher os frutos. (CARVALHO, 2015, p. 66-7).

As pistas nos envelopes davam dicas aos alunos, portanto deveriam interpretá-las para descobrir as quantidades e os frutos de cada galho. Nas tentativas de decifrar as pistas eles discutiam entre si ideias e conclusões, e, logo, foram orientados a registrar os frutos numa folha para observarem melhor os tantos nos galhos assim todos participavam.

Figura 2 – Folha de Registro de Atividade



Fonte: PPOE/OBEDUC – núcleo Goiânia (2015).

Nesse momento o professor retoma a história virtual, para contar que a árvore é especial e para colher os frutos deliciosos precisariam pensar, pois só poderiam colher os frutos necessários para todos se alimentarem, e num único galho, sem sobrar, pois somente assim sobreviveriam os nove dias.

Posteriormente às ações foi aplicado o questionário para que os alunos respondam individualmente em busca de respostas ao objeto de estudo. A próxima secção descreve a análise dos dados e os relatos dos sujeitos de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreendendo os dados do experimento didático, decidiu-se por investigar os fatos com a intenção de analisar os processos realizados e responder à pergunta: De que forma a organização de ensino proposta pelas Atividades Orientadoras de Ensino podem contribuir para que alunos do 4º ano do Ensino Fundamental aprendam conceitos matemáticos?

Tendo como pressuposições teóricas o materialismo histórico dialético buscou-se por meio dos episódios (MOURA, 1996) e dos flashes (SILVA, 2014) um caminho que conduzisse segundo Carvalho (2017) à essência deste fenômeno, sendo assim os episódios descrevem os aspectos e características que se desenvolve a ação, mobilizam e se relacionam de forma a destacar os pontos principais que fazem parte de todos os elementos fundamentais da pesquisa. Moura afirma que episódios são,

> [...] frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividades não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo. (MOURA, 2004, *apud* GLADCHEFF, 2015, p. 121).

Já os flashes permite esclarecer o processo proporcionando importância aos participantes da pesquisa de forma movimentada e significativa. Analisemos a seguir o encadeamento dos episódios e flashes.

Primeiro episódio: A organização do ensino como ação motivadora para o compartilhamento

Esta unidade revela que a forma de organização de ensino proposta pela AOE possibilita a apropriação do conhecimento científico por intermédio de ações compartilhadas. Segundo Vigotsky (2008), a apropriação do conhecimento gera o desenvolvimento de sentidos pessoais que ocorrem de maneira interna. Nesse sentido, o planejamento elaborado de atividades pelo professor e a sua mediação é essencial para fomentar os fundamentos básicos em que se desenvolvem os conteúdos de matemática.

Nesse episódio fica evidente como os sujeitos destacam a predominância do ensino tradicional nos dias atuais para a maioria das aulas de matemática, pois o professor

propõe os conteúdos de maneira limitada e repetitiva: “Eu não gostava, porque ela chegava e falava vocês hoje vão fazer isso e isso e passava tudo no quadro, o ruim era que ela passava as respostas depois que copiava, não dava nem tempo de copiar” (Carlos, Flash 1). “Ela sempre passava os mesmos conteúdos no quadro para nos responder no caderno” (Sara, Flash 2). Essa é a realidade presente em pleno século XXI e precisa urgentemente ser mudada.

> Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulsione o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de ‘desenvolvimental’, (DAVIDOV, 1988, p. 3).

A forma de organização do conteúdo dificulta a aprendizagem dos alunos como temos apontado nos flashes: “Não consigo entender, porque eu não lembro direito” (Pedro, Flash 3). “Tem alguns conteúdos que eu não entendia, porque eu não conseguia raciocinar muito bem” (Paulo, Flash 4). Desse modo, organizar o ensino de acordo com os pressupostos da AOE com o foco na aprendizagem conduz o sujeito para o processo de apropriar-se de novas informações.

Outro elemento que emerge na análise é o compartilhamento de ideias, questão essa que levou as crianças a um sentimento de satisfação com a realização das atividades: “Estou muito feliz porque foi a primeira vez que fiz na escola e aprendi a trabalhar em equipe” (Camila, Flash 5). “Eu fiquei muito feliz eu nunca tinha ficado tão alegre” (Pedro, Flash 6). Para Vigotsky (2002, p. 117-8) trabalhar em equipe permite um

> [...] aprendizado que desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

“Achava as aulas muito chato, eu gostaria que fossem mais legais que tivessem mais contas difíceis para a gente aprender mais” (Daniel, Flash 7). Nesse flash o aluno demonstra descontentamento em estudar diariamente conteúdos que já fazem parte de seu conhecimento, tendo a necessidade da descoberta e originalidade nas aulas. Deve-se reconhecer as limitações, porém Engestrom (2002, p. 192) acredita que “os aprendizes

precisam ter a oportunidade de elaborar e implementar na prática um caminho alternativo, um modelo novo de fazer trabalho".

Conscientemente ao apropriar-se dos conceitos em que envolve a matemática fica claro o valor e a dimensão do ensino e a aprendizagem dos conteúdos para impulsionar nossa existência. Flashes revelam a importância da atividade realizada: "Os cálculos foram significativos, porque é com a matemática que resolvemos todos os nossos problemas" (Leila, Flash 8). "A gente aprendeu adição, multiplicação, dobrar, triplicar" (Gisele, Flash 9). "Sem a matemática a gente não ia conseguir" (Bruno, Flash 10).

A pesquisa desenvolvida não subestima a forma do ensino tradicional, pois foi a partir desse meio que houve o início da criação sistemática da escola, mas a questão que impera é ela não ser o bastante para apreender os conceitos matemáticos e capacitar os sujeitos para serem independentes e ativos com as situações do cotidiano. Para isso é preciso de outra organização do ensino de Matemática: "Deveria ter problemas, ter mais criatividade" (Tales, Flash 11). "Deveria ser com histórias matemáticas, trabalho em grupo e brincadeiras com cálculos" (Jordana, Flash 12). Davidov (1999) compreende que para estabelecer a relação do individuo com o que se estuda prevalece a importância naquele instante do que se busca satisfazer e, assim, intermediar para que alcance o objetivo. Nesse caminho as Atividades Orientadoras de Ensino transformam os desejos ao proporem ações que valorizam o professor e, principalmente, o aluno a ser capaz de investigar e encontrar o centro que gera sua necessidade.

Segundo Episódio: O papel da ludicidade como importante elemento da história virtual

Este episódio destaca a ludicidade como um importante elemento que perfaz a organização do ensino especialmente de matemática. Introduzir atividades lúdicas em busca desse objetivo é uma tarefa que exige responsabilidade do professor para transformar o ato do brincar em aprendizado. Moura (2011, p. 88) assegura que o lúdico tem condições de promover o "desenvolvimento porque está impregnado de aprendizagem". Para o autor, cabe ao professor planejar o espaço e organizar circunstâncias que proporcionem momentos para que a aprendizagem ocorra.

Nesse viés a história virtual – aqui escolhida como a forma para a SDA se materializar – teve o foco no motivo da ação (LEONTIEV, 1978) portanto, envolveu o sujeito instigando-o a ampliar suas competências cognitivas. Na apresentação da história o "Mundo Encantado de Orizes" as crianças puderam ouvir e mergulhar na história sem perder o

objetivo de estar inserido em uma Atividade planejada e orientada, tendo a consciência do papel do brincar e do aprender brincando: “Eu gostaria que nas aulas de matemática a tia fizesse brincadeiras só que brincadeiras que nós aprendamos muitas coisas de matemática” (Daniel, flash 13). “Como essa divertida e que faça nossa cabeça raciocinar” (Bruna, Flash 14).

Ao ser proposta a ação em que eles tinham que descobrir quantos frutos havia em cada galho da Tanteira para que todos pudessem comer foram observados os sinais da apropriação dos conceitos matemáticos implicitamente desenvolvidos para que obtivessem de forma independente o querer e a apreensão do saber: “Não foi tão fácil, mas é só pensar bastante e decifrar as pistas, foi interessante” (Carla, Flash 15). Foi significativo aprender multiplicação, adição, dobrar, de um jeito diferente” (Lucas, Flash 16). “A história da Tanteira foi significativa, porque nós precisamos fazer as contas para descobrir a resposta de qual galho poderíamos colher os frutos” (Paula, Flash 17). “Foi significativo quando trabalhamos em grupo para saber qual galho tinha frutos suficientes” (Beatriz, Flash 18).

Gostar do que se aprende torna o desenvolvimento do processo de aprendizagem mais favorável durante a realização de cada atividade: “Eu me senti inteligente e participativo, eu nunca tinha ficado tão alegre” (Lívia, Flash 19). “Muito feliz porque foi a primeira vez que fiz na escola e aprendi a trabalhar em equipe” (Gustavo, Flash 20). Os flashes dão destaque quando pontuaram que aprenderam a trabalhar em equipe, pois nas atividades propostas prevalecem o compartilhamento de ideias, as estratégias da solução da ação, dando assim liberdade para a troca de conhecimento com o grupo, além de que se ajudaram com o propósito de resolverem o problema. Dessa forma infere-se que o desenvolvimento psíquico da criança não é necessariamente desencadeado quando ela é formalmente,

> ensinada ou fica estanque quando não é ensinada por um indivíduo em particular, mas quando passa a participar de uma atividade coletiva que lhe traz novas necessidades e exige dela novos modos de ação. É a sua inserção nessa atividade que abre a possibilidade de ocorrer um ensino realmente significativo. (SFORNI, 2004, p. 95).

Compreender como a organização de ensino proposta pelas AOE pode contribuir para a aprendizagem do conceito de números e operações por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental é o principal objetivo, assim para o alcance do mesmo foi fundamental inserir as crianças em atividades que permitiram um caminho que vai da

"imaginação à abstração, através de processos de levantamento de hipóteses e testagem de conjecturas, reflexão, análise, síntese e criação, pelas crianças, de estratégias diversificadas de resolução dos problemas em jogo. O processo de criação está diretamente relacionado à imaginação" (GRANDO, 2000, p. 20).

Mas não se pode esquecer de que o envolvimento do aluno no problema desencadeador de aprendizagem da proposta lúdica da SDA que foi desenvolvida deve ser mediado pelo professor, pois nesse processo o aluno pode encontrar dificuldades e podendo não encontrar a solução de tal problema: "Na hora que era para decifrar as perguntas eu não conseguia" (Aline, Flash 21); "Quando precisamos saber a quantidade de alimento para a gente comer" (Elias, Flash 22); "Tive dificuldade na Tanteira, porque foi a parte que teríamos que fazer conta e por a cabeça para funcionar" (Gabriela, Flash 23). Tais situações devem ser vistas pelo sujeito responsável pela organização do ensino, o professor, como uma oportunidade para que ele replaneje suas ações sem perder o foco de sua atividade principal que é o ensino, além de não se esquecer que o aluno deve ser intencionalmente conduzido para sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada buscou compreender como a organização de ensino proposta pelas Atividades Orientadoras de Ensino pode contribuir para a aprendizagem do conceito de números e operações por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Durante o percurso da pesquisa constatou-se que os indícios de apreensão dos conceitos matemáticos que abordam números e operações foram constituídos pelos alunos envolvidos.

Nesse viés, reforça-se a relevância da organização do ensino proposta pela AOE ao permitir que o professor selecione o conteúdo, escolha os materiais e métodos, tendo como característica as Situações Desencadeadoras de Aprendizagem, sendo o lúdico a ferramenta geradora para que desencadeie estratégias e independência lógica na solução de um problema.

A pesquisa sinalizou que o ensino tradicional ainda desenvolvido na maioria das escolas é insuficiente para o ensino de matemática na educação básica, principalmente no campo desta investigação, o 4º ano do ensino fundamental.

As contribuições da Atividade Orientadora de Ensino para o ensino de conceitos de matemática propostos para o quarto ano do ensino fundamental primeira fase, cumpre

o seu objetivo ao demonstrar as situações desencadeadoras da aprendizagem “Mundo de Ozires” e “Tanteira”, ao encontro das análises realizadas por meio dos dados produzidos com os estudantes do ano escolar supracitado, demonstrando que de fato há uma diferença muito grande do que é produzido de modo reprodutivista e o que é produzido de modo intencional, demonstrando os motivos de aprender matemática, num processo que envolve a constituição histórica e lógica dos conceitos matemáticos.

Ressalta-se que a investigação despertou novas indagações no processo de formação do pensamento teórico acerca da apropriação de conceitos matemáticos na educação básica, como também a consciência de atribuir mudanças na organização dos processos de ensino e aprendizagem da matemática escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Elaine Sampaio. **Da formação e do formar-se:** a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003.

CEDRO, Wellington Lima; MOURA, Manoel Oriosvaldo. Experimento didáctico: un camino metodológico para la investigación en la educación matemática. **Unión Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, n. 22, junho 2010. p. 53-63.

CARVALHO, Rosélia José da Silva. Tanteira: uma proposta de atividade desencadeadora de aprendizagem. *In:* CEDRO, Wellington Lima (org). CLUBE DE MATEMÁTICA. **Vivências, experiências e reflexões**. Curitiba-PR. CRV. 1. Ed, 2015. p. 63-73.

DAVÍDOV, Vasili Vasilovish. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscú: Editorial Progresso, 1988.

DAVIDOV. Vasili Vasilovish. **A new approach to the interpretation of activity structure and content.** *In:* CHAIKLIN, Seth, HEDEGAARD, Mariane, JENSEN, Uffe Jull (orgs.). Activity theory and social practice: cultural-historical approaches. Aarhus (Dinamarca): Aarthus University Press, 1999.

ENGESTRÖM, Yrjö. Non scolae sed vitae discimus: Como superar a encapsulação da aprendizagem escolar. *In:* DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Trad Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GRANDO, Regina Célia. **O Conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEDEGAARD, Mariane. **A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino.** *In:* DANIELS, Harry. (org). Uma introdução a Vygotsky. Traduções Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HENGEMUHLE, Adelar. **Formação de professores:** da função de ensinar ao resgate da educação. RJ: Vozes, 2007.

LANNER DE MOURA, Anna Regina. Movimento conceptual em sala de aula. *In:* MIGUEIS, M. R.; AZEVEDO, M. G. **Educação Matemática na infância**: abordagens e desafios. Serzedo – Vila Nova de Gaia: Gailivro, 2007. p. 65 – 83.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia critico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. O desafio da pesquisa social. In:____. (Org). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

MORETTI, Vanessa. **Professores de Matemática em atividade de ensino:** uma perspectiva histórico-cultural para a formação docente. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – USP, São Paulo, 2007.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. **Construção do signo numérico em situação de ensino.** 1992. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. (Coord.). **Controle da variação de quantidades**: atividades de ensino. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1996.

MOURA, Manoel Oriosvaldo.; LANNER DE MOURA, Anna Regina. **Escola:** Um espaço cultural. Matemática na Educação infantil: conhecer, (re)criar – um modo de lidar com as dimensões do mundo. Diadema: Secel, 1998.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A atividade de ensino como ação formadora. *In:* CASTRO, Amélia Domingues.; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Ensinar a ensinar:** didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 143-162.

MOURA, Manoel *et al.* A Atividade Orientadora de Ensino Como Unidade Entre Ensino e Aprendizagem. *In:* MOURA, Manoel (org.) **a atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MOURA, Manoel. *et al.* SFORNI, Marta Sueli de Faria. ARAÚJO, Elaine Sampaio. Objetivação e apropriação de conhecimentos na atividade orientadora de ensino. **Revista: Teoria e prática da Educação**, v. 14, n. 1, 2011.

RIVINA, I. A organização de atividades coletivas e o desenvolvimento cognitivo em crianças pequenas. *In:* GARNIER, C.; BERDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. (Org.). **Após Vygotsky e Piaget**: perspectiva social e construtivista. Escola Russa e Ocidental. Tradução Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. (1992). **Construção do conhecimento e ensino de Ciências**. Em Aberto, 55(11), 17-22.

SILVA, Maria Marta da. **Estágio supervisionado**: o planejamento compartilhado como organizador da atividade pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino:** contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semenovuch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovuch.. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

30.

O QUE AS PESQUISAS BRASILEIRAS REVELAM SOBRE O ENSINO DO CÁLCULO?

Jonatas Teixeira Machado [1]
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar[2]
Wellington Lima Cedro [3]

INTRODUÇÃO

Definir a Matemática é um tanto quanto difícil e já foi questão de estudo de diversos filósofos. Entretanto, mais importante que defini-la, está o fato de que quando a vemos, a reconhecemos imediatamente (GARBI, 1997). D'Ambrósio (1993, p. 9) afirma que "A complexidade da Matemática, sobretudo por suas relações com outras áreas de conhecimento e por suas implicações sociais, políticas e econômicas, justifica, desde a antiguidade, reflexões, teorias e estudo sobre o assunto".

A Matemática possui um papel importante na formação da humanidade, por poder ser apresentada enquanto conhecimento historicamente produzido pela humanidade e que podem ser garantias de argumentação para suas próprias intervenções na sociedade (D´AMBRÓSIO, 1999).

1 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor do curso de Agronomia e Zootecnia pelo Instituto Federal Goiano, campus Ceres. jonatas.machado@ifgoiano.edu.br.

2 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Federal de Goiás, campus Samambaia. Pesquisadora do Kadjót e Colligat. adda.daniela@ufg.br.

3 Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Federal de Goiás, campus Samambaia. wcedro@ufg.br.

Não podemos negar a complexidade dos estudos matemáticos, suas implicações e, consequentemente, sua importância na formação do sujeito. A Matemática, para Brown (1991), pode ser classificada em "Matemática pura", abrangendo Aritmética e Geometria e "Matemática mista" considerada pela perspectiva da música, astronomia, cosmografia, arquitetura e engenharia. Para Bacon (*apud* Kawajiri, 1979, p. 5-6, tradução do autor),

> As Matemáticas são puras ou mistas. As Matemáticas Puras são aquelas ciências que diz respeito a manipulação de Quantidade Determinada, meramente separadas de quaisquer axiomas da filosofia natural, e estas são duas, Geometria e Aritmética; Matemática Mista tem por assunto alguns axiomas ou partes da filosofia natural, e considera a quantidade determinada, como auxiliar e incidente para eles. Muitas partes da natureza não pode ser inventada com suficiente sutilidade nem demonstrada com suficiente perspicácia nem acomodada para ser utilizada com destreza suficiente, sem a ajuda e intervenção da Matemática: que são Perspectiva, Música, Astronomia, Cosmografia, Arquitetura, Engenharia e outros diversos (BACON *apud* KAWAJIRI, 1979, p. 5-6, tradução do autor).

Compreender a organização dos saberes matemáticos não é tarefa fácil e também não é nosso objetivo. Porém, ao pensarmos no conteúdo de Cálculo, identificamos que o Cálculo Diferencial e Integral está inserido na Álgebra por ser mais usual sua aplicabilidade (DIDEROT; D´ALEMBERT, 2015). Para Lachini (2001, p. 147):

> O Cálculo Diferencial e Integral, um ramo da Matemática, tem como principal objetivo o estudo do movimento e da variação. Considerado como a linguagem por excelência do paradigma científico e como instrumento indispensável de pensamento para quase todas as áreas do conhecimento, desde sua consolidação no final do século XVII com Newton e Leibniz, é colocado como disciplina básica e obrigatória em diversos cursos de graduação da área de Ciências Exatas.

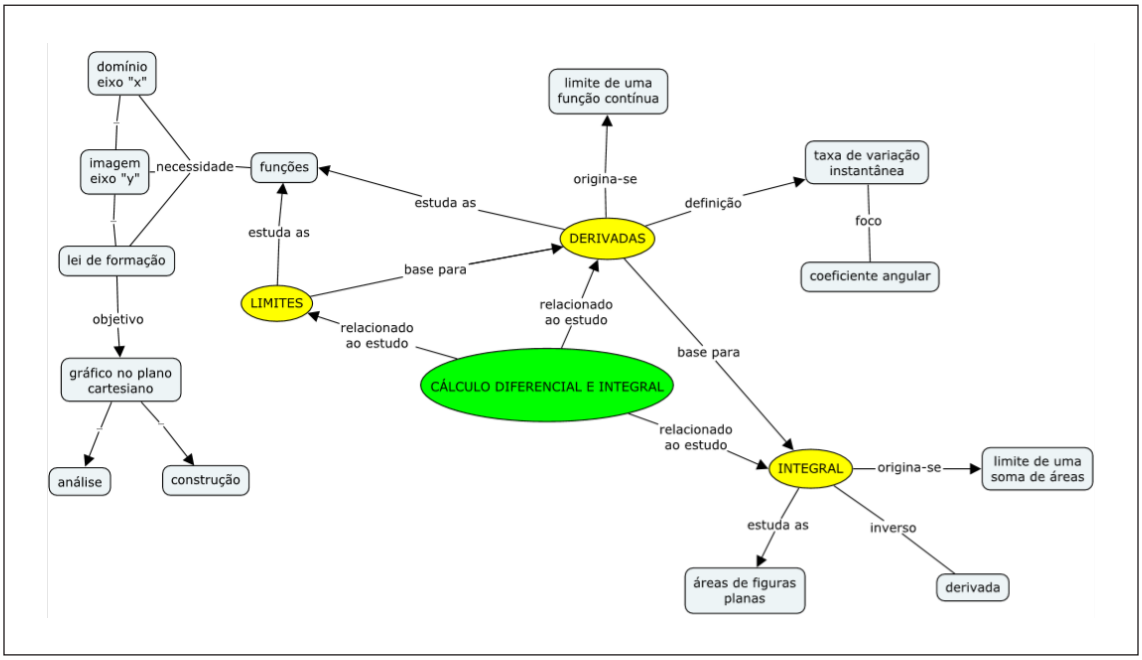
Física, Química, Biologia, Economia, Astronomia, Arqueologia e, até mesmo, na Psicologia e Ciências Políticas tem-se aplicabilidade deste conhecimento (ZUIM 2001; REIS, 2009). Nas licenciaturas tal conhecimento constitui-se como uma condição privilegiada na formação do pensamento avançado em Matemática (BARBOSA, 2009; BARUFI, 1999; IGLIORI, 2009; LACHINI, 2001; NASSER, 2007; REIS 2009).

Todavia, deve ser adicionada a esta discussão a complexidade do estudo do Cálculo nos ambientes acadêmicos e dos elevados índices de desistência, evasão e reprovação (BARUFI, 1999). Para iniciarmos os estudos sobre Cálculo nos cursos de graduação, o presente trabalho busca levantar e analisar o que emerge das teses brasileiras quando nos

referimos à esse conteúdo, a fim de propiciar contribuições aos processos de ensino deste conteúdo.

Mesmo não sendo um padrão, a área do Cálculo possui diversas subáreas nos cursos de graduação e, dependendo da instituição e do curso, podem classificadas em Cálculo I, II, III, IV e, em alguns cursos, pode chegar até o Cálculo V. O presente trabalho se restringe ao Cálculo I por entender que ele é a introdução em conceitos bases do Cálculo, como limites, derivadas e integral (Figura 1).

Figura 1 – Mapa conceitual que representa o Cálculo I



Fonte: dos autores.

Mediante ao breve contexto apresentado, levantamos o seguinte problema de pesquisa: o que as teses brasileiras nos dizem à respeito do ensino de Cálculo (Diferencial e Integral – I – CDI – I)? Para responder à essa pergunta, fizemos uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) a partir dos descritores “cálculo”, “integral”, “educação” e “ensino”, de forma concomitante e sem delimitação temporal, à respeito da compreensão do que as teses brasileiras discutem sobre CDI – I.

Para tanto, nosso artigo trouxe na introdução um breve contexto da Matemática, sua importância, o problema da pesquisa, objetivos e a justificativa do tema escolhido.

No próximo item, abordarmos o percurso da pesquisa, em que traremos um pouco do nosso arcabouço teórico e, logo em seguida, os resultados e discussões dos resultados. Por fim, as nossas considerações finais, onde traremos nossas reflexões e observações à cerca dos resultados analisados e da pergunta de pesquisa nos dispusemos a analisar.

PERCURSO DA PESQUISA

Esta pesquisa está pautada em uma revisão sistemática de literatura, do tipo estado do conhecimento, por entendermos que são pesquisas bibliográficas que visam "mapear e discutir certa área de produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento" (FERREIRA, 2002, p. 257).

Realizar uma pesquisa desse porte à respeito do Cálculo é importante para versarmos como estão concebidas as publicações referentes à esse conceito tão importante ás mais diversas áreas do conhecimento por conseguirmos ordenar um conjunto de informações e de resultados já obtidos (Teixeira, 2006).

Definimos o *site* da BDTD o local para coleta e seleção dos trabalhos a compor o *corpus* de pesquisa, por ser de domínio público e acesso gratuito. Usamos concomitante os descritores "cálculo", "integral", "educação" e "ensino" e do material apresentado, exportamos as informações em uma planilha do Excel.

O material coletado foi analisado a partir dos seguintes elementos: IES, autor, título, ano da defesa, orientador, área do saber, palavras-chaves, resumo, metodologia, análise dos resultados, formação de professores, alunos, tecnologia de informação e comunicação – TIC e a principal temática estudada.

Na leitura dos trabalhos fizemos a segunda seleção nas teses para aquelas que pesquisaram efetivamente o Cálculo I. Essa leitura foi centrada nos resumos das pesquisas selecionadas a compor o *corpus* da pesquisa. Entretanto, quando a informação não estava explícita, recorremos à leitura do trabalho em si.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, tivemos 1605 trabalhos encontrados na primeira busca com 45 teses, entretanto dois estavam em duplicidade. No segundo momento, fechamos o *corpus* em 24 teses que abordam o Cálculo I, educação e ensino (Quadro 1).

Quadro 1 – Teses disponibilizadas na BDTD que discutem o Cálculo I, educação e ensino e que compõe o *corpus* desta pesquisa

Código	Ano	Instituição	Título do trabalho	Orientador(a)
T_1	1999	Universidade de São Paulo – USP	A construção/negociação de significados no curso universitário inicial de Cálculo Diferencial e Integral	Nilson José Machado
T_2	2004	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	O diálogo matemático e o processo de tomada de consciência da aprendizagem em ambientes telemáticos	Antônio Carlos da Rocha Costa
T_3	2006	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	A concepção de educação matemática de Henri Lebesgue	Michael Otte
T_4	2007	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	Reflexão sobre a prática: argumentos e metáforas no discurso de um grupo de professores de cálculo	Janete Bolite Frant
T_5	2008	Universidade de Campinas – UNICAMP	A visualização na resolução de problemas de Cálculo diferencial e integral no ambiente computacional MPP	João Frederico da Costa Azevedo Meyer
T_6	2008	Universidade de Campinas – UNICAMP	Um estudo sobre o poder das metáforas e dos recursos multimidia no processo de ensino e aprendizagem de Cálculo diferencial e integral	Luís Geraldo Pedroso Meloni
T_7	2008	Universidade Estadual Paulista – UNESP	A Construção de identidades online por meio do Role Playing Game: relações com o ensino e aprendizagem de matemática em curso à distância	Marcus Vinicius Maltempi
T_8	2009	Universidade Estadual Paulista – UNESP	A modalidade EaD semipresencial e a disciplina de Cálculo Diferencial e Integral	Wilson Massashiro Yonezawa
T_9	2009	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	Formação básica em engenharia: a articulação das disciplinas pelo cálculo diferencial e integral	Marcos Tarciso Masetto
T_{10}	2011	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Dimensões teórico-metodológicas do cálculo diferencial e integral: perspectivas histórica e de ensino e aprendizagem	Rosana Giaretta Sguerra Miskulin

Código	Ano	Instituição	Título do trabalho	Orientador(a)
T_{11}	2012	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Tecnologias da informação e comunicação, função composta e regra de cadeia	Marcelo de Carvalho Borba
T_{12}	2012	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Análise de uma proposta para a disciplina Cálculo Diferencial e Integral I surgida na UFMG após o REUNI usando o testbench de Engeström como modelo de aplicação da teoria da atividade em um estudo de caso	Márcia Maria Fusaro Pinto
T_{13}	2013	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	Um estudo epistemológico do Teorema Fundamental do Cálculo voltado ao seu ensino	Benedito Antônio da Silva
T_{14}	2014	Universidade Estadual de Londrina – UEL	Utilização da prova em fases como recurso para regulação da aprendizagem em aulas de cálculo	Regina Luzia Corio de Buriasco
T_{15}	2014	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Introdução a noções de cálculo diferencial e integral no ensino médio no contexto das TIC: implicações para prática do professor que ensina matemática	Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
T_{16}	2014	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	O ensino e a aprendizagem das ideias preliminares envolvidas no conceito de integral, por meio da resolução de problemas	Benedito Antônio da Silva
T_{17}	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	Parametrização e movimentação de curvas e superfícies para uso em Modelação Matemática	Ana Lúcia Manrique
T_{18}	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Objetos de aprendizagem multimodais e ensino de Cálculo: uma proposta baseada em análise de erros	José Valdeni de Lima
T_{19}	2015	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Uma abordagem didático-pedagógica do cálculo diferencial e integral I na formação de professores de matemática	Rosana Giaretta Sguerra Miskulin
T_{20}	2015	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Formação de professores de matemática da educação superior e as tecnologias digitais: aspectos do conhecimento revelados no contexto de uma comunidade de prática online	Rosana Giaretta Sguerra Miskulin

Código	Ano	Instituição	Título do trabalho	Orientador(a)
T_{21}	2017	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Sobre aprender e ensinar matemática: internet, sala de aula e experiências outras	Marcus Vinicius Maltempi
T_{22}	2017	Universidade de Brasília – UNB	Análises de aprendizagens em cálculo diferencial e integral: um estudo de caso de desenvolvimento de conceitos e procedimentos algébricos em uma universidade pública brasileira	Cristiano Alberto Muniz
T_{23}	2017	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Uma abordagem pedagógica baseada na análise de modelos para alunos de biologia: qual o papel do software?	Marcelo de Carvalho Borba
T_{24}	2017	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP	Material para o ensino do cálculo diferencial e integral: referências de Tall, Gueudet e Trouche	Sônia Barbosa Camargo Igliori

Fonte: dados da pesquisa.

Percebemos uma grande concentração de publicações no estado de São Paulo, concentradas em duas instituições: Universidade Estadual Paulista de Rio Claro (UNESP – Rio Claro – nove trabalhos) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP – sete trabalhos).

Em 1957, o governo estadual de São Paulo criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro e, no ano seguinte, começou a funcionar os cursos de graduação em História Natural, Geografia, Matemática e Pedagogia. Em 1976, a faculdade passa a ser chamada de Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e com a publicação de seu Estatuto em 1977, cria-se o campus de Rio Claro onde situa-se o Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE). Atualmente, o IGCE oferta seis cursos de graduação nas áreas da Ciência da Computação, Geologia, Engenharia Ambiental, Física, Geografia e Matemática. O programa de Pós-Graduação do IGCE oferta sete cursos, todos na modalidade mestrado e doutorado nas áreas de Geografia, Geociências e Meio Ambiente, Educação Matemática, Física, Matemática em Rede Nacional, Matemática e Ciências da Computação. Todos os cursos de graduação e pós-graduação são ofertados no próprio campus na cidade de Rio Claro.

A Universidade Católica de São Paulo teve seu surgimento em 1946 com a união da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e da Faculdade de Direito. Ela é uma instituição confessional, sendo que em 1947, o Papa Pio XII concedeu a Universidade Católica o título de Pontifícia, passando a ser conhecida como Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). O Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da PUC–SP surgiu em 1975 com a áreas de Teoria dos Números, Álgebra e Análise a partir das dificuldades relativas ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Atualmente, o Programa funciona nos níveis de Mestrado e Doutorado nas seguintes linhas de pesquisa: 1. A Matemática na estrutura Curricular e Formação de professores; 2. História, Epistemologia e Didática na Matemática e Tecnologias da Informação e 3. Educação Matemática. Todos os cursos funcionam no campus Consolação, na capital paulista.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) foi criado em 1971 e apesar de ser relativamente antigo, na temporalidade dos nossos dados, percebemos que a primeira publicação sobre o Cálculo I no nosso *corpus* é de autoria da Maria Cristina Bonomi Barufi, em 1999. O trabalho teve orientação do professor doutor Nilson José Machado e teve como objetivo de investigar as dificuldades existentes com o ensino do Cálculo nos cursos iniciais da Universidade a partir da rede de conhecimentos e significados. Para atingir o objetivo, a autora discutiu o papel do professor em sala de aula tendo como potencial aliado o computador.

Percebemos um hiato da criação do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP e do primeiro registro público no nosso *corpus* de 28 anos. Por conta desse espaço de tempo tivemos a curiosidade de saber o porquê desse hiato e percebemos que não há publicações na BDTD anteriores à data 1999, pois esta não era uma realidade aos PPG à época.

Ao olharmos o nosso *corpus*, identificamos que a professora Rosana Giaretta Sguerra Miskulin[4] foi orientadora em quatro trabalhos de doutorado pela UNESP. Ela é licenciada em Matemática pela UNESP, mestre e doutora em Educação pela UNICAMP. Suas linhas de pesquisa envolvem a Educação Matemática, Semiótica, Formação de Professores, Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Resolução de Problemas, Comunidade de Prática e Comunidades online de aprendizagem e Educação a Distância (EaD) com diversas publicações no Brasil e exterior.

4 Informações disponíveis no currículo Lattes da pesquisadora. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/4038761576121322 . Acessado em 03 out. 2019.

Pela mesa instituição, Marcelo de Carvalho Borba[5] possui dois trabalhos como orientador. Ele é licenciado em Matemática pela UFRJ, mestre em Educação pela UNESP e doutor nessa mesma área pela Cornell University, Estados Unidos. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Informática, Outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM), desenvolve pesquisas nas áreas de EaD online, Modelagem, Tecnologias Digitais, Vídeos e Metodologia de Pesquisa Qualitativa.

O professor Marcus Vinícius Maltempi[6] da UNESP também possui duas publicações como professor orientador. Ele é graduado em Ciência da Computação pela UNESP, mestre em Ciências da Computação e Matemática Computacional pela USP e doutor em Engenharia Elétrica e de Computação pela UNICAMP. Atualmente, orienta trabalhos na linha de pesquisa de Informática aplicada à Educação e Novas tecnologias e Educação Matemática.

A partir da leitura de seus currículos e das suas linhas de pesquisa, percebemos uma forte tendência em trabalhos publicados pela UNESP relacionados às TIC na Educação Matemática e Educação à Distância.

Benedito Antônio da Silva[7] é licenciado em Matemática pela PUC–SP, mestre e doutor em Matemática por essa mesma instituição. Possui dois trabalhos como professor orientador. Suas linhas de pesquisas estão voltadas a Educação Matemática, atuando principalmente em investigações sobre o processo de ensino e aprendizagem das noções do Cálculo, sob o ponto de vista das componentes: saber, aluno e professor dos diferentes níveis de ensino.

As demais publicações presentes no *corpus* da nossa pesquisa estão distribuídas em outros 14 orientadores com uma única pesquisa cada.

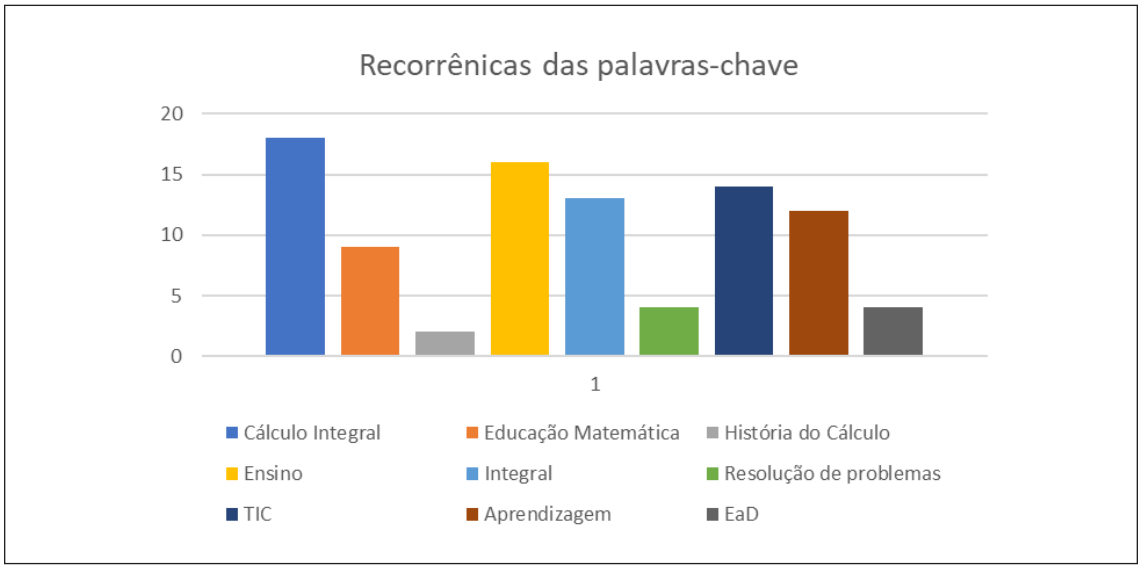
Quando quantificamos as palavras-chave de todos os trabalhos percebemos que o conteúdo de integral é o mais recorrente, seguido pelo cálculo e pela área de Educação Matemática, sendo coerente ao tipo de busca que fizemos (Figura 2).

5 Informações disponíveis no currículo Lattes do pesquisador. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/4055717099002218. Acessado em 03 out. 2019.

6 Informações disponíveis no currículo Lattes do pesquisador. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/5990590753771856. Acessado em 03 out. 2019.

7 Informações disponíveis no currículo Lattes do pesquisador. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/4767694952817272. Acessado em 03 out. 2019.

Figura 2 – As 10 palavras-chave mais recorrentes nas teses analisadas



Fonte: próprio autor.

Percebemos que as discussões se pautaram no ensino e na aprendizagem. Além do mais, percebemos que as produções que discutem as TIC são bem expressivas nas publicações. Assim foi a pesquisa T_{11}, a partir das "experiências de ensino" desenvolvida com os alunos envolvidos na pesquisa, a autora objetiva sua tese em verificar o ensino e a aprendizagem dos alunos a partir da formação aluno-com-tecnologia e como dar-se-á a produção de conhecimento acerca dos conteúdos envolvidos na pesquisa.

Uma recorrência que nos chamou atenção foi o resultado expressivo de pesquisas sobre Integral. Esses estudos possuem um leque bem mais amplo em questões nas mais diversas áreas do conhecimento, ou seja, é mais fácil aplicar a Integral em problemas da Engenharia, Física ou Química que assuntos de Limites e Derivadas (BROW, 1991).

Outro dado coletado e que gera reflexão sobre as pesquisas com o mesmo objeto é à respeito da metodologia de pesquisa utilizada. A partir da leitura dos resumos e, em alguns casos no corpo do trabalho, vimos que 37, 5% dos trabalhos não cita no resumo a metodologia empregada e, dentre os trabalhos que citam, há uma convergência significativa em trabalhos voltados à investigação de livros didáticos, além do processo de ensino e de aprendizagem (45, 83% – T_1, T_2, T_3, T_5, T_6, T_9, T_{11}, T_{12}, T_{14}, T_{15}, T_{16}, T_{17}, T_{18}, T_{19}, T_{20}, T_{21}, T_{22}, T_{23}).

A pesquisa T_3 levanta os aspectos caracterizadores da concepção de educação matemática de Henri Lebesgue[8], apresentando uma abordagem histórico-descritiva da sua vida e obra com o objetivo apresentar como os livros didáticos abordam o Teorema Fundamental do Cálculo e identificar aspectos que o matemático considerava essencial ao ensino do Cálculo.

A predominância de trabalhos investigativos pode estar relacionada com fracasso do Cálculo (Rezende, 2003), significando que há uma certa preocupação com o ensino e a aprendizagem do CDI – I. Nesse escopo, a pesquisa T_{12} desenvolve um estudo de caso em uma turma de Engenharia a partir de entrevistas com professores e alunos do curso para analisar os problemas das disciplinas e propor um modelo ideal da disciplina.

Percebemos que há uma prática de uso de TIC (58, 34%) nas pesquisas analisadas, sendo que boa parte deles ou fazem uso do GeoGebra[9] ou do Moodle[10]. Pesquisas realizadas nos últimos anos externas ao nosso *corpus* (SANTOS *et al.*, 2012; AMORIM *et al.*, 2011; RICHIT *et al.*, 2012, MACHADO *et al.*, 2016) consideram que o GeoGebra possui potencialidades na elaboração de atividades destinadas ao ensino e da aprendizagem do CDI – I, proporcionando ao aluno uma melhor compreensão dos conteúdos abordados.

As pesquisas à respeito do Moodle (que não fazem parte do nosso *corpus*) relatam que essa tecnologia pode contribuir substancialmente ao sucesso de um curso desde que utilizado corretamente (MAIA; MATTAR, 2007; BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008; MUNHOZ, 2011). Esse fato é relacionado em como a sua interface pode auxiliar na organização de notas, tarefas, trabalhos, troca de mensagens (SUNAGA; CARVALHO, 2015). O Moodle é um sistema de gerenciamento de cursos *on line* por meio de seus *chats* e dos fóruns de discussão.

Na pesquisa T_{16} o autor se propõe a investigar o desempenho dos estudantes quando submetidos à resolução de problemas por meio de uma sequência de ensino envolvendo o assunto da Integral por meio da utilização do GeoGebra. Já o trabalho T_8 trouxe uma preocupação em investigar as formas em como o CDI – I, na modalidade de educação a distância (EAD), pode auxiliar os alunos em regime de dependência com o

8 Matemático francês responsável em introduzir o conceito de medidas ao conceito de Integral.

9 Desenvolvido pelo professor Markus Hohenwarter da Universidade de Salzburg na Áustria. Software livre. Envolve Geometria, Álgebra e Cálculo em janelas de álgebra e visualização gráfica.

10 Desenvolvido pelo professor Martin Dougiamas da Universidade de Tecnologia em Perth na Austrália. Software livre executado em ambiente virtual de aprendizagem.

objetivo de testar possibilidades de superação das dificuldades de aprendizado do CDI – I por meio do Moodle.

Outra análise do *corpus* está no fato de que cinco trabalhos estão centrados na prática de elaboração de um produto. Entendemos que esses são trabalhos resultados das pesquisas de Programas de Pós-Graduação Profissional com o objetivo de "produzir" algum material ao final da pesquisa, podendo ser um livreto, uma cartilha, um *software* ou qualquer outro produto que pudesse validar ou chancelar a pesquisa. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) descreve um produto educacional, como "uma sequência didática, uma aplicativo educacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de videoaulas, um equipamento, uma exposição etc" (BRASIL, 2013, p. 6). É interessante observarmos que cada uma dessas descrições é pontuada e quantificada quanto sua eficácia e grau de usabilidade.

Atualmente, existem inúmeros autores (HETKOWISKI, 2016; ROMÃO; MAFRA, 2016; LATINI *et al.*, 2011) apontando em suas pesquisas que os produtos educacionais oriundos das dissertações não devem ser considerados como apêndice ou anexo, mas como um trabalho de intervenção em sala de aula de caráter próprio que poderá servir de material à outros docentes da área.

O trabalho T_{24} propôs, por exemplo, a elaboração de um material paradidático contendo sete atividades desenvolvidas ao longo da pesquisa com o objetivo de se estabelecer o estreitamento da relação teoria e prática por meio de elaboração de materiais para o ensino com essa finalidade. A pesquisa, que teve por resultado o material para o ensino, seguiu orientação metodológica de uma do tipo pesquisa fundamental, na qual se objetiva o preenchimento de lacunas no conhecimento relativo à solução de problemas advindos da prática. Seguindo a característica de um produto educacional, a utilização do material pode se configurar em um elemento do conjunto de recursos de um professor de CDI – I para o desenvolvimento de uma aula.

Um olhar temático para as pesquisas analisadas

Enquanto tema de pesquisa, após levantarmos os problemas e objetivos de pesquisas conseguimos identificar, a partir das informações emergidas dos dados, que as pesquisas, em sua maioria, versam sobre "ensino-aprendizagem" ou se propõem a "elaboração/análise de um produto/recurso" (Tabela 1).

Tabela 1 – Compreensão das principais temáticas discutidas nas teses que discutem cálculo, educação e ensino

Eixos de análises	Teses
Ensino e aprendizagem	T_1, T_3, T_8, T_{11}, T_{16}, T_{17}, T_{18}, T_{19}, T_{20}, T_{21} T_{22}, T_{23}, T_{24}, T_{26}, T_{33}, T_{37} e T_{38}
Elaboração/análise de um produto/recurso	T_9, T_{10}, T_{30}, T_{34} e T_{41}
Teórico	T_6
Concepções	T_2

Fonte: própria da pesquisa.

Percebemos muitas publicações centradas no processo de ensino e aprendizagem (40%). Sob um olhar dialético entendemos como um fator de avanço da área, pois não estão centradas em apenas um deles. Refletimos que ensinar é mais que transmitir conhecimento, é criar situações para sua construção de conhecimento (Freire, 1996). Nesse caso, é uma relação uníssona professor-aluno em que ambos são protagonistas no processo: o professor do ensino e o aluno da aprendizagem. Entretanto, sem dicotomizá-las. Bakhtin (2003) orienta que nessa relação dialética, o homem se expressa, fala e, com eles se reflete, além de ser um ser expressivo e falante.

Entendemos que nessa relação dialética, dicotomizar o ensino da aprendizagem é limitar ou silenciar um dos sujeitos envolvidos, excluindo um dos princípios básicos da relação dialética em que o método é a própria vivência do pesquisador com o pesquisado (CUNHA, 1997). Nessa perspectiva, refletimos que o ser humano socializa-se e individualiza-se, e vice-versa. Entender essa relação é levarmos em consideração que o professor socializa-se com seus aluno ao mesmo que seus alunos socializam-se com seu professor. Portanto, um diálogo em que incorporação das vozes e sentidos se apresenta impregnada na palavra do outro (BAKHTIN, 2003).

Pensar o ensino na relação com a aprendizagem é enaltecer a relação que há entre eles pelo fato de que o professor não ensina se não tiver alunos e os aluno não aprendem sem presença do professor. Quando nos referimos ao CDI – I, nos referimos ao conteúdo com maior índice de reprovação na graduação e fazer pesquisas que

minimizem esses índices é estudar quais as falhas nas relações entre professor, estudante e conhecimento científico.

Refletimos que na relação professor-aluno, ambos devem ter voz, além de uma participação ativa no processo (BAKHTIN, 2003). Nesse diálogo entre as partes, (Freire (2005, p. 91) reflete que:

> O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Nessa dialética do ensino e aprendizagem entendemos que há um diálogo que relaciona os relaciona com o intuito de minimizarem o que definimos no início do nosso trabalho de "fracasso do ensino do Cálculo". E ainda nessa lógica, entendemos a importância de pesquisar o contexto de uma sala de aula, principalmente no que tange ao ápice da relação professor-aluno.

Pelo diálogo o homem se torna humano, isto é, passa a ser um sujeito cultural e esse processo se dá na interação com o outro numa relação dialética com os outros sujeitos inseridos em sua realidade (VYGOTSKY, 1999).

Com isso, nesse eixo de análise de ensino e aprendizagem, percebemos que há uma recorrência na forma em que se ensina o CDI – I – por meio de TIC ou livros didáticos – e como esse processo relaciona-se à aprendizagem.

Entretanto, percebemos algumas lacunas nas publicações analisadas. Sentimos falta de trabalhos em que a teoria pudesse estar sobreposta à prática. Trabalhos em que a importância do conteúdo do Cálculo, sua epistemologia, seus principais idealizadores, suas concepções sejam relevantes. Apesar de inúmeros trabalhos focarem em sala de aula, as publicações estão centradas na preocupação com a resolução de questões imediatas ou sua visualização gráfica do conteúdo.

Refletimos que uma discussão do conteúdo do Cálculo é importante, pois, apesar da forma ser trabalhada em sala de aula, caso não haja uma discussão do conteúdo em relação ao seu percurso lógico-histórico, sua epistemologia e sua concepção, o trabalho docente pode se esvaziar de significado, o que pode implicar no mesmo resultado aos estudantes.

Nessa categoria de conteúdo e forma, Martins (2008, p. 77-78),

> A problemática da relação conteúdo-forma no processo de ensino tem se constituído em uma preocupação constante nos meios escolares entre seus agentes (professores, especialistas). Ao mesmo tempo, tem ocupado cada vez mais espaço no meio acadêmico entre os estudiosos da área. A necessidade de articular os conteúdos escolares com a realidade e os interesses práticos dos alunos e a busca de realizar um ensino comprometido com as classes trabalhadoras têm sido o centro das preocupações.

Aqui, entendemos que a mera formalização ou definição do CDI – I não é, de acordo com nossos referencias teóricos, suficientes à abstração do conteúdo pelo aluno. Então, por mais que a maioria das publicações discutem a relação ensino e aprendizagem, o conteúdo do CDI – I é minimizado em definições prontas a acabadas e, a partir daí, centralizam essa relação na forma de ensino e não no processo de construção histórica deste conteúdo. A forma só faz sentido quando viabiliza o domínio de determinado conteúdo (SAVIANI, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos que uma graduação deve formar profissionais críticos e que consigam articular teoria e prática. Entretanto, sabemos que para isso é importante que o curso/disciplina assuma uma fundamentação histórica, ontológica e epistêmica do conteúdo a ser lecionado.

Ao final das análises, compreendemos que uma considerável quantidade de publicações está voltada ao processo de ensino e de aprendizagem, por entenderem que há uma preocupação em minimizar os índices negativos (reprovação e evasão) à respeito do CDI – I. Visualizamos também uma recorrência que alinha à lógica de elaboração de produtos educacionais.

Entretanto, mesmo que as publicações estejam voltadas ao processo de ensino e aprendizagem ou na elaboração de um produto, percebemos que há uma lacuna em relação à discussão do próprio conteúdo do Cálculo. Uma discussão que perpassa não apenas pela mera definição de Limite, Derivada ou Integral, mas da sua concepção epistemológica, de sua importância à sociedade e aos alunos.

Entendemos que essa abstração do percurso lógico-histórico do conceito do Cálculo possibilita aos alunos relacionarem tal conhecimento a um modo de leitura de mundo e de sociedade, dando-lhes oportunidades de serem capazes de transformarem a sociedade à sua volta.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Frank Victor; SOUSA, Giselle Costa de; SALAZAR, Jesus Vitória. Atividades com Geogebra para o ensino de Cálculo. *In:* Conferência Interamericana de educação matemática, 13, 2011, Recife. **Anais...**, Recife – PE. 2011. Disponível em: http://xiii.ciaem-redumate.org/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/viewFile/1649/749. Acesso em: 19 set. 2015

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias**: um re-pensar. 2. ed. rev., atual. e ampl. Curitiba: Ibpex, 2008.

BARBOSA, Sandra Mara. **Tecnologias da informação e comunicação, função composta e regra da cadeia**. 2009. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2009.

BARUFI, Maria Cristina Bonomi. **A construção/negociação de significados no curso universitário inicial de cálculo diferencial e integral**. 1999. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BROWN, Gary. The Evolution of the Term "Mixed Mathematics". **Journal of the History of Ideas**. v. 52, p. 81 – 102, 1991.

BRASIL, CAPES. **Documento da área 46**. Disponível em: https://capes.gov.br/images/documentos/Classificação_da_Produção_Técnica_2017/4_ENSI_class_prod_tecn_jan_2017.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1997.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: uma visão do estado da arte. **Proposições**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 7-17, 1993.

_____. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1999.

DIDEROT, Denis; D´ALEMBERT, Jean le Ronde. Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. *In:* _____. (Org.) Tradução Pedro Paulo Pimenta e Maria das Graças de Souza. Discurso preliminar e outros textos. 1. ed. São Paulo, SP: Editora Unesp, v. 1, p. 25-46, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: Um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GARBI, Gilberto Geraldo. **O Romance das equações Algébricas**. São Paulo: Makron Books, 1997.

HETKOWISKI, T. M. Mestrados Profissionais em Educação: políticas de implantação e desafios às perspectivas metodológicas. **Revista Plurais**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 10-29, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2299. Acesso em: 13 set. 2015.

IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo. Considerações sobre o ensino do cálculo e um estudo sobre os números reais. *In:* FROTA, Maria Clara Rezende; NASSER, Lillian (Org.). **Educação Matemática no Ensino Superior**: pesquisas e debates. p. 11-26. Recife: SBEM, 2009.

KAWAJIRI, Nobuo. Francis Bacon´s View of Mathematics – Bacon concept of Mixed Mathematics. **Proceedings of the Faculty of Science**, Tokai University, v. XV, 1979.

LATINI, Rose Mary; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de; ANJOS, Maylta Brandão dos; CARVALHO, Ruth Helena de Souza Britto Ferreira de. Análise dos produtos de um mestrado profissional da área de ensino de Ciências e Matemática. **Saúde e Ambiente**, v. 4, p. 45-57, 2011. Disponível em: http://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/issue/view/1163. Acesso em: 01 out. 2019.

LACHINI, Jonas; LAUDARES João Bosco. (Org.). **Educação Matemática**: a prática educativa sob o olhar de professores de Cálculo. Belo Horizonte: FUMARC, 2001.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da distância**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson, 2007.

MARTINS, Pura Lúcia Oliveira. A Relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. Campinas, Papirus, 1996, p. 73-91.

MUNHOZ, Antônio Siemsen. **O estudo em ambiente virtual de aprendizagem**: um guia prático. Curitiba: Ibpex, 2011.

NASSER, Lilian. Ajudando a superar obstáculos na aprendizagem de cálculo. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2007, Belo Horizonte. **Anais...**. Belo Horizonte – MG: SBEM, 2007. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/ix_enem/. Acesso em: 24 jun. 2015

REIS, Frederico da Silva. Rigor e intuição no ensino de cálculo e análise. *In:* FROTA, Maria Clara Rezende; NASSER, Lillian (Org.). **Educação Matemática no Ensino Superior:** pesquisas e debates. Recife: SBEM, 2009, p. 81-97.

ROMÃO, J. E.; MAFRA, J. F. Mestrado profissional: crônica de uma morte anunciada. **Revista Plurais**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 10-23, abr./ago. 2016. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2685. Acesso em: 13 set. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Os balanços na historiografia da educação brasileira: sentidos e perspectivas. *In:* TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **A educação e seus sujeitos na história**. Belo Horizonte: Argvementvm, 2007. p. 149-161.

_____. _____. _. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, Autores Associados, 2011.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. *In:* BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

TEIXEIRA, Célia Regina. O "estado da arte": a concepção de avaliação na produção acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo (1975-2000). **Cadernos de Pós-Graduação em Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 56-99, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

31.

A PRESENÇA DO TEMA ASTRONOMIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA APROVADOS PELO PNLD PARA O TRIÊNIO 2017-2019

Elizandra Freitas Moraes Borges [1]
Regiane Machado de Sousa Pinheiro[2]

INTRODUÇÃO

Olhar para o sol, para a nossa lua, para as estrelas era uma prática comum da Humanidade. Desde tempos remotos o ser humano olha para o céu buscando admirar suas belezas e desvendar os seus mistérios. Quem nunca parou para observar um dia ensolarado, uma noite estrelada, a lua ocultada pelas nuvens? O desenvolvimento científico trouxe olhares mais nítidos sobre as realidades do universo. Mas isso, fez com que as pessoas abandonassem as práticas antigas de observação do céu para contemplação e percepção dos sinais que a natureza oferece sobre o que se passa na Terra e no Céu. As pessoas do século XXI precisam redescobrir o céu reconhecendo-lhe as belezas e os sinais que indicam os fenômenos naturais. Pouco se tem estimulado os estudantes na curiosidade dos conhecimentos astronômicos. Os mecanismos de cultura de massa ainda que tenha muitas informações sobre o que se passa no universo, não se empenharam para a educação do olhar para apreensão desses conhecimentos.

Por ser, provavelmente, o mais antigo conhecimento da Humanidade, a Astronomia pode ser entendida como sendo a ciência-mater que abarca uma

1 Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pelo PPGECM/UFG. Docente de Matemática na Rede Municipal de Goiânia. moraeseliz@gmail.com

2 Mestra em Educação em Ciências e Matemática pelo PPGECM/UFG. Docente no Departamento de Biologia do CEPAE/UFG. regianemachado0311@gmail.com

considerável parte do conhecimento humano. Desdobrou-se nas mais variadas áreas das ciências conhecidas na atualidade. Tem propiciado importantes contribuições práticas para a compreensão dos problemas pertinentes à vida na Terra, ao mesmo tempo reconhecendo que, entender o Universo sempre fez parte da curiosidade das pessoas. Nesse sentido, acreditamos que,

> [...] possui um grande potencial educativo, principalmente porque permite tratar problemas sobre a natureza do cosmos e do homem. Apesar disso, não encontrou ainda seu espaço no sistema educativo. Talvez, pelas dificuldades próprias que a área apresenta considerando a ignorância sobre os conhecimentos de observação básicos, a forte influência das crenças pessoais, os aspectos místicos e religiosos, a deficiência no raciocínio espacial, ou talvez, pela culpa da grande parte dos próprios astrônomos e astrofísicos, que pouco preocupados com o aspecto educativo desta ciência, não se dedicaram à busca de metodologias que facilitem seu ensino. Este problema se agrava pelo fato de que a Astronomia raramente é trabalhada nos currículos (BARRIO, 2010, p. 161).

Remontando alguns períodos da história da civilização, entendemos que a Astronomia e a Matemática estão intimamente ligadas, pois, a Matemática representa e descreve por meio da linguagem simbólica eventos naturais mais diversos, inclusive os astronômicos.

Os antigos babilônios, 1900 a. C – 1600 a.C., por meio de sua astronomia antiga criaram a trigonometria esférica. Os gregos surgem com os modelos geométricos que surgiram a partir da cosmologia e da aritmética.

Estudiosos diversos contribuíram para a evolução dessas duas áreas da ciência, dentre eles os quais destacamos:

- Eratóstenes de Cirênia, 276-194 a.C., bibliotecário e diretor em Alexandria que calculou a medida do raio da Terra, descobriu a distância do Sol e da Lua em relação ao nosso planeta e dimensionou o diâmetro do planeta Terra;
- Ptolomeu, 85 d.C. – 165 d.C. desenvolveu o sistema geocêntrico, foi o autor da obra *Almagesto* que é um tratado de Matemática e Astronomia;
- Nicolau Copérnico, 1473 d.C. – 1543 d. C., matemático e astrônomo, autor da teoria heliocêntrica do Sistema Solar. Atribui-se a ele a descoberta do movimento de rotação e translação;

- Johannes Kepler, 1571 d.C. – 1630 d. C., acreditava que a Matemática fundamentava os fenômenos da natureza e que o Sol ocasionava os movimentos relacionados ao Sistema Solar;
- Galileu Galilei, 1564 d.C. – 1642 d. C., realiza as primeiras observações astronômicas com a utilização de um instrumento óptico;
- Isaac Newton, 1643 d.C. – 1727 d. C., em sua obra *Principia* descreve a Lei da Gravitação Universal e as conhecidas três Leis de Newton.

Assim, a Astronomia ganhou popularidade devido à publicação de uma grande quantidade de livros que desempenharam e desempenham o papel de divulgação e popularização desses conhecimentos. Atualmente, observamos que esse conhecimento é estudado pelos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) apenas nas disciplinas de Ciências e de Geografia, embora se relacione com outras áreas do conhecimento.

Nesse sentindo, a condução do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes é um dos deveres da escola, em particular do professor. Nesse aspecto, a maioria dos educadores atribui ao livro didático um ponto de destaque entre os diversos recursos didáticos que podem ser utilizados. Com isso, o livro didático é muito utilizado na Educação Básica como material de apoio para professores e estudantes e, por isso, consolidou-se como componente principal do processo de ensino e aprendizagem (LOPES; VASCONCELOS, 2012). Ao mesmo tempo Lajolo (1996), ao analisar o uso do livro didático no Brasil, mostra que este instrumento determina decisivamente, talvez de forma excessiva, os conteúdos e estratégias de ensino. Mesmo assim, ainda se destaca como um importante recurso na educação formal, tornando-se, às vezes, o único instrumento usado pelos professores e estudantes como guia de todo o processo escolar. Nesta situação, a autora supracitada argumenta que o livro perde o seu principal objetivo que é exatamente o de apoio e não de determinação de conteúdos e estratégias de ensino, apontando, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina.

Dessa maneira, a mediação do professor é necessária no processo de seleção e utilização do livro, permitindo que se estabeleça um diálogo entre o que diz o livro e o que pensam os estudantes. Para Lajolo (1996, p. 6), “o bom livro didático diferencia-se do livro didático ruim pelo tipo de diálogo que estabelece com o professor, durante o planejamento do curso”. Assim, nem o melhor dos livros didáticos compete com o professor, que melhor do que qualquer recurso didático conhece a realidade e necessidade de seus estudantes.

A inserção de maneira ampla do livro didático na educação pública brasileira se intensifica com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que por meio do governo federal disponibiliza os livros em ciclos trienais. Este programa surgiu com a função de garantir a distribuição gratuita dos livros e de melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas (BRASIL, 2016), sendo administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que mediante um edital específico estabelece critérios para inscrição das obras didáticas, as quais são avaliadas por profissionais da área. Posteriormente, após o processo de avaliação, é elaborado um Guia de Livros Didáticos com as obras aprovadas, que é repassado às escolas públicas para que escolham os livros que mais se adequam aos seus projetos pedagógicos.

Nessa realidade, conforme apresentado no Guia de Livros Didáticos de Matemática do PNLD do ano de 2017, o livro se torna um portador de escolhas onde o saber a ser estudado, a Matemática; os métodos adotados para que os estudantes consigam aprendê-la com mais eficácia e a organização curricular ao longo dos anos escolar estabelecem uma teia de relações que se interligam. Assim, o livro didático pode proporcionar que chegue à sala de aula as modificações didáticas e pedagógicas propostas em documentos oficiais, bem como resultados de pesquisas sobre a aprendizagem da Matemática. Entretanto, é fundamental que o professor busque complementar o livro didático para ampliar as informações e as atividades nele propostas, adequando ao grupo de estudantes que o utilizam e considerando as condições sociais e culturais desses estudantes (BRASIL, 2016). Para tanto, ao escolher um livro didático para orientar uma disciplina é importante examinar quais suas finalidades, seus conteúdos e métodos de aprendizagem em consonância com o processo histórico da escola em que será adotado.

Neste sentido, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) retratam que a História da Matemática foi construída como resposta a perguntas provenientes de diferentes origens e contextos, motivadas por problemas de ordem prática e vinculados a outras ciências, além de problemas relacionados a investigações internas à própria Matemática (BRASIL, 1998). Dessa maneira, o ensino de Matemática deve estabelecer articulações entre as diferentes áreas de ensino para que conceitos relevantes para a formação matemática se integrem a um conjunto de outros, por meio de relações, das mais simples às mais complexas.

Desse modo, os conteúdos de Matemática no livro didático devem estar condizentes com a Matemática construída ao longo da história para que o aluno não estabeleça, de forma inadequada, significados errôneos para o seu aprendizado. Visto isso, é

importante que os conteúdos matemáticos sejam desenvolvidos a partir de situações-problema desafiadoras, com atividades que proporcionem o pensamento reflexivo e que sejam adequados a diferentes níveis de dificuldades dos estudantes, permitindo a compreensão de conceitos (DANTE, 1996). Além disso, é desejável que os conhecimentos matemáticos sejam trabalhados no livro de maneira integrada e de modo interdisciplinar, envolvendo outras áreas do conhecimento.

É nesse sentido que entendemos ser a Astronomia uma área abrangente que permite propiciar aos estudantes o ensino da Matemática de forma mais contextualizada nos livros didáticos. E nesse intercâmbio, a Astronomia se torna interdisciplinar por excelência e ressalta a sua primogenitura na história da Humanidade, assim como a Filosofia e a Matemática.

> A própria História da Matemática mostra que ela foi construída como resposta a perguntas provenientes de diferentes origens e contextos, motivadas por problemas de ordem prática (divisão de terras, cálculo de créditos), por problemas vinculados a outras ciências (Física, Astronomia), bem como por problemas relacionados a investigações internas à própria Matemática. (BRASIL, 1998, p. 40).

Para tanto, com a presente pesquisa aventamos a oportunidade de a Astronomia também ser utilizada nas aulas de Matemática objetivando ampliar a possibilidade de uma Educação em Astronomia para estudantes e professores. Para tanto, esse trabalho objetivou identificar os conteúdos de Astronomia presentes em coleções de livros didáticos de Matemática aprovados no PNLD 2017, além de mostrar a possibilidade real de se ter a Astronomia como um tema transversal na disciplina de Matemática visando uma educação mais interdisciplinar.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada pautada na abordagem qualitativa, uma vez que se importa mais com o processo do que o produto e procura entender os acontecimentos a partir da perspectiva dos participantes, ou seja, como estes entendem as questões que estão sendo abordadas durante a pesquisa (TRIVIÑOS, 2013). Devido à própria natureza dos objetos de estudo, optamos pela pesquisa documental, pois "se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p. 38). Destarte, na área da Educação, esse tipo de pesquisa

possibilita que o investigador busque nos documentos diferentes significados para a organização do sistema de ensino.

Sendo assim, os LD são caracterizados como sendo de natureza instrucional e possibilitam a análise documental, a qual estabelece uma fonte rica e estável de dados, apresenta baixo custo e seu uso necessita apenas de tempo e atenção do pesquisador na seleção e análise dos documentos mais relevantes. Ademais, esse método é considerado uma técnica exploratória, pois instiga idéias para pesquisas posteriores ao sinalizar problemas que devem ser mais bem-explorados por meio de outros métodos. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Nesse sentido, o nosso *corpus* de análise foram duas coleções dos livros didáticos de Matemática aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – 2017, divulgados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Guia do Livro Didático, referentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental. A seleção destas coleções (Quadro 1) se deve ao fato de, além de terem sido adotadas nas respectivas escolas em que atuam as autoras, também por serem as duas das seis coleções adquiridas para análise com a maior presença de conteúdos de Astronomia.

Quadro 1 – Identificação das coleções de Matemática analisadas

Título	Autores	Ano/ Edição	Coleção	Editora
PROJETO TELÁRIS – MATEMÁTICA	Luiz Roberto Dante	2015 – 2ª edição	Ática	Ática
VONTADE DE SABER – MATEMÁTICA	Joamir Souza Patrícia Moreno Pataro	2015 – 3ª edição	FTD	FTD

Fonte: As autoras.

A coleta de informações dos livros foi realizada por meio da leitura dos quatro volumes de cada coleção de forma a encontrar a presença da Astronomia nas sessões de cada livro didático. Desta forma, elaboramos uma matriz de coleta de dados com os seguintes parâmetros: ano escolar, o conteúdo matemático, a página onde está localizado o conteúdo de Astronomia correspondente e sua relação com a matemática e, em qual sessão do livro didático está inserida.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciarmos a análise, faremos uma apresentação geral da estruturação das obras que compõem as duas coleções, conforme consta nas Figuras 1 e 2. Posteriormente, expomos nos quadros 2 e 3 as seções dos livros analisados que destacam a presença da Astronomia, embora esses conteúdos não pertençam à matriz curricular dessa disciplina. Ambas as coleções dos livros didáticos de matemática foram organizadas em quatro volumes destinadas aos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). No desenvolvimento dos capítulos de cada coleção percebemos uma preocupação em tratar os conteúdos de forma contextualizada e com base nos quatro eixos temáticos propostos pelos PCNs: Números e operações, Espaço e Forma, Grandezas e medidas e Tratamento da informação.

A Coleção 1 (Figura 1) foi organizada em quatro unidades com nove capítulos cada volume organizado segundo as seções abaixo descritas:

Figura 1 – Descrição das seções na coleção 1

Fonte: Dante (2015).

O Quadro 2 demonstra em quais seções do livro didático da Coleção 1, os conceitos referentes à Astronomia foram encontrados, bem como a relação da Astronomia com os conteúdos matemáticos.

Quadro 2 – Referências aos conceitos de Astronomia encontrados na coleção 1

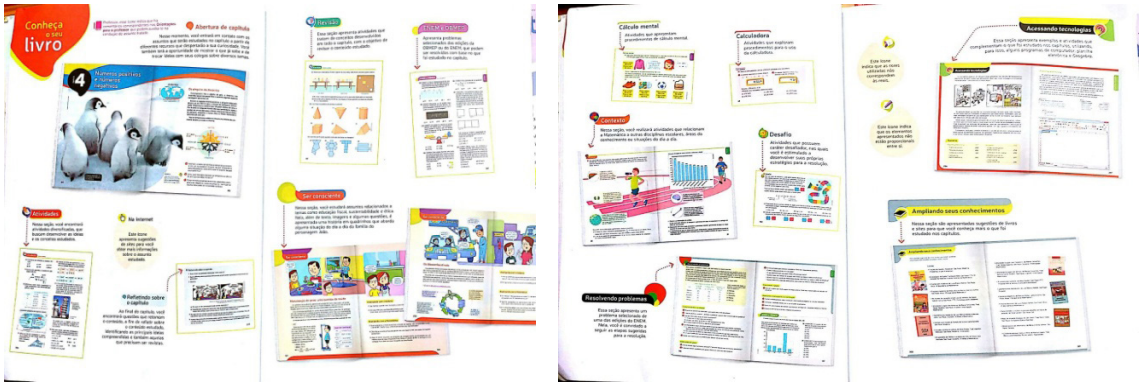
Ano	Tema	Pág.	Relação com astronomia	Seção no livro
6º	Leitura da ordem e classes dos números naturais	19-20	Distâncias astronômicas	Exemplo no texto do capítulo e exercícios
	Giros e ângulos	79	Pontos cardeais	Exercícios e problemas
	Potência de base 10	116-117	Anos e anos luz	Conexões
	Potência de base 10	116-117	Sistema solar	Conexões
	Divisibilidade por 4	135	Anos bissextos	Leitura
	Mínimo Múltiplo Comum	147	Translação dos planetas do Sistema Solar	Exercícios e problemas
	Frações e números decimais	154-155	Fases da Lua	Abertura da unidade 3
	Frações de um número	168	Diâmetro da Terra e Lua	Exercícios e problemas
	Unidades de medida de comprimento	222	Ano luz, constelações, unidade astronômica	Leitura
	Unidades de medida de comprimento	236	Meridiano terrestre	Você sabia?
	Unidades de medida de massa	257	Quantidade de massa na Terra e na Lua	Exemplo no texto do capítulo
	Distâncias	274	Unidade astronômica, distância de Marte ao Sol	Exercícios e problemas
7º	Números inteiros	14	Fuso horário civil	Exemplo no texto do capítulo
	Potência de base 10	107	Distância da Terra ao Sol, massa do Sol, da Terra e da Lua	Desafio
8º	Equações do 1º grau	31	Aplicações das equações no calendário	Matemática nos textos

Ano	Tema	Pág.	Relação com astronomia	Seção no livro
8º	Interpretação de gráficos	39	Marés	Tratamento da informação
	Interpretação de gráficos	152	Camada de ozônio	Tratamento da informação
9º	Semelhança	166	Cálculo da altura a partir dos raios solares e das sombras dos objetos	Matemática nos textos
	Trigonometria	196	História da Astronomia	Abertura do capítulo 7
	Trigonometria	200	Posição do Sol em relação a um ponto	Exercícios e problemas
	Grandezas e medidas	222-223	Diâmetro da Terra	Abertura da unidade 4

Fonte: As autoras.

A Coleção 2 (Figura 2) foi estruturada em forma de capítulos, organizados em tópicos e subtópicos. Os capítulos foram organizados atendendo às seguintes seções:

Figura 2 – Descrição das seções na coleção 2



O Quadro 3 demonstra em quais seções do livro didático da Coleção 2, os conceitos referentes à Astronomia foram encontrados, bem como a relação da Astronomia com os conteúdos matemáticos.

Quadro 3 – Referências aos conceitos de Astronomia encontrados na Coleção 2

Ano	Tema	Pág.	Relação com a astronomia	Seção no livro
6º	Múltiplos e divisores	104-105	Calendários	Página de abertura do capítulo 5
	Múltiplos e divisores	120	Sistema solar	Contexto
	Medidas de tempo	259-261	Calendários e Ano bissexto	Contexto
7º	Subdivisão do grau	204	Latitude e longitude	Exemplo no texto do capítulo
	Subdivisão do grau	210	Pontos cardeais	Contexto
8º	Ângulos	31	Eclipse solar	ENEM e OBMEP
	Potências e raízes	32-33	Estrelas	Página de abertura do capítulo 2
	Notação científica e distâncias	39	Distância de alguns planetas ao Sol	Atividades
	Distâncias	40	Constelações	Contexto
	Conjuntos numéricos (ideia de infinitude)	69	Constelações	Refletindo sobre o capítulo
9º	Equações do 2º grau	28-30	Satélite artificial	Página de abertura do capítulo 2
	Equações do 2º grau	37	Galileu Galilei (Queda livre)	Contexto
	Relações trigonométricas no triângulo retângulo	187	Sol (raios solares)	Atividades

Fonte: As autoras.

Por meio da análise realizada, observamos que as obras apresentam uma série de seções nas quais se destacam a contextualização da Matemática em práticas sociais e a articulação interna entre os seus diversos campos do saber. Percebemos que os conceitos referentes à Astronomia são abordados nas coleções, em todos os Anos Finais do Ensino Fundamental, aparecendo com maior frequência nos livros didáticos do sexto e oitavos anos.

Em relação aos temas de Astronomia, percebemos que os conteúdos abordados se assemelham, embora nos livros didáticos do 6º e 7º anos da Coleção 1, há uma maior incidência e diversidade de conteúdos de Astronomia relacionados com a Matemática. Já

nos livros do 8º ano, essa incidência ocorre na Coleção 2. No livro didático do 9º ano de ambas as coleções há apenas semelhança em relação a um conteúdo: *Trigonometria*. Estes temas da Astronomia proporcionam o despertar do interesse dos estudantes por englobar conceitos relacionados diretamente a situações do cotidiano da vida na Terra e fora dela.

Dessa maneira, entendemos que apesar de forma ainda incipiente, a Astronomia vem saindo do domínio exclusivo das Ciências Naturais (PCNs do ciclo 3, bloco temático *Terra e Universo*) e Geografia (PCNs do ciclo 3**)** dos Anos Finais do Ensino Fundamental e assumindo o posto que lhe seja de direito – de ciência multidisciplinar que abre caminhos para o conhecimento.

> No processo de ensino, devemos sempre oferecer conteúdos significativos e atualizados a nossos estudantes, e isto deve ser feito de forma interdisciplinar e em ambientes que sejam ricos em variáveis de aprendizagem. Para isso, a apreciação isolada dos conteúdos de cada área de conhecimento, não é capaz por si só de dar significado aos mesmos, e o uso da Astronomia é um dos caminhos. Só pela articulação dos conhecimentos, através de uma sistematização mais abrangente, é possível dar significados e reconhecer os princípios norteadores de cada área no cotidiano (BARRIO, 2010, p. 161).

Tendo em vista a mudança do documento curricular, observamos uma incidência maior da presença da Astronomia na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), normatizando reformulações nos livros didáticos. Inferimos que, partindo da leitura do documento supracitado, a produção dos livros didáticos de matemática seja influenciada pela presença da Astronomia, sobretudo no eixo temático Grandezas e Medidas.

> As medidas quantificam grandezas do mundo físico e são fundamentais para a compreensão da realidade. Assim, a unidade temática Grandezas e medidas, ao propor o estudo das medidas e das relações entre elas – ou seja, das relações métricas –, favorece a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, como Ciências (densidade, grandezas e escalas do Sistema Solar, energia elétrica etc.) ou Geografia (coordenadas geográficas, densidade demográfica, escalas de mapas e guias etc.). Essa unidade temática contribui ainda para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico. (BRASIL, 2017, p. 271).

Considerando que o Brasil tem dimensões continentais e que possui fenômenos astronômicos que ocorrem em regiões do Brasil situadas acima e abaixo da linha do Equador, entendemos que fica difícil estabelecer parâmetros ou bases, em um livro didático, para o estudo de tal ciência. Para tanto, compreendemos importante que cada

docente seja o interlocutor entre a Astronomia e a Matemática de forma a atender as especificidades regionais. Ademais, a intencionalidade do professor no processo de ensino-aprendizagem representa ações e mediações que perpassam o processo educativo e que podem intervir no modo de ser do homem em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa buscaram contribuir para o desenvolvimento de conceitos de Astronomia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e mostrar ao docente da área de Matemática, que o livro didático pode ser um apoio para orientar este conteúdo, visto que a Astronomia é pouco abordada na formação inicial desses professores. É importante enfatizar que conteúdos complementares a Astronomia devem ser buscados em livros e pesquisas científicas da área para melhor subsidiar a exploração dos conteúdos no ambiente escolar.

Concluímos afirmando que ao professor cabe o papel de mediar a aprendizagem, respeitando as diversidades (social, cultural, econômica e individual), possibilitando a conexão entre os saberes teóricos e os práticos. Nesse aspecto, o livro didático quando bem analisado e utilizado pode ser um recurso didático que contribui para uma educação crítica e de qualidade.

Portanto, este estudo colabora com as investigações relacionadas aos livros didáticos de Matemática do Ensino Fundamental, e para futuras pesquisas nas áreas da Educação Matemática e da Educação em Astronomia.

REFERÊNCIAS

BARRIO, J.B. Conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais no ensino da Astronomia: A Terra e seus movimentos. *In:* LONGHINI, M.D. *Educação em astronomia: experiências e contribuições para a prática pedagógica*. Campinas: Editora Átomo, 2010. cap. 08, p. 161.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC).* Brasília: MEC/ SEF, 2017.

BRASIL. *Guia de Livros didáticos Programa Nacional do Livro Didático 2017: Matemática – Ensino Fundamental Anos Finais*. Brasília: MEC/SEB, 2016.

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

DANTE, L. R. *LIVRO DIDÁTICO DE MATEMÁTICA: uso ou abuso?*Em Aberto, Brasília, ano16, n.69, jan/mar, p. 83-97, 1996.

DANTE, L. R. *Matemática*, 6ºano, 2.ed. São Paulo, Ática, 2015. (Projeto Teláris).

DANTE, L. R. *Matemática*, 7ºano, 2.ed. São Paulo, Ática, 2015. (Projeto Teláris).

DANTE, L. R. *Matemática*, 8ºano, 2.ed. São Paulo, Ática, 2015. (Projeto Teláris).

DANTE, L. R. *Matemática*, 9ºano, 2.ed. São Paulo, Ática, 2015. (Projeto Teláris).

FLICK, W. Introdução à pesquisa qualitativa. 3º. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAJOLO, M. *Livro Didático: um (quase) manual de instrução.* Em Aberto, Brasília, ano16, n.69, jan/mar, p. 3-9, 1996.

LOPES, W.R.; VASCONCELOS, S.D. *Representação e Distorções Conceituais do Conteúdo "Filogenia" em Livros Didáticos de Biologia no Ensino Médio.* Ensaio, Belo Horizonte, v.14, n.3, p. 149-165. set./dez. 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

SOUZA, J. R.; PATARO, p. R. M. *Vontade de saber matemática*, 6º ano, 3.ed. São Paulo, FTD, 2015.

SOUZA, J. R.; PATARO, p. R. M. *Vontade de saber matemática*, 7º ano, 3.ed. São Paulo, FTD, 2015.

SOUZA, J. R.; PATARO, p. R. M. *Vontade de saber matemática*, 8º ano, 3.ed. São Paulo, FTD, 2015.

SOUZA, J. R.; PATARO, p. R. M. *Vontade de saber matemática*, 9º ano, 3.ed. São Paulo, FTD, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

UNIDADE III

Ciências Humanas e Educação Física

32.

O SUBPROJETO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O PIBID NA UFG/REJ

Experiências formativas[1]

Renata Machado de Assis[2]
Gustavo Ferreira dos Santos[3]
Lilian Ferreira Rodrigues Brait[4]

INTRODUÇÃO

Este artigo almeja expor as ações implantadas pelo Pibid da Educação Física, no período de 2014 a 2018, contemplando quatro anos de execução de atividades, retratando a introdução à docência, a formação de professores e a Educação Física.

A Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Jataí (REJ), em 2014, optou pela continuidade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). No curso de Educação Física, houve mudança da coordenação de área e nova seleção de bolsistas. Nessa oportunidade, também foi selecionada outra escola parceira, que oferece as séries iniciais e finais do ensino fundamental, e que somava 501 alunos matriculados, em 2014, dos quais 268, que frequentavam o turno vespertino, foram contemplados com o recreio

1 Trabalho vinculado ao Nesec – Núcleo de Estudos Sociedade Educação e Cultura, grupo de pesquisa cadastrado no CNPq. Fonte de financiamento do Pibid: Capes.

2 Docente dos cursos de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Doutora em Educação. E-mail: renatafef@hotmail.com

3 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Bolsista Capes. E-mail: gustavo.ufg@hotmail.com

4 Docente dos cursos de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Doutora em Ciências da Saúde. E-mail: lilianfrbrait@gmail.com

dirigido e outros quarenta, do matutino, participaram das atividades específicas da Educação Física, organizadas pelos pibidianos[5].

Os discentes do curso de licenciatura em Educação Física puderam vivenciar, por meio do Pibid, o exercício da docência no ambiente escolar mesmo durante a formação, sob orientação de uma professora supervisora (docente da área de Educação Física da escola) e de uma coordenadora de área (docente do curso de Educação Física). As competências e qualidades imperativas ao exercício da sua função, como professores de Educação Física escolar, puderam ser constituídas gradualmente, por meio da vivência prática, em analogia indispensável com as teorias analisadas na faculdade, e sob orientação de dois profissionais que contribuíram para solução de dificuldades, equívocos e obstáculos.

Borges (1998) relata que os professores de Educação Física se queixam de que sua atuação não se aproxima do que é trabalhado na sua formação acadêmica, ou seja, a prática não se aproxima da teoria. De acordo com a autora, as disciplinas ofertadas na licenciatura e que parecem influenciar diretamente no exercício profissional são predominantemente as que abordam saberes práticos, ou seja, o saber-fazer. Diante do exposto, o Pibid pode prevenir que ocorra algumas decepções como meio profissional, por parte dos licenciandos.

Essa vulnerabilidade na formação dos docentes pode ser abrandada, portanto, com situações e ocasiões de experiência prática, dentro do ambiente escolar, que admitam a constituição do saber docente também durante o curso de formação, com a conveniência de poder conjeturar, acertar, errar e remanejar seus atos e escolhas. O Pibid é uma oportunidade de que esta formação ocorra, pois são realizadas as experiências práticas, mas também os estudos teóricos e as ponderações em equipe, que colaboram na tomada de decisão particular e grupal. Afinal, de acordo com Coêlho (2006), mais admirável que aperfeiçoar profissionais é cultivar indivíduos que pesquisem, procurem a ciência e que, no exercício de suas atividades e funções, em vários contextos e ocasiões, dominem a capacidade técnica. É necessário, segundo o autor, que a educação superior não apenas transmita "conhecimentos reduzidos a coisas, a verdades, a realidades prontas, nem profissionalizar os alunos e adestrar mão-de-obra para o mercado, mas formar o homem" (p. 51). O desígnio da formação que advém da universidade, portanto, necessita extrapolar a dicotomia teoria-prática e cultivar a autonomia e a reflexão crítica.

5 Apesar destes números se referirem ao ano de início do Pibid na escola parceira, nos anos subsequentes não houve muita oscilação.

Logo, segundo o que foi exposto, o objetivo do Pibid Educação Física (2014-2018) foi aproximar o acadêmico do curso de licenciatura em Educação Física da REJ/UFG do cotidiano escolar, para que ele se reconhecesse na função de docente, bem como colaborar com a escola parceira, na permuta de conhecimentos e experiências didático-pedagógicas. Este trabalho exibido no congresso objetiva expor as experiências e conhecimentos desenvolvidos no período de quatro anos de funcionamento do programa, em Jataí-GO.

PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A escola parceira que atendeu à intervenção do Pibid de Educação Física, de 2014 a 2018, apresenta ampla estrutura física e atendeu às necessidades do subprojeto. Há, neste local, uma quadra coberta, sala de aula, refeitório, parque e o pátio, e a utilização dos espaços variados foi disponibilizada para o desenvolvimento do trabalho previsto. A escola cedeu também uma sala para que o grupo pudesse trabalhar melhor, tanto fazendo os planos de aula quanto o planejamento para o recreio dirigido, e para ter um espaço propício para a dedicação à leitura e aos estudos do referencial teórico selecionado. De acordo com Schmitz (2000), é preciso planejar para que qualquer atividade obtenha sucesso, visto que o planejamento tende a garantir resultados. No entender do autor, a educação que ocorre na escola é uma atividade sistemática, portanto, deve ser organizada e precisa de planejamento para que ocorra a aprendizagem.

Portanto, o planejamento é essencial para que se consiga alcançar os objetivos propostos, tanto nas aulas ministradas para o ensino fundamental, quanto visando o aprendizado da equipe no âmbito geral, no que se refere à prática docente.

A atuação docente desenvolvida durante o Pibid analisou os planejamentos e metodologias usadas para o ensino da Educação Física, bem como propiciou a reflexão e a busca pelo reconhecimento da disciplina como parte importante do currículo escolar, no sentido de repensar e inovar o espaço escolar.

A reflexão crítica constituiu-se no eixo norteador de todo trabalho, de modo especial sobre o que é o planejamento, de onde ele parte, o que ele objetiva alcançar e a sua importância no processo de construção do conhecimento. O planejamento permite estimular a autoavaliação docente e a consequente análise da prática desenvolvida.

O subprojeto de Educação Física previu as seguintes ações para a escola, visando o desenvolvimento das atividades planejadas (ASSIS, 2014):

- definir as demandas/necessidades da área de Educação Física Escolar em comum acordo com o grupo de professores da escola, bem como com os bolsistas;
- elaborar e/ou selecionar o referencial teórico que auxiliará no processo de capacitação teórica e de reflexão coletiva dos envolvidos;
- planejar as atividades a serem trabalhadas com o professor supervisor e os alunos bolsistas a partir de temáticas geradas em relação aos problemas da escola;
- cumprir calendário de reuniões de estudos temáticos com participação de bolsistas e professores envolvidos no subprojeto, para discussão sobre questões metodológicas relacionadas ao ensino de Educação Física;
- cumprir carga horária semanal de no mínimo vinte horas, atuando três vezes por semana ou mais na escola, conforme a necessidade;
- desenvolver atividades teóricas e práticas, tanto em sala de aula quanto nos outros espaços disponíveis na escola, em conjunto com o professor de Educação Física da turma (supervisor), de modo a contemplar os conteúdos da Educação Física, de modo especial: jogos, dança, desporto, ginástica e lutas;
- participar de congressos e outros eventos científicos, com publicação de resumos ou artigos e apresentação de trabalho (pôster, comunicação oral ou relato de experiência) que exponha o trabalho dos bolsistas e professores envolvidos no Pibid.

O grupo de trabalho, composto por bolsistas de iniciação à docência e supervisor, definiu em conjunto as metodologias adotadas nas aulas, de forma articulada às demandas da escola parceira. A presença dos pibidianos na escola ocorreu durante três tardes por semana, e outras atividades de estudo eram desenvolvidas fora deste período.

Com o desenvolvimento do subprojeto, buscou-se alcançar: a elaboração de planos de trabalho condizentes com as demandas/necessidades da escola; a compilação de referenciais teóricos que auxiliassem no processo de capacitação; a possibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas tratadas como tema nas aulas de Educação Física; a contribuição para que os acadêmicos do curso vivenciassem experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras articuladas com a realidade local da escola; a contribuição com a formação em serviço do professor supervisor; a viabilização de uma articulação integrada entre a universidade e a educação básica; a avaliação constante das ações desenvolvidas e, a partir dessa avaliação, reestruturação das próximas intervenções; o incentivo à valorização da Educação Física como um componente curricular a partir da

promoção do reconhecimento, pela comunidade escolar, de sua contribuição na formação dos alunos; a participação em encontros relacionados à área de formação inicial e continuada de professores de Educação Física e do Pibid para divulgação e compartilhamento dos resultados dos trabalhos desenvolvidos; e a programação de oficinas sobre temáticas a serem ministradas na escola parceira, definidas em comum acordo com o professor supervisor e desenvolvidas conforme disponibilidade do cronograma da escola (ASSIS, 2014).

Desenvolveu-se a seguinte programação:

- atividades dentro e fora da sala de aula, com movimentos do dia-a-dia, sem perder a ludicidade e que auxiliassem no desenvolvimento corporal de forma geral, trazendo para os alunos vivências dos conteúdos selecionados de forma a ampliar seu conhecimento e sua prática;
- estudos teóricos referentes aos conteúdos que seriam trabalhados na escola e planejamento das aulas e atividades;
- realização de duas edições do seminário teórico que abordou o Pibid e a Educação Física na escola, realizado entre os pibidianos, mas com participação de comunidade acadêmica e comunidade externa;
- realização do recreio recreio dirigido, com atividades da Educação Física, tais como: dança, pular corda, brincadeiras com arcos, vôlei, peteca, parquinho e atividades desenvolvidas na quadra;
- criação, ensaios e apresentação de dança *country*, por um grupo específico de alunos, para participar da festa junina da escola. A apresentação foi feita com os alunos caracterizados com vestimentas *country* e chapéu, durante a festa junina organizada pela escola, com ajuda dos bolsistas Pibid;
- desenvolvimento de atividades interdisciplinares, por meio do jogo e dos conteúdos das outras disciplinas, principalmente Matemática, Português, Ciências e História, sem, no entanto, perder de vista os objetivos da própria Educação Física;
- trabalho com conteúdos que não eram desenvolvidos pelos professores de Educação Física da escola, ou que eram pouco trabalhados, tais como: ginástica, lutas, xadrez, dança, teatro, grandes jogos, brincadeiras, desportos, atividades cooperativas, dentre outras;

- promoção de gincana e de outros eventos, como festival cultural (canto e dança), campeonato de xadrez, comemoração do dia das crianças, ensaio das turmas para realizar apresentações nas festas juninas, e outros;
- desenvolvimento de oficinas temáticas, como de desenho e pintura, pintura facial, fabricação de massinha de modelar e confecção de pompons;
- passeios com as turmas, auxiliando os professores de sala, visitando o parque de exposição da cidade, a apresentação dos bombeiros mirins de Jataí, o cinema e um dia de clube;
- desenvolvimento de dois projetos de pesquisa: um investigou os pontos positivos e negativos do recreio dirigido; e o outro averiguou os aspectos sociais que influenciam no comportamento escolar dos alunos de educação infantil e ensino fundamental;
- elaboração e envio de trabalhos para apresentação em congressos científicos, que além de contribuir na formação e melhoria do currículo dos pibidianos, propiciava o espaço de debate sobre as atividades desenvolvidas, permitindo repensar a prática e identificar falhas e progressos;
- realização de reuniões da equipe para avaliação e estabelecimento de novas ações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o passar dos anos tem-se verificado que o número de ingressantes no curso de Licenciatura em Educação Física/REJ/UFG vem diminuindo. E mesmo aqueles que optam pelo curso, nem sempre, após concluir sua formação, têm o interessam em exercer sua função em escolas, elegendo outros ambientes. Assim, é importante estimular os acadêmicos a buscarem a escola como espaço de atuação profissional, e o Pibid foi um distinto aliado nesta aproximação dos futuros docentes com seu meio de trabalho. Os acadêmicos exerceram a prática pedagógica na escola durante a participação no Pibid, o que proporcionou o ensejo de harmonizar o conteúdo teórico e metodológico instruído no período de sua formação com os subsídios da realidade escolar, como a proposta pedagógica, o ambiente físico, as relações interpessoais, o material pedagógico, entre outros aspectos. De tal modo, procurou-se alcançar o escopo de que a exercício pedagógico do profissional de Educação Física e a analogia teoria-prática sempre permanecesse presente em todos os períodos que fizeram parte desta ação do educador: no programa, na operacionalização e

na avaliação/ponderação sobre seus afazeres, que são dados essenciais para que o acadêmico passe a se sentir seguro sobre seus atos como professor. A escola também foi favorecida pois foi contemplada a maior parte das séries ofertadas.

A formação inicial precisa ser encarada com um sentido amplo, porém os saberes dos professores se ocasionam de diversas fontes, e os saberes da formação, de acordo com Borges (2004, p. 113) "não podem ser analisados isoladamente, mas em relação aos demais saberes e, especificamente, em relação aos saberes da experiência". É necessário ponderar, segundo a autora, as habilidades, atitudes, conhecimentos, competências e aptidões docentes, em suma, o que nomeamos de saber, saber fazer e saber ser, e também, é necessário que o docente apresente cultura geral, domine a ciências da disciplina que ministra, sinta prazer em lecionar, aprecie seus alunos, consiga ler, interpretar e compreender, apresente anseio de transformar, tenha posicionamento crítico e criativo, admita seus limites e possibilidades, dentre outros atributos.

Pimenta (2008) afirma que parece ser necessário repensar a formação de professores, em contraposição à desvalorização profissional docente e às percepções que o analisam como singelo técnico replicador de conhecimentos, ou monitor de programas pré-elaborados. Para a autora, cada vez mais se torna indispensável sua atuação na sociedade, enquanto mediador da constituição da cidadania dos educandos, para que alcance a suplantação do fracasso escolar e de suas disparidades.

De tal modo, o exercício docente do profissional de Educação Física e a analogia teoria-prática permanecerá presente nos períodos que compõem a ação do educador: na idealização, na ação e na avaliação/ponderação a respeito de seu trabalho, que são subsídios primordiais para que o acadêmico passe a se sentir confiante sobre seus atos como professor.

A possibilidade de passar um tempo maior na escola, observando, abarcando a cultura da instituição, usando registros como análise de documentos, fotografias, entrevistas, gravações, permite entender melhor como as relações se estabelecem e quais são as informações presentes no contexto escolar. Isso pode enriquecer a formação do professor, e essa possibilidade o Pibid oferece, durante o desenvolvimento do programa.

O planejamento é imprescindível para que o trabalho do professor seja realizado com maior possibilidade assertiva e, para além dele, a reflexão sobre a ação do professor é indispensável, pois permite averiguar se os objetivos traçados foram alcançados, se a metodologia estava apropriada e, sobretudo, orientar os alunos para que possam prosperar em suas aprendizagens. Portanto, o *feedback* para possíveis alterações no

planejamento são realizadas a partir da avaliação, que apontará ao professor como se encontra a sua atuação didática (SCARPATO, 2007).

Nesse sentido, verifica-se a necessidade de o acadêmico possuir um perfil, denominado por Schön (2000) de *professor reflexivo,* pois na atualidade a escola necessita de educadores que procurem ser diferenciados, que buscam modificações e avanços no ambiente em que está. A escola carece desse professor que seja reflexivo, criativo e que se envolva com o contexto escolar.

Leite (2011) aponta que é importante pensar na formação integral do aluno, sendo imprescindível a coparticipação de toda equipe pedagógica. No seu entender, ser educador não se trata somente de transmitir conhecimentos ou orientar o aluno sobre qual caminho deve-se seguir. Santos e Cruz (1997) afirmam que, a partir dos conhecimentos trabalhados, pode-se auxiliar o aluno a seguir seu próprio caminho, ter consciência de si e do mundo a sua volta, distinguindo dentre os valores expostos qual lhe é mais compatível.

Além do acadêmico, a escola parceira também é favorecida, com esse perfil de *educador reflexivo*. A escola escolhida para o incremento do Pibid da área de Educação Física oferece a educação regular, da educação infantil ao ensino fundamental, e muitas séries foram agraciadas no transcorrer do ano letivo, com ações de acordo com a etapa de aprendizagem de cada classe.

A prática de atividades físicas dirigidas pode contribuir em várias dimensões, com os alunos e com a escola, pois de um modo geral, favorecem experiências que trabalham, não só os conteúdos específicos da Educação Física, mas também a socialização, a formação para o convívio social, a interação, dentre outras, e tudo isso coopera substancialmente na formação dos licenciandos.

Para Barreiro e Gebran (2006), a prática de ensinar precisa possibilitar aos alunos o contato com o dinamismo escolar, e não apenas sua vivência em sala de aula, de modo a viabilizar a interação entre teoria e prática. Para as autoras, este espaço escolar, bem como a sala de aula, ultrapassa a vivência de ensino e aprendizagem e favorece a reflexão e as ações coletivas de características integradoras. A prática de ensino deve perpassar a formação docente do licenciando, tanto no que se refere à proposta pedagógica da escola quanto aos conteúdos que precisam ser ensinados, e ainda deve-se considerar as políticas educacionais nacionais e regionais.

Mesmo não sendo ligado diretamente ao curso de formação, assim como o estágio (disciplina que tem estas características), pode-se assegurar que o Pibid proporciona esta prática de ensino. Através do Pibid os acadêmicos têm a oportunidade de experienciar o contexto escolar de forma ampla, abarcando as conjunturas didático-pedagógicas, a estrutura material e física, as interrelações pessoais, ficando verdadeiramente envolvidos com a equipe pedagógica.

As obras organizadas por Pimenta (2006) e Nóvoa (1999) apontam, em seus capítulos, que para ser bom professor é necessário trabalhar a práxis docente e estabelecer uma associação de saberes e de exercícios específicos do ofício da docência. E o Pibid proporciona justamente isso, a possibilidade de trabalhar a práxis, debater, discutir e conjeturar acerca das ações pedagógicas desempenhadas na escola, a partir de conhecimentos alcançados nos anos iniciais do curso de formação, que nos orientam com alicerces sistematizados dos conteúdos que necessitam ser aplicados no campo da prática.

Através do desempenho no Pibid, é permitido ao bolsista observar, sob novos pontos de vista, os procedimentos pedagógicos, a analogia ensino-aluno-aprendizagem, além de ministrar circunstâncias que os instruirão a andar por caminhos díspares para o melhor trabalho em sala de aula (CARDOSO *et al.*, 2012).

O Pibid proporciona ao acadêmico a oportunidade de experienciar todos os passos que um educador terá que atingir na escola, como preparação de planos de ensino, avaliação dos alunos, efetivação de regências, entre outros, portanto o programa é de extrema importância para todos os cursos que possuem a modalidade licenciatura (SANTANA; CARBALLO, 2015).

Quanto às ações dos acadêmicos de Educação Física no Pibid, Santana e Carballo (2015) afirmam que estes desenvolvem as ações suplantando as possibilidades de conflitos, o egocentrismo, tanto durante o planejamento como no exercício coletivo. E, ainda que sejam direcionados, tanto na escola que os acolhe quanto na universidade, não existe individualidade, pois um acadêmico instrui-se com o outro, exercita a solidariedade no dia-a-dia, passa a ser ajuizado pelo grupo. Esse treinamento para se tornar professor, permite refletir sobre o ofício docente, em como o trabalho em equipe é rico ao favorece o desenvolvimento de todos, e concomitantemente, estabelece empenho com a proposta educacional.

Os autores asseguram que a qualidade das aulas enriquece, com a agregação Pibid e Educação Física, pois os bolsistas ampliam a percepção de que a realidade exibida na teoria é simples em comparação com a realidade proporcionada nas escolas na vida real.

Além disso, a vivência na escola faz com que os acadêmicos aprendam a trabalhar de diversas maneiras com os materiais existentes, pois não é possível encontrar variedade de recursos materiais em todas as escolas. E com a presença de outras pessoas, as aulas de Educação Física tornam-se dinâmicas, com a execução de novos conteúdos, possivelmente nem trabalhados antes.

Os acadêmicos de licenciatura em Educação Física possuem poucas disciplinas que trabalham com os anos iniciais, no entender de Welter, Welter e Sawitzki (2012) e, desta forma, para os autores, quando o Pibid é realizado com crianças pequenas, é possível que haja novas estratégias pedagógicas, durante as aulas, além de fornecer um maior contato dos acadêmicos com esta faixa etária, pois o tempo destinado pelo estágio obrigatório para esta finalidade é pouco.

O Pibid trouxe diversos benefícios para seus bolsistas e Rocha (2012) destaca o programa como positivo no que se refere à contribuição para a formação docente, por propiciar aos alunos da licenciatura o contato com o contexto escolar, com o cotidiano, e por fomentar atividades de planejamento e execução das ações pedagógicas, no sentido da prática reflexiva, no ambiente de sala de aula, de forma a se aproximar da tarefa diária dos professores em exercício. Esta forma de vivenciar a prática em conjunto com a reflexão transforma-se "em experiências da docência, isto é, conhecimento didático/pedagógico construído pela experiência da docência" (p. 21).

Diante do exposto, é possível afirmar que o Pibid auxilia o graduando em sua formação acadêmica e profissional, e percebe-se que isso vem sendo feito ao logo de seus anos de atuação, tendo os próprios estudantes e formados do curso de licenciatura em Educação Física da UFG/REJ que participaram do programa como exemplos, pois a opinião destes indivíduos, de forma quase unânime, é a de que o programa contribuiu muito para melhorar sua aprendizagem durante a formação inicial, pois conseguiu prepará-los para atuar no ambiente escolar e possibilitou conhecer, ainda durante o curso de graduação, os desafios e dificuldades encontrados na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pibid proporcionou experiências únicas e diferenciadas no processo de formação dos licenciandos, pois oportunizou sua inserção no meio escolar, o contato com os diferentes problemas desse espaço, e intermediou e deu suporte para que pudessem compreender de que maneira o planejamento influencia diretamente na definição da

metodologia mais adequada e na adoção de postura profissional condizente com o meio escolar e com a docência.

A participação no Pibid é uma possibilidade do licenciando aperfeiçoar sua experiência no campo de atuação profissional, antes de se formar, o que permite a revisão de conceitos teóricos e práticos e a constante reformulação de conhecimentos. Isso aproxima o aluno das situações didático-pedagógicas da vida concreta, com as quais se depara no ambiente escolar.

Sobre o trabalho coletivo, foi notória a melhoria das relações de trabalho estabelecidas, influenciando no enfrentamento dos problemas que surgem no ambiente escolar, pois buscou-se alternativas para superar os impasses.

Enfim, pode-se afirmar que a experiência com o Pibid contribuiu na melhoria das condições de aprendizagem e de atuação dos bolsistas de iniciação à docência, assim como do restante da equipe (professora supervisora e professora coordenadora de área) e de todo o coletivo escolar que nela se envolveu. Trata-se de um espaço de formação coletivo e dinâmico, com características ricas e de grande relevância para a educação, que ocorre tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Apesar dos pontos positivos elencados neste trabalho, é preciso mencionar que as dificuldades existiram, durante o período exposto (2014 a 2018), principalmente no que se refere às questões financeiras. Foi feita a previsão de possíveis despesas e na vigência do programa as verbas foram suspensas. Os subprojetos precisaram buscar apoio na própria escola, na comunidade e até utilizar de recursos particulares, do próprio grupo de pibidianos, para desenvolver as atividades previstas e comprar o material necessário. Além disso, houve indícios de que o Pibid seria suspenso, e o grupo da UFG/REJ, a exemplo do que ocorreu em várias partes do país, saiu às ruas para mostrar seu trabalho e reivindicar a continuidade das atividades.

O Pibid não foi extinto, mas ao final deste período foi publicado novo edital, com novo formato e novas exigências. O curso de licenciatura Educação Física da UFG/REJ optou por não aderir ao novo edital, após debate entre os docentes e posteriormente com os acadêmicos, por entender que as condições de funcionamento não permitiriam o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e que efetivamente contribuísse para a formação dos discentes e para uma boa relação entre escola e universidade.

Concluindo, vale ressaltar o papel importante das políticas educacionais no contexto escolar, pois podem contribuir para a qualidade do trabalho realizado, mas é urgente que

se considere a realidade, as necessidades e as especificidades de cada região. É imprescindível ainda que se pense mais na escola, na formação de professores que consigam desempenhar sua função de educadores, e no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Renata Machado de. **Subprojeto de licenciatura em Educação Física**. Pibid. Jataí-GO: Regional Jataí/UFG, 2014.

BARREIRO, Iraide M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber.** Campinas: Papirus, 1998.

CARDOSO, Marisa *et al.* Percepções do licenciando quanto à sua formação: uma experiência no PIBID. **Anais do XVI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Unicamp, Campinas, SP, 2012. p. 11.

COÊLHO, Ildeu M. Universidade e formação de professores. *In:* GUIMARÃES, Valter S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas: Papirus, 2006. p. 43-63.

LEITE, Yoshie U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal:. ed. Porto, 1999.

PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-32.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **O Estágio na Formação de Professores.** Unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROCHA, Luiz Alexandre Oxley da. O PIBID, linguagens e a formação de professores: princípios, ações e reflexões. **Anais do XVI Endipe** – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. Junqueira & Marin Editores, Livro 2, Campinas, 2012.

SANTANA, Caroline A. A.; CARBALLO, Fábio P. A percepção dos acadêmicos do curso de Educação Física da UEMG – Unidade Divinópolis sobre a contribuição do Pibid na sua formação como docente. **Anais do 6º SBECE – Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, 3º Siece – Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**, Canoas, RS, 2015. p. 3-4.

SANTOS, Santa Marli P. ; CRUZ, D. R. M. O lúdico na formação do educador. In.: SANTOS, Santa Marli P. (Org.). **O lúdico da formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 11-17.

SCARPATO, Marta. A importância do planejamento de ensino na prática docente. In.: SCARPATO, Marta (Org.) **Educação Física:** como planejar as aulas na Educação Básica. São Paulo: Avercamp, 2007. p. x-x.

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática.** 7. ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WELTER, Jaqueline; WELTER, Renata; SAWITZKI, Rosalvo Luís. A contribuição do subprojeto Pibid/EDF no processo de planejamento das aulas de Educação Física para os anos iniciais. **Cadernos de Formação RBCE**, Santa Maria/RS, v. 3, n.1, p. 87-96, maio, 2012.

33. EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO E O DESENVOLVIMENTO DO ADOLESCENTE

Marcos Jerônimo Dias Júnior[1]

INTRODUÇÃO

As determinações da atual estrutura, organização e dinâmica do modo de produção capitalista, definidas pela contradição entre capital e trabalho, produzem implicações em todas as instâncias e atividades da vida humana, inclusive na cultura e na educação. Este modo de produção, por se efetivar a partir do princípio essencial da constituição do ser humano e da sociedade, que é o trabalho, sujeita-o à sua lógica e ao seu controle, desde as mais simples até as mais complexas dimensões e instituições humanas (MÉSZÁROS, 2011). Observamos, no movimento desta práxis histórica, que mesmo com o grande avanço e desenvolvimento tecnológico, produz novas e complexas determinações expressas em forma de dilemas, muitas vezes impedindo a maioria das pessoas de realizar atividades que desenvolvam ao máximo as potencialidades humanas no sentido da humanização.

Assim, novas formas e conteúdos da cultura e da educação vão se originando, incorporando-se aos objetivos das instituições sociais que tratam da formação e desenvolvimento humano, sendo submetidas de maneira mediada aos processos gerais e

1 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Campus Goiânia. Professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SEDUCE). Bolsista pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Pesquisa sobre o ensino da educação física escolar. mjrgoias2012@hotmail.com

norteadores das relações de produção e das forças produtivas. Dentre essas instituições destacamos a escola, um espaço educativo contraditório e complexo em que a ideologia do capital tende a direcionar e controlar princípios, motivos, objetivos, conteúdos e metodologias, mas, em nosso entendimento, ainda guarda no trato das disciplinas escolares um importante potencial formativo.

Neste contexto de dilemas, destacamos a educação física enquanto componente curricular no ensino médio, desenvolvida numa dinâmica contraditória entre formação/deformação da consciência de professores, alunos, suas famílias, demais trabalhadores da educação e comunidade escolar. Uma disciplina escolar obrigatória presente no currículo do ensino médio que historicamente trava variados desafios para garantir a própria legitimação de sua importância, necessidade e contribuições no desenvolvimento dos estudantes (ORTIGARA, 2002).

Conforme Bungenstab e Lazzarotti (2017), a discussão da Educação Física no ensino médio como componente curricular obrigatório é muito recente, imatura, eclética e existem muitas tensões. As publicações, nos últimos 15 anos, demonstram que temas relacionados à Educação Física no Ensino Médio são escassos e, quando tratados em sua maioria, estão ligados à discussão de problemas imediatos sobre corpo ou saúde dos adolescentes. De acordo com os autores, "[...] o campo da EF tem produzido pouco ou quase nada sobre o tema, o que justifica a própria análise da crise do EM, mas também esse diagnóstico nos ajuda a fazer uma autocrítica do campo, que precisa pesquisar mais e melhor sobre esse tema" (p. 25).

Atualmente no Brasil, destacamos na discussão supracitada a relação com o contexto da reforma do Ensino Médio e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Educação Física como conhecimento escolar no ensino médio tornou-se uma problemática importante que pode nos ajudar a pensar o projeto educacional em vigor: uma disciplina escolar com grande influência histórica das reestruturações produtivas do capital nas funções pedagógicas-didáticas, considerada de maneira geral como espaço de ampliação de competências e habilidades voltadas a socialização, entretenimento e apaziguamento das tensões próprias dos adolescentes dentro de uma sociedade pautada pela contradição entre capital e trabalho, principalmente, no trato com a articulação entre princípios morais e a saúde tendo como eixo a aptidão física; por outro lado, tem sua existência atualmente no currículo escolar do Ensino Médio questionada, pois é entendida como componente curricular não necessário, que "rouba" um tempo de

estudo que poderia ser empregado nas disciplinas que "realmente importam", no caso da atual reforma, Língua Portuguesa e Matemática (DIAS JÚNIOR, 2016).

Diante da contradição acima, é possível iniciar a percepção do contexto em que emerge a necessidade e relevância desta pesquisa sintetizada em artigo científico, não como algo advindo da subjetividade isolada intrapsíquica do pesquisador, mas sendo uma necessidade da realidade educacional concreta, ligada às determinações materiais objetivas da atual organização da vida produtiva. Uma investigação que se materializam na relação entre o lógico, histórico, psicológico e as possibilidades e contribuições da prática pedagógica da educação física no ensino médio no trato dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos organizados e sistematizados para o desenvolvimento de todos os adolescentes.

Nesta pesquisa constituída da realidade destacamos a teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental como sínteses que podem nos ajudar a pensar o desvelar do objeto em investigação, ou seja, o ensino da educação física no ensino médio e o desenvolvimento do adolescente. Conforme Aquino (2017) a teoria do ensino desenvolvimental desenvolvida inicialmente por pedagogos e didatas russos desde a década de 1970, traz como objeto geral a pesquisa sobre o ensino escolar voltada ao desvelamento dos processos do desenvolvimento dos estudantes, desenvolvida por Davídov (1988) e colaboradores, daí a expressão "ensino desenvolvimental". Conforme o referente autor, esta teoria se fundamenta na teoria histórico-cultural através da reflexão e análise da organização e reorganização de tarefas de estudo que possam levar os estudantes a mudanças em direção a um novo nível de desenvolvimento de suas capacidades mentais/físicas.

O interesse sobre o objeto de pesquisa em questão emerge dos desdobramentos da investigação que realizamos no mestrado, sobre o currículo da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Goiás. Nesta pesquisa, desvelamos um currículo fundamentado numa concepção curricular pragmática, relativista, eclética, multiculturalista e fetichizada, com implicações no ensino (DIAS JUNIOR, 2016). A realidade com a qual nos deparamos na pesquisa supracitada, ao entrevistarmos professores de Educação Física da rede estadual, trouxe novas inquietações e questionamentos, para além do currículo escolar, levando-nos à necessidade de dar continuidade àquela investigação, aprofundando-nos nas questões sobre a organização do ensino dessa disciplina no Ensino Médio, bem como sua importância e necessidade no processo de desenvolvimento dos adolescentes.

Assim, este artigo de cunho bibliográfico e documental que traz considerações parciais de uma pesquisa, tem como problemática norteadora: Como a Educação Física contribui no processo de desenvolvimento dos adolescentes no ensino médio? Tem como objetivo geral compreender as possíveis contribuições da Educação Física no processo de desenvolvimento dos adolescentes no ensino médio e, de forma específica, perceber as transformações das funções pedagógicas-didática da educação física, analisar a educação física no ensino médio diante a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e identificar as relações de sua mediação com o desenvolvimento do adolescente.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Para desenvolver a problemática colocada em questão e alcançar os objetivos propostos o referente artigo, produto parcial de uma pesquisa maior em andamento, teve como metodologia a articulação entre a pesquisa bibliográfica e documental. Para a pesquisa bibliográfica foram selecionados e utilizados para análise artigos e livros sobre a temática geral da pesquisa que perpassam pela história da educação física, a educação física no ensino médio e sobre os fundamentos da teoria histórico cultural e da teoria do ensino desenvolvimental. Análises que nos possibilitou articular com a investigação documental de questões que norteiam no Brasil a atual discussão da educação física no ensino médio, como a Reforma do Ensino Médio e as proposições da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC).

Tentamos, tanto no processo de investigação, quanto no processo de análise, pautarmo-nos na ação-reflexão-nova ação e incorporação por superação. A revisão da literatura é confrontada, dialeticamente, a todos os momentos, com as contradições da realidade dentro de uma totalidade social e com os dados que foram levantados na análise documental. Nessa direção, os dados coletados junto à análise das bibliografias e aos documentos foram "[...] sempre o ponto de partida para identificação do conteúdo, seja explícito e/ou latente [oculto ou ideológico]" (FRANCO, 2012, p. 17).

Educação física no ensino médio: Lógico, histórico e as funções pedagógicas-didática

O lógico e histórico, a que nos referimos neste artigo, trata sobre a estrutura e dinâmica da constituição e desdobramentos das funções pedagógicas atribuídas à

educação física enquanto componente do currículo escolar no ensino médio, produto das transformações econômicas, político-ideológicas e culturais. São transformações de base material que impulsionaram revoluções técnico-científicas, filosóficas, artísticas, pedagógicas e didáticas referente à educação física. Esta apreensão do histórico e do lógico a que referimos propicia-nos a estrutura para análises importantes como: a articulação das contradições entre capital e trabalho e do contexto político-ideológico que surgem do modo de produção capitalista, com o processo epistemológico de constituição e transformações das funções pedagógica-didática da Educação Física no ensino médio.

A educação física enquanto prática social foi interligada no processo histórico as novas demandas formativas e finalidades subjugadas às novas necessidades e demandas do processo do mundo do trabalho. A análise deste processo nos ajuda a compreender que a forma, o conteúdo e o grau da utilização e desenvolvimento da força de trabalho, transformada em mercadoria no modo de produção capitalista, são importantes determinações e mediação nas transformações e delimitações das funções pedagógica-didática da Educação Física ao decorrer da história.

Uma das principais determinações que emergiram diante as demandas de adaptação às novas reestruturações produtivas foi da necessidade de controlar e intensificar a duração e a intensidade da exploração da força de trabalho, impactando na duração do tempo socialmente necessário para a produção de uma mercadoria. Isto compôs uma das principais mediações para à efetivação da aptidão física como o eixo da delimitação das funções pedagógica-didática da educação física no ensino médio.

> Quanto maior é a força produtiva do trabalho, menos é o tempo de trabalho requerido para a produção de um artigo, menor a massa de trabalho nele cristalizado e menor seu valor. Inversamente, quanto menor a força produtiva do trabalho, maior o tempo de trabalho necessário para a produção de um artigo e maior seu valor. Assim, a grandeza de valor de uma mercadoria varia na razão direta da quantidade de trabalho que nela é realizado e na razão inversa da força produtiva do trabalho (MARX, 2013, p. 118).

Nesse sentido, afirmamos que as transformações da relação entre força de trabalho e reestruturação produtiva no modo de produção capitalista impulsionou a aptidão física a se tornar e efetivar-se como um dos eixos para o surgimento e desenvolvimento de funções pedagógicas para a educação física no ensino médio, especialmente, voltados ao trabalho manual. Nesse sentido, as funções pedagógicas-didática que envolvia o corpo humano, seus movimentos e suas capacidades tratados pela educação física começa a se destacar no âmbito escolar, transformando-se em instrumentos não materiais

mediadores do processo produtivo, o que seria de grande interesse as novas demandas do mundo do trabalho. Uma vez que os ritmos, processos e tempos de trabalho estarão voltados para a exploração da força produtiva, ou seja, a educação física tinha como uma das funções formativas a busca do desenvolvimento máximo da potencialidade da aptidão física dos trabalhadores, no sentido de promover a ampliação da produção de mercadorias em menos tempo com menor custo. (CASTELLANI FILHO, 1988).

Logo, surgem a partir desta premissa ideológica de valorização da aptidão física vários objetivos para as funções pedagógicas em educação física, a construção de um físico robusto numa visão de capacitação, preparação, manutenção e recuperação da força de trabalho, aperfeiçoamento de habilidades corporais através de exercícios físicos, promovendo o desenvolvimento muscular, capacidade pulmonar, equilíbrio energético e automatização de gestos disciplinados. Há uma valorização da aptidão física e as capacidades físicas para possibilitar um mínimo e equilibrado funcionamento do organismo de cada trabalhador, a construção de um corpo forte, veloz e resistente, com eficiência e eficaz, além de um suposto corpo saudável para acompanhar o gasto de energia na linha de produção (SILVA, 2017).

Podemos destacar também a busca de procedimentos para aumentar a eficiência e grau de desenvolvimento anatômico, fisiológico e biomecânico do corpo para a diminuição do tempo de duração contido na produção de mercadorias. Bem como evitar desperdício dos meios de produção por meio de habilidades motoras e dinamizar as possibilidades de atuação do trabalhador em vários postos de trabalho com maior duração e intensidade. De acordo com Soares (2013, p. 65), "[...] precisão, sistematização, rigor, experimentação, controle. É esse o universo terminológico no qual mergulha o conjunto das atividades corporais, antes livres e praticadas como rituais de viver". Dá-se início a um eixo pedagógico de educação física na escola direcionado pela aptidão física que aproxima da analogia entre o corpo humano e a máquina, concorrendo com o desenvolvimento produtivo de mercadorias para buscar melhorias indispensáveis à nova conjuntura econômica, cultural e ideológica.

Tornou-se uma das demandas para a instrução pública a forma como os programas de ginástica e as instituições militares realizavam a formação física, relacionando a relevância das condutas de preparação física e moral com a educação e o trabalho. Esses programas tinham como finalidades projetadas gerar capacidades e eficiência de economia energética, na busca da utilidade técnica de gestos e habilidades construídas como estratégias para sobrevalorizar o caráter disciplinar e utilitarista dos exercícios físicos.

> O ensino da ginástica integrava-se, no início do século XIX, à busca tanto de eficácia militar quanto de eficácia no trabalho. Os corpos cujas qualidades e destrezas físicas eram determinantes para a sobrevivência do indivíduo e da ordem social que se afirmava, deviam ser formados para funções sociais definidas. A sociedade necessitava de soldados e operários (SOARES, 2013, p. 102).

A Educação Física como componente curricular, entendida como ginástica, na consolidação do modo de produção capitalista, ganha uma conotação importante junto à escola, definindo o papel determinante na formação desse novo jovem que deveria ter uma aptidão física ideal as novas demandas. Dessa forma, surge a defesa de mecanismos ideológicos dentro da escola ligado a aptidão física que ficou mergulhada por várias décadas nesta premissa, voltados à afirmação de que era essencial ter-se um corpo robusto, harmonioso organicamente e saudável para um ótimo rendimento intelectual, com o qual se promoveria a formação de um ser ainda mais competitivo e individualista (BRACHT, 1997).

A Educação Física, a partir da Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, torna-se "componente curricular" no ensino médio, superando a característica de mera atividade das décadas anteriores. No ano de 2001, foi aprovada a lei complementar nº 10.328/2001, que alterou o parágrafo 30 do artigo 260 da LDBEN, introduzindo a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular". A lei determinou**:** **"**A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL, 2017).

Somente por meio desta lei, a Educação Física adquiriu a característica de componente curricular obrigatório da Educação Básica, passando a ser equiparada às demais disciplinas obrigatórias. Todavia, Mello (2009, p. 157) nos orienta que os ditames da política neoliberal,

> [...] se reflete(m) no processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 em relação à disciplina Educação Física. Mesmo com os autores do movimento crítico tentando dar à Educação Física um status de disciplina pedagógica e não mais de atividade exclusivamente física, esta não aparece como importante na construção da LDBEN.

Dessa forma, inicia-se das contradições das restruturações do modo de produção, principalmente da década de 1990, uma nova lógica formativa dentro do âmbito escolar que atingia, de maneira tangencial, as funções pedagógicas-didáticas da Educação Física.

Tratava-se de uma lógica regulada por mecanismos político-ideológicos formativos compostos pela necessidade de domínio de competências e habilidades cognitivas e morais, sendo apresentadas como tarefas a serem adquiridas para suprir as necessidades de saber fazer a partir do superficial, imediato e particular com o objetivo maior de suprir as demandas do mundo do trabalho.

No desenvolver da década de 2000 entra no debate da Educação Física funções pedagógicas não mais somente como um componente curricular a ser trabalhada dentro da escola na visão restrita de desenvolvimento direcionado a aptidão física, ou seja, do trabalho manual, mas uma prática pedagógica capaz de se tornar cerne do desenvolvimento moral do trabalhador e um trampolim para a construção de um corpo preparado a desenvolver a mente, tendo como pano de fundo ideológico a questão da saúde física e mental. As condições de exigências históricas do capital e as transformações no mundo do trabalho novamente altera o tipo de trabalhador e humano, percebe-se um contexto no qual o trabalho foi intelectualizado, a aptidão física descartada e o acesso aos conteúdos da cultura corporal colocada como mercadoria de consumo dentro do setor privado com a exaltação de competências e habilidades cognitivas e emocionais.

Trata-se de um contexto que coloca a educação física no âmbito escolar, especialmente no ensino médio, como insignificante, marginal e impropriada as novas demandas pragmáticas e utilitaristas do capital. A disciplina escolar no ensino médio deveria tratar de conhecimentos relativos às demandas do mercado de trabalho de acordo com os projetos de vida dos jovens, sempre ligado à preparação do cidadão para algo útil à vida social. As práticas são direcionadas a uma melhor e harmônica adaptação às transformações da sociedade, baseada nas situações problemas detectada na realidade prática e cotidiana dos estudantes. “Trata-se nitidamente de uma naturalização do social, que é visto como resultante incontrolável e incognoscível das imprevisíveis ações individuais. O conhecimento individual é reduzido à percepção imediata e saberes tácitos (DUARTE, 2006, p. 73)”.

Uma importante e profunda alteração na atualidade que ajuda-nos a entender melhor essa conjuntura lógica e histórica, regulada pelas implicações da agenda da política neoliberal destaca-se a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. A primeira determinação que destacamos é a chamada “Reforma do Ensino Médio”, proposta a partir da Medida Provisória (MP) nº746/2016, criada para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº9394/96.

Entendemos que se trata de uma proposta de legislação que colocou o lógico e o histórico da Educação Física escolar em questionamento, no sentido de retirar a sua obrigatoriedade curricular do ensino médio (BRASIL, 2016). Ela se justifica pelo mecanismo ideológico do fracasso e/ou a crise da estrutura e organização das diretrizes que regem o ensino médio, ausência do respeito às diferenças e a diversidade, o esfacelamento da função social da escola. Além da suposta falta de legitimidade da Educação Física escolar e pela contradição que ressalta a demanda da cultura como produto das ações de consumo individual e ao mesmo tempo a necessidade de aproximação de competências e habilidades advindas do mercado de trabalho.

Após vários questionamentos e manifestações da sociedade civil, instituições sociais e de organizações sindicais que derrubaram a proposta de retirada da Educação Física do ensino médio. Foi aprovada, em 16 de Fevereiro de 2017, a Lei 13.415/17, reformulada em comparação à Medida Provisória (MP) nº 746/2016, confirmando as mudanças nas diretrizes curriculares do ensino médio, orientado pela racionalização do trabalho que se pauta pela fragmentação da formação. No que tange à Educação Física, foi considerada como "estudos e práticas" que continuariam organizadas no currículo, porém, ponderadas como uma suposta obrigatoriedade até a 2ª (segunda) série como componente do currículo comum composto pela Base Nacional Comum Curricular e a optativa na 3ª (terceira) série, em forma de prática pedagógica, presente dentro do itinerário denominado de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2017).

Os itinerários formativos considerados as disciplinas extras propostas para o currículo serão definidos pela oferta dos sistemas de ensino condicionada às suas condições econômicas, logísticas e de recurso pessoal, que subtrai a real possibilidade de escolha pelos jovens matriculados no Ensino Médio. Isso significa que podemos nos deparar com um cenário ideológico de jovens "vocacionados" para o mercado de trabalho, enquanto se mantêm abertas as perspectivas de formação ampliada para os "predestinados". Em ambos os caminhos, a Educação Física é negada como um componente curricular essencial ao desenvolvimento dos adolescentes no ensino médio.

As mudanças advindas da Lei 13.415/2017 trazem uma ruptura na articulação entre as dimensões de formação humana que envolve o trato com a ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Substitui, também, o modelo único de currículo no Ensino médio por um modelo de flexibilização, diversificado, volátil e eclético, numa tentativa explícita com intuitos subliminares de secundarizar os componentes curriculares. O que não "serve" de

modo imediato para o mercado de trabalho torna-se conhecimento superficial, imediatista e até desnecessário.

De forma contraditória, a Reforma do Ensino Médio não garante o conhecimento das áreas de sociologia, arte, filosofia e Educação Física, que são consideradas "estudos e práticas", pois se tornam obrigatórias no núcleo comum somente as disciplinas consideradas componente curricular. A inclusão da expressão "estudos e práticas" abre precedentes para que os conteúdos sejam contemplados em outras disciplinas escolares, projetos extracurriculares ou grupos de treinamento esportivo, sendo, então, descaracterizadas como componente curricular.

A denominação "práticas" refere-se a procedimentos e atividades, compreendida, nesse campo, como uma linguagem, ou seja, as práticas corporais são consideradas formas de linguagens presentes em cada grupo cultural, representações distintas em cada sujeito com vários tipos de movimentos característicos de uma identidade cultural. As diretrizes, de maneira contraditória, anunciam, de acordo com as orientações da Base Nacional Comum Curricular, articulação com os itinerários formativos específicos, anunciando que ficará a critério e com base nas possibilidades de cada sistema de ensino e da unidade escolar organizar as áreas curriculares com as quais pretende trabalhar conforme a realidade local e o cotidiano do estudante.

Outro dilema e desafio da Educação Física na Reforma do Ensino Médio é o retrocesso permitindo que os sistemas de ensino autorizem profissionais com "notório saber" a ministrarem aulas nas disciplinas afins à sua formação, especialmente nos cursos técnicos e profissionalizantes presentes nos itinerários formativos. Para Costa *et al.* (2018, p. 183) "[...] essa abertura demonstra que a reforma trará implicações na política nacional de formação de professores, visto que isso desonera o estado de financiar e criar programas de apoio às licenciaturas, o que demonstra afinamento nas políticas de corte em investimentos sociais".

A área da Educação Física traz forte tendência de retorno do profissional com experiência empírica imediata, como ex-atletas, simpatizantes com atividades físicas e profissionais na área das ciências biológicas, ou até mesmo militares a ocuparem os campos de atuações. Além disso, pode abrir espaço para os convênios com clubes e escolinhas de iniciação esportiva, a entrada de atletas de alto rendimento para ensinar esportes na escola e outras estratégias criativas destinadas a superar a ausência de conteúdo, professores e espaços escolares.

Com base na Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018[2]— Art. 10: o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos cinco itinerários formativos presentes no Exame Nacional Comum Curricular (ENEM), com características conforme a opção escolhida pelo estudante e a relevância do contexto local. Ao tratar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulado com a Reforma do Ensino Médio, é proposto para cada série do ensino médio 1000 horas, sendo 600 horas para a BNCC e 400 horas para os itinerários formativos.

O documento da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Básico também aponta que deverão ser incluídos estudos e práticas de Educação Física dentro do eixo Linguagens e suas Tecnologias. Essa prática deverá possibilitar aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção (BRASIL, 2018).

No ensino médio, as competências como componentes intelectuais da força de trabalho são articuladas pela experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginástica e práticas corporais de aventura. Os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas na utilização do cotidiano, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, bem como a importância de se assumir um estilo de vida ativo e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde (BRASIL, 2018).

A reforma do ensino médio, além de dar ênfase à formação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho, desestimula o acesso ao ensino superior. São imposições de caráter tecnicista, utilitarista e conservador, favorecendo a precarização e a privatização da educação brasileira, constituindo-se uma proposta de educação mínima que poderá causar um aprofundamento do caráter subalterno da formação humana e da verdadeira democracia (MARQUES; GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 167).

Dessa forma, tanto a Reforma do Ensino Médio como a Base Nacional Comum Curricular, atreladas ao projeto de educação liberal capitalista, presentes e atuantes no debate sobre os rumos da Educação Física no ensino médio, estariam prescindindo ao retrocesso dessa disciplina e/ou até mesmo ao seu desaparecimento. Justificada em razão de ser uma mera prática com falta de legitimidade dentro da escola e por tratar-se

2 Art. 1º A presente Resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017.

de saberes vinculados, mais fortemente, ao universo da experiência comum e do cotidiano (jogos, danças, esportes, ginástica) em detrimento de conhecimentos advindos de disciplinas acadêmico-científicas.

Logo, no desenvolvimento epistemológico das contradições da realidade concreta, essa análise suscita-nos a emergência de repensarmos os fundamentos, o papel, a legitimidade, a importância e a necessidade histórica da Educação Física no ensino médio no sentido de contraposição à formação desse novo estudante.

A mediação da educação física no desenvolvimento do adolescente no ensino médio

O lógico e o histórico da Educação Física no ensino médio no Brasil, em contraste com as atuais reformas educacionais, desvelam que, dentre os vários desafios a ser enfrentados diante as funções pedagógicas-didática atribuídas, destaca-se como um problema significativo e contraditório a questão do ensino interligado ao desenvolvimento dos adolescentes. Atualmente a Educação física no ensino médio ao ser apresentada como frágil e questionável perante a sua função, legitimidade, importância e possibilidade funcional formativa, na contradição, torna-se uma importante prática pedagógica específica que, articulado a análise do desenvolvimento do adolescente, possui um considerável potencial de ser uma das ferramentas mediadoras para a superação deste contexto que atinge as práticas pedagógicas na educação escolar.

Na análise de Sforni (2004), "[...] as concepções de desenvolvimento presentes nos meios educacionais, principalmente nas escolas de ensino fundamental e médio, são um emaranhado de proposições decorrentes de teorias psicológicas construídas a partir do século XIX". A concepção sobre o desenvolvimento humano dentro da função pedagógica que analisamos, ligada à aptidão física, ignora a mediação dos elementos históricos articulados às experiências sociais dos indivíduos, naturaliza as determinações da totalidade social e nega as especificidades subjetivas ante as condições da prática social. Baseada num cientificismo biológico apaga as mediações culturais, além de considerar o desenvolvimento humano sendo homogêneo para todos os indivíduos.

Nesta concepção de desenvolvimento trata-se de um processo fruto da maturação anatômica e fisiológica, bem como das reações naturais de adaptação do organismo ao meio. Tal compreensão tem como eixo a concepção de dualidade sobre o ser humano: um corpo físico/biológico estático e uma mente que pensa de acordo com a submissão adaptativa ao meio.

> O desenvolvimento caracteriza-se por uma sequência fixa de mudanças morfológicas e funcionais no organismo que, todavia, ocorrem em diferentes velocidades de indivíduo para indivíduo. Caracterizar o estágio de desenvolvimento, portanto, não pode ser realizado apenas através de idade cronológica, mas sim através da idade biológica. [...] outro critério é a caracterização da maturação biológica do organismo classificado em estágios de desenvolvimento pubertário, baseado nas funções sexuais, contudo a sequência do desenvolvimento é sempre a mesma (GO TANI *et al.* p. 54-55, 1988).

Na contraposição a concepção de desenvolvimento ligada à aptidão física, destacamos que o desenvolvimento tanto da objetividade sócio-histórica como da subjetividade somente se efetiva, em sua totalidade, pela mediação do trabalho, como a atividade produtiva especificamente humana. "Todavia, as forças e faculdades físicas e mentais apenas realizam, sob a sua forma prática, na especificidade da atividade humana do trabalho, aquilo que constitui o seu conteúdo psicológico" (LEONTIEV, 1978, p. 166). Por isso, considera-se a atividade vital do desenvolvimento humano que produz, realiza, muda e transforma material e idealmente a realidade e, ao mesmo tempo, de maneira intencional, promove a formação do indivíduo como um princípio educativo.

O trabalho, como a atividade que expressa à ação consciente, direciona-se, inicialmente, para a produção das condições materiais de sobrevivência e se desdobra na formação de novas atividades materiais e não materiais como a linguagem, a cultura e o psiquismo. O trabalho torna-se, então, a atividade que potencialmente cria necessidades, capacidades e condições, cada vez mais complexas, para o desenvolvimento humano, fazendo uma mediação entre a sensibilidade humana subjetiva e o mundo circundante.

Para Vigotski (2009, p. 35), "[...] a realidade exerce o papel de fonte no desenvolvimento das propriedades específicas superiores do homem e de suas formas de atividade, ou seja, a interação com o ambiente é justamente a fonte por meio da qual as propriedades humanas constituem-se". Assim, o desenvolvimento humano não é neutro perante a dinâmica da totalidade social, nem na acumulação da experiência orgânica.

> Durante o processo do seu desenvolvimento ontogênico, o homem realiza necessariamente as aquisições da sua espécie, entre outras as acumuladas ao longo da era sócio-histórica. Todavia, as aquisições do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade acumulam-se e fixam-se sob uma forma radicalmente diferente da forma biológica sob a qual se acumulam e se fixam as propriedades formadas filogeneticamente (LEONTIEV, 1978, p. 164).

O desenvolvimento é constituído em períodos interligados, surgem no movimento e tensão do grau de complexidade alcançado pela formação biológico/cultural do indivíduo em determinada fase histórico-social da vida. Relacionam-se ao nível de funcionamento dos processos psíquicos, das atividades nucleares que os seres humanos, ao decorrer da história, objetivam na produção material da vida social e da qualidade das mediações interpostas entre as contradições estabelecidas entre os processos culturais e biológicos (VIGOTSKI, 1995).

O desenvolvimento humano, portanto, somente se estabelece dentro de um sistema de periodização histórico-social, ligado à atividade psíquica e à história da humanidade. O ser enquanto ser social não inventa a roda da história, mas se estabelece pelas atividades nas condições de cada estágio histórico-cultural da sociedade relacionado ao período de desenvolvimento em que se encontra. Este é constituído por uma dinâmica de tensões, estabilidades, crises, consensos, conflitos, transições de novas formações que implicam na personalidade, no comportamento e nas funções psíquicas, sendo produto das transformações de ordem cultural/biológica e tendo como eixo motor as atividades.

Dentre as características do adolescente que influenciam no desenvolvimento, destaca-se a aproximação e reconhecimento de si na vida coletiva, começando a imitar as condutas dos adultos de maneira refletida, o que aumenta as relações com seus pares, valorizando a ideia daqueles que veem qualidades. Dessa forma, consolidam relações em forma de ciclos de amizade ou se isolam como forma de expressar a necessidade primordial da atividade de comunicação emocional. Logo, valorizam a sua consciência e as qualidades pessoais que podem ser diferentes dos demais, conforme a fluidez das reações sociais nas quais estão inseridos.

A opinião coletiva passa a ter forte influência na conduta do adolescente, através da seleção de amizades pelas qualidades sociais, com o objetivo de tirar êxito em razão da busca pela utilidade das coisas e fenômenos. A comunicação com o coletivo ganha uma conotação importante no desenvolvimento, sendo que começa a cobrar e avaliar muito de si perante as cobranças externas que podem se desdobrar em conflitos com os pares e principalmente com os adultos. Com os adolescentes exige do educador uma atitude especial com uma atenção constante em sua conduta sem promover em nenhum momento a desvalorização de suas atitudes com base na busca da liberdade e independência das ações e operações.

Esse período complexo, especial, de crises e de transição no qual aumentam as exigências e as responsabilidades sociais, abre caminhos para o trato especial com os conceitos científicos, sendo que o adolescente deve encontrar os meios racionais para resolver as tarefas no sentido de independência, com base nas atividades principais.

> Identificar atividade principal no período da adolescência apresenta grandes dificuldades. Essas dificuldades estão associadas com o fato de que, para o adolescente, a atividade fundamental continua a ser o estudo na escola. Os critérios fundamentais pelos quais os adultos valorizam os adolescentes continuam a ser os êxitos e os fracassos na aprendizagem. Com a transição para a adolescência, nas condições atuais de ensino, não ocorrem mudanças substanciais no aspecto externo. Porém, é precisamente a transição para o período da adolescência que a psicologia tem considerado como a mais crítica (ELKONIN, 2017, p. 165).

Dentre as contradições que promovem a gênese e a dinâmica das atividades e a orientação do desenvolvimento dos processos de neoformações do psiquismo, neste período histórico-social transitório da vida humana, destacamos a tensão e luta entre a permanência dos traços infantis, a necessidade de sua superação por incorporação e o surgimento de elementos da vida do adulto e de outros adolescentes, que devem ser selecionados, apropriados e objetivados. Verifica-se a máxima necessidade de inter-relação com o outro, o avanço da consciência de si na realidade, o reconhecimento de sua interdependência e a repulsão pelas relações sociais em razão destas conquistas.

Ressaltamos, também, as tentativas do adolescente isolar-se das preocupações e questões relacionadas à vida adulta, aproximando-se, em algumas ações, da vida infantil, mediante a aceleração do acesso às informações e conhecimentos que também suprimem os traços infantis. Por vezes, impulsionam o surgimento de situações que os levam a motivos, vontade, desejo e objetivos de copiar a vida aparente de uma minoria de adultos representantes da classe dominante. Além disso, o adolescente depara-se diante de um contexto onde o motivo principal da atividade de estudo torna-se a preparação para o trabalho, mas instituído pelo desfalecimento e empobrecimento do trabalho como princípio educativo.

Por fim, destacamos que os adolescentes, na relação com a prática social, necessitam abrir as possibilidades de avaliar a própria conduta, constituir a autoconsciência, sair da ênfase ao campo dos objetos e ir em direção às abstrações, conhecendo melhor as relações humanas e com a natureza, para poder mudar determinados motivos de vida e usufruir de uma experiência subjetiva significativa. Ao mesmo tempo, enfatizam-se, aqui,

os sentidos da vida para as questões isoladas do cotidiano como parte da realidade, diminuindo a visão ampla de totalidade sobre os objetos e fenômenos, enfatizando os aspectos empíricos. Logo, observam somente por um lado as questões da vida de acordo com interesses imediatos, aprofundando-se nas contradições da realidade. E, diante de uma visão egocêntrica, começam a considerar as suas próprias ideias, ainda na superfície da aparência, tendo a gênese da fonte das verdades e o critério que orienta os sentidos e significados dados às atividades, aos objetos e às relações sociais ao seu redor.

Nesse emaranhado de contradições que compõem e constituem os processos de formação do psiquismo na adolescência, destaca-se, ainda, a contradição através da qual o adolescente, em processo de transições formativas no plano material e ideal da vida e da constituição potencial da capacidade de apropriar de conceitos mais complexos, imagina, por meio de reflexos da vida cotidiana, que é capaz de realizar ações incabíveis diante das condições históricas materiais da realidade. Constroem, assim, uma imagem fantasiosa que desconsidera a realidade e as circunstâncias concretas da vida, tendo na imaginação, criatividade e fantasia os elementos de grande importância para dar saltos qualitativos nas atividades desenvolvidas e nas funções psíquicas (VIGOTSKI, 2009).

Desse modo, a gênese, a estrutura, as propriedades e a dinâmica do desenvolvimento do adolescente é produto complexo de uma das fases do sistema de periodização. Ele é compreendido pelos nexos reais e concretos da realidade, e estabelecido entre a evolução da maturação sexual, as mediações das formas e determinações histórico-culturais, o nível de formação das funções psíquicas e o grau de desenvolvimento das atividades guias. Por sua vez, estas se ligam às necessidades, aos motivos, aos interesses, às operações e ações que o adolescente estabelece e constitui, no decorrer da história, dentro das relações sociais. “Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes” (LEONTIEV, p. 284, 1978).

Afirmamos, assim, que é a partir do entendimento da atividade psíquica/física indissociável das práticas culturais e das condições históricas, que devem ser realizadas as análises da mediação da educação física no desenvolvimento do adolescente no ensino médio. Vigotski (2004, p. 237) afirma que “[...] a cultura e o meio ambiente refazem uma pessoa não apenas por lhe oferecer determinado conhecimento, mas pela transformação da própria estrutura de seus processos psicológicos e pelo desenvolvimento nela de determinadas técnicas”.

Por meio da mediação organizada e sistematizada de maneira pedagógica-didática dos signos e significados da educação física, composto pelos conhecimentos científicos,

filosóficos e artísticos da cultura corporal, o adolescente constitui a possibilidade de uma nova atividade intelectual que impulsiona todas as possíveis mudanças psicológicas/físicas, denominado de pensamento por conceitos. Trata-se de um novo modo e meio específico de pensar que determina a possibilidade de o adolescente elaborar e modificar idealmente a realidade pela recriação dos elementos e mecanismos que integram os signos e o significado da palavra. Para Vigotski (1996, p. 9), "[...] el adolescente em la edad de transición assimila por primera vez el proceso de formación de conceptos, su passo a uma forma nueva y superior de actividad intelectual — al pensamento em conceptos —, es la clave de todo el problema del desarrollo del pensamiento".

Para Vigotski (1995) a formação dos conceitos torna-se um ato de generalização dos conhecimentos a partir da evolução dos significados das palavras, considerado um dos meios mais adequado para conhecer a essência das contradições da realidade, as propriedades dos objetos, os nexos, as relações, elaborar as abstrações mais profundas e complexas. No adolescente, uma parte fundamental na formação dos conceitos é a capacidade potencial que possui de dominar o fluxo dos próprios processos psicológicos do uso funcional da palavra. Este constitui-se um processo que movimenta a produção do desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do adolescente, internalizados de acordo com a lei genética geral dos processos de formação do psiquismo.

Afirma-se, portanto, que o ensino da Educação Física para os adolescentes, desenvolvendo todas as potencialidades efetivas da atividade de estudo e formas superiores de pensamento, não necessariamente será aquela que reproduz o cotidiano, mas que requer e promova a formação dos conceitos no trato com os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Para Vigotski (1996, p. 15), "[...] la formación de conceptos abre ante el adolescente el mundo de la conciencia social e impulna inevitablemente al intenso desarrollo de la psicologia y la ideologia de clases, a suformación". Isso, certamente, dependerá da qualidade das mediações dos conceitos da educação escolar a serem promovidas e relacionadas à produção da vida do adolescente, no intuito de descortinar as aparências dos objetos e do mundo social e natural.

A Educação Física, composta por conhecimentos psicológicos e pedagógicos torna-se, nestas complexas articulações uma prática pedagógico de grande importância para o desenvolvimento do adolescente, uma disciplina escolar que, potencialmente, pode alcançar, como instrumento mediador, um tipo de ensino que promova um alto nível de desenvolvimento aos adolescentes, com o qual poucas disciplinas escolares têm a possibilidade de contribuir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa análise nos ajuda a compreender que a forma, o conteúdo e o grau da utilização e desenvolvimento da força de trabalho, transformada em mercadoria no modo de produção capitalista, são importantes determinações na efetivação da aptidão física como eixo para as transformações e delimitações das funções pedagógico-didática da Educação Física ao decorrer da história. Encontra-se, assim, um sentido lógico, histórico e psicológico, permeado de várias contradições que nos ajudam a compreender a necessidade de nos aprofundarmos na apreensão e construção de uma perspectiva pedagógico-didática específica para Educação Física escolar. Trata-se de uma proposta que possa nos orientar no trato da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, destacando a relevância desse conhecimento para o âmbito do ensino médio e para a formação omnilateral[3] dos estudantes.

A função da Educação Física escolar torna-se essencial nesta formação como uma das várias formas específicas de contribuir com essa ação educacional, destacamos a superação das dicotomias entre a formação intelectual e física, trabalho manual e intelectual, o corpo e a mente, a teoria e a prática, o biológico e o cultural. Trata-se de uma prática pedagógica que no âmbito do ensino médio que, de maneira mediada e sistematizada pelo trato didático dos conceitos, pode, especificamente, colaborar no desenvolvimento do adolescente de modo a enfatizar a unidade peculiar entre o cognitivo e o biológico, influenciando na formação das dimensões intelectual, física, ética e estética. Trata-se de promover, a partir de seus conteúdos, novas formas de pensamento, conhecimentos considerados como "significações objetivas" entendidas na essência como produto da relação entre os elementos e mecanismos contraditórios dos conhecimentos da cultura corporal e a prática social.

Ao afirmarmos que o desenvolvimento sucede a aprendizagem mediada pelo trato com o objeto do conhecimento, com a ajuda do sujeito mais experiente, o caráter diretivo do ensino da Educação Física para o desenvolvimento deve estar relacionado ao desenvolvimento das bases do pensamento por conceitos. Para tanto, não basta que o adolescente tenha o contato com os conhecimentos da Educação Física através de qualquer aula, necessita, antes, de uma organização do ensino muito bem

3 O conceito de formação omnilateral busca a relação entre trabalho e educação, num processo educacional do ser enquanto ser social em sua totalidade, com especialização e universalidade no sentido da humanização, da transformação da sociedade e da emancipação dos princípios do mercado. Deve promover um desenvolvimento total, completo, multilateral, alcançando um fim educativo que eliminará o caráter unilateral.

planejada, elaborada e sistematizada. Um ensino composto pela força motriz da tensão entre o pensamento por conceitos científicos e espontâneos, onde os motivos da ação educativa que nascem da própria atividade de estudo coincidam com o desenvolvimento dos adolescentes.

Dessa forma, afirmamos que as teorias que mais se aproximam das contradições da realidade e pode ir ao encontro das mazelas e dilemas enfrentadas na educação escolar e na Educação Física é a teoria histórico-cultural e a teoria do ensino desenvolvimental. Dessa forma, afirmamos que uma verdadeira mediação da Educação Física no ensino médio, que abre caminhos reais para o desenvolvimento, parte do propósito de possibilitar ao adolescente a aquisição das sínteses do processo histórico-cultural tendo como objetivo a formação do pensamento teórico no trato com os conceitos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Orlando Fernández. **O experimento didático-formativo: contribuições de L.S Vigotski, L.V. Zankov e V.V Davidov.** (In) Fundamentos Psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental. LONGAREZI, Andréa; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). Uberlandia-MG: Editora EDUFU, 2017.

BRACHT. Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre-RG: Editora Magister, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc. Acesso em: 20 Dez. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018a. Acesso em: 20 Dez. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/index.php? option=com_ docman&view =download&alias=134diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 Dez. 2018.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; LAZZAROTTI FILHO, Ari. **A Educação Física no "novo" Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e esportivizante da vida**. Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 19-37, setembro, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil – a história que não se conta**. São Paulo-SP. Editora Papirus, 1988.

COSTA, Nayara Ferreira; COSTA, Mauro Gomes da; COSTA, Paula Naranjo da. LIMA, Ana Cláudia Sá. **A instrumentalização da educação brasileira: a reforma do ensino médio.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 3, p. 176-185, dez. 2018.

DAVÍDOV, Vasili D. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Investigación psicológica teórica e experimental.** Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo. **Ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar: relações e contradições na educação física escolar**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender e aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana.** 4º. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

ELKONIN, Daniil Borissowitsch. **Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância.** (In) LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs). **Ensino desenvolvimental: antologia**: livro I: Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

GO TANI [*Et al.*]. **Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LEONTIEV, Alexei N. **Desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

MARX, Karl. O capital**. Crítica da economia política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da educação física na escola: a emancipação como finalidade.** Tese (doutorado). Pós-Graduação em Educação no Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina-RS, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo:

Boitempo, 2011.

ORTIGARA, Vidalcir. **Ausência sentida nos estudos em educação física: a determinação ontológica do ser social.** Tese (doutorado). Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina-RS, 2002.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. **Contribuição à crítica da economia do corpo no trabalho.** Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2017.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuição da teoria da atividade.** 1. ed. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil.** Campinas, SP: Autores associados, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores –** *obras escogidas* tomo III. ed. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS. Moscou, 1995.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

_____. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. – São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

34.

FUNDAMENTOS DA DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

O ensino do conteúdo ginástica nas aulas de educação física

Leonardo Carlos de Andrade[1]
Jéssica da Silva Duarte[2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o registro teórico-metodológico de uma sequência didática pautada na pedagogia histórico-crítica e desenvolvida no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG para o ensino do tema estruturante "Ginástica", para os alunos do 1º ano do Ensino Médio. A experiência aqui relatada foi desenvolvida no segundo semestre de 2017, articulando as concepções de corpo e sociedade inerentes aos conteúdos da Ginástica, á luz das categorias Historicidade e Contradição do materialismo histórico-dialético.

Este processo didático teve como objetivo central, garantir o acesso aos saberes inerentes a Ginástica, tendo como lócus os padrões de corpo e de eugenia que preponderaram na sociedade em três períodos históricos. A sequência didática foi desenvolvida em 25 aulas com duração de 45 minutos cada, estas foram ministradas em três encontros semanais, em turno matutino, no período de 31/10/2017 à 16/01/2018, no CEPAE/UFG. Partimos do método de ensino dialético preconizado pela pedagogia histórico-crítica para desenvolver o percurso metodológico. Desse modo, o processo de transmissão-assimilação do conhecimento objetiva a superação dos saberes cotidianos pela socialização dos conceitos

1 Professor Convidado no Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal de Catalão; Mestrando em Educação Física na FEFD/UFG.

2 Professora de Educação Física e aluna no curso de Educação Física Escolar – FEF/UFG/CATALÃO.

clássicos à fins que o processo de catarse aconteça, e consequentemente os alunos tenham uma compreensão crítica e mais ampliada da realidade.

Esse relato de ensino histórico-crítico é extremamente relevante, visto que a educação física é marcada por uma herança espontaneista e tecnicista que necessita de um esforço coletivo para superação, tanto nas produções científicas quanto no chão da escola (SILVA, 2013). Desse modo, esse relato visa expor uma possibilidade de ensino da educação física, com o conteúdo Ginástica, sob a égide da pedagogia histórico-crítica, fundamentalmente nas produções recentes[3] e nos clássicos de Vigotski (2001) e Marx (1982).

Como método de exposição, iremos primeiramente esmiuçar o referencial teórico que subsidia todo o trato didático-pedagógico da experiência em questão. A posteriori, iremos delinear o percurso teórico-metodológico da experiência central desse relato na mesma medida que elaboramos pistas sobre o caminho para uma didática histórico-crítica na educação física a partir da concretude da práxis, superando imediatismos e equívocos[4] de outrora.

MÉTODO

A respeito dos procedimentos especificamente metodológicos desse estudo, primeiramente gostaríamos de salientar que em relação à modalidade de escrita científica estamos no campo qualitativo da ciência e da produção do conhecimento. Dentro da abordagem qualitativa, usamos o formato de relato de experiência com fundamentação teórico-metodológica, que segundo Severino (2002) é aquela que para visa a compreensão e descrição da realidade do objeto.

Ainda de acordo com Severino (2002), em relação à natureza das fontes analisadas para subsidiar as descrições didáticas, nosso relato versa também sobre a própria escola, assim como registros das aulas, sistematização de planos de aula, que à luz do referencial supracitado da teoria pedagógica sustentou o projeto e nos possibilitou refletir e socializar a referida experiência pedagógica com o ensino da ginástica na escola.

3 Martins (2011), (2013), (2015); Marsiglia (2016); (2013); Silva (2018); Silva (2013)

4 Referimo-nos a superação de relatos e obras inspiradas em Gasparin (2002) que já foram refutadas por Silva (2013), Silva (2018), Lavoura (2015), Marsiglia (2013), prioritariamente por não contemplar o caráter dialético dos momentos componentes do método.

O método de desenvolvimento e exposição deste relato é pautado nos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético, tendo como base os referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica. Shuare (1990, p. 15) afirma que "o conhecimento filosófico não é de aplicação automática na investigação científica concreta e sim funciona em íntima relação com os outros níveis do saber metodológico".

Além disso, ao abordarmos a concepção materialista da dialética devemos considerar, segundo Shuare (1990), dois princípios: o primeiro refere-se à vinculação e interdependência dos fenômenos, sendo que este apresenta três implicações. A primeira é a necessidade de determinar as dependências essenciais que mantém o objeto. A segunda consiste na necessidade de superação das limitações inerentes a qualquer determinação, visto que o processo de conhecimento é infinito. Por fim, a necessidade de reconhecer o caráter dialético do conhecimento.

Já o segundo princípio refere-se ao fato de que "a fonte de desenvolvimento do objeto (não simplesmente quantitativa, e sim qualitativa) é a unidade e luta de contrários" (SHUARE, 1990, p. 18, tradução nossa).

Nessa perspectiva para tecer análises sobre o relato em questão, levaremos em consideração os processos de subjetivação que constituem a prática docente. Consubstanciados metodologicamente na área de linguagens entendemos que tornar-se professor implica em um processo de universalidade, ou seja, de constituir-se subjetivamente enquanto ser histórico e social, ativo, produtor de sentidos e significados, das quais edificará sua prática pedagógica.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA DIDÁTICA

A didática no campo da educação física teve um salto qualitativo em seu movimento renovador nos anos 80, todavia, para o avanço crítico na área se faz necessário um debruçar coletivo e contínuo acerca desse objeto (SILVA, 2013). Advogamos em favor de uma didática histórico-crítica para essa área do conhecimento, que como enfatizado por Saviani (2012) emana na prática social e para a prática social. Portanto, o objetivo desse tópico é evidenciar os fundamentos essenciais para a didática no campo da educação física, estritamente pautada na pedagogia histórico-crítica, para que assim tenhamos clareza do escopo que sustenta a experiência central relatada nesse artigo.

O ensino pressupõe uma relação objetiva e intencional entre professor e aluno, sempre mediada pelo conhecimento, que é trabalho humano acumulado. A prática pedagógica na pedagogia histórico-crítica aponta a necessidade da instrumentalização do trabalho pedagógico para que o professor domine teoricamente o objeto a ser ensinado (Conteúdo), neste caso a Cultura Corporal, as relações entre o desenvolvimento do psiquismo (Destinatário) e as formas do ensino (Forma) (LAVOURA *et al.*, 2015).

O referencial em questão evidencia a diferença entre o ensino e o aprendizado, que pode ser explicado pelo par dialético entre abstrato e concreto. O trabalho educativo se dá em uma direção do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato, isto é, "de cima para baixo", no caso do ensino e "de baixo para cima", no caso da aprendizagem. Portanto, superando por subsunção a obra de Gasparin (2002), Lavoura *et al.* (2015) enfatiza que o ensino está sob o domínio do professor, garantindo o caminho do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, fundamentados no conhecimento científico, teleologicamente interessado no salto ontológico dos alunos. Concomitantemente ao ensino, a aprendizagem está orientada "de baixo para cima", do particular para o universal, visto que na contradição essas transformações serão garantidas (MARTINS, 2013).

> [...] Tento sugerir um movimento enquanto processo pedagógico, que incorpora a categoria da mediação. Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de Problematização, instrumentação e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (SAVIANI, 2012 p. 121)

Neste ponto encontramos o maior número de contradições nas produções teóricas do campo da educação física, pois como afirma Silva (2013), as tentativas de articulação entre a didática histórico-crítica e a educação física historicamente foram propostas embasadas em Gasparin (2002). Todavia, como já explicitado na introdução deste escrito não é nosso objetivo esmiuçar os equívocos existentes, nem mesmo fazer uma crítica[5] as produções de Gasparin, mas sim buscar elementos para contribuir com os avanços na didática à luz do referencial histórico-crítico.

5 Uma crítica consistente ao livro "Uma didática para a pedagogia histórico-crítica" já foi feita por Lavoura & Martins (2017), apontando equívocos e superando por incorporação alguns conceitos.

Desse modo, diante da necessidade de destacar a compreensão de Lavoura & Martins (2017) e dos estudos mais recentes nesse campo faremos algumas reflexões fundamentais para compreender o caminho que vai da síncrese à síntese, com ênfase nos momentos preconizados por Saviani (2012), denominados como prática social, problematização, instrumentalização e cartase.

A prática social, é a realidade humana em sua totalidade histórica e social, a vida humana em sua complexidade, onde a prática pedagógica está inserida. É o ponto de chegada e o ponto de partida, porém o sujeito continua inserido nesta, pois o movimento acontece "na" prática social. O que muda não é a realidade mas sim o sujeito que nela está inserido, pois compreendemos que ambos são concretos, em sua historicidade e contradição.

A problematização, consiste em localizar qual o melhor conteúdo e mais adequado procedimento, o trato com a elaboração, a identificação e planejamento do processo. Segundo Marsiglia *et al.* (2019), deve se pautar no que ensinar, para quê ensinar e como ensinar, planejando/problematizando anteriormente pelo sujeito que mais domina os signos/conceitos que é o professor.

A instrumentalização, é articulada diretamente com os momentos anteriores, pois precisa-se do método mais adequado, então, a elaboração compactua com a sistematização e intervenção na apresentação/transmissão intencional dos elementos mais elaborados, essenciais para apropriação dos sujeitos. Essa ação é fruto das condições objetivas que possibilitam a prática pedagógica, que coerente com a problematização se dará na socialização do conhecimento. Em síntese, é a aula propriamente dita.

A catarse, pode ou não acontecer, a intencionalidade da aula pela problematização e instrumentalização é garantir a incorporação dos conceitos a fins de que esses se tornem segunda natureza. Portanto, que os conceitos componham a imagem subjetiva da realidade objetiva de forma que o aluno tenha uma consciência mais sintética. Processo de transposição do não-saber ao saber, é o objetivo do trabalho pedagógico, garantir o salto qualitativo pela apropriação do conhecimento e complexificação da consciência.

Destarte, reiteramos de forma veemente, que apresentamos os momentos de modo fragmentado apenas como método de exposição, visto que na prática pedagógica estes devem ser desenvolvidos de modo dialético, visto que não existe uma ordem cronológica e muito menos a separação em passos. Ademais, devemos ter a clareza na distinção entre método e procedimentos de ensino, pois o método aqui defendido é um

processo que vai da síncrese à síntese pela mediação da análise, perpassando dialeticamente pelos momentos supracitados.

Em síntese, destacamos que a pedagogia histórico-crítica compreende que a didática deve ser desenvolvida de forma sistematizada e intencional, exigindo o planejamento de conteúdos clássicos de modo articulado a cada etapa do desenvolvimento, captando a dialeticidade do método pedagógico que não segue uma sequência linear de passos, pois a problematização, instrumentalização e catarse concomitantemente são objetivadas na prática social global (MARSIGLIA *et al.*, 2019).

> 1) ultrapassar a apreensão do real em suas manifestações fenomênicas e aparentes tendo em vista superar o subjetivismo especulativo da realidade objetiva; dado que exige a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e aptos a desvelar o real, indo da aparência à essência dos fenômenos;
>
> 2) garantir a apropriação do caráter histórico dos fenômenos, a demandar análise dialética da relação entre sujeito e gênero humano, ou seja, operar dialeticamente com as categorias particularidade e universalidade;
>
> 3) possibilitar a inteligibilidade acerca do real, posto que o conhecimento se identifique com a reprodução do movimento da realidade objetiva na consciência. (MARSIGLIA *et al.*, 2019 p. 16).

Por fim, acreditamos e defendemos que a cultura corporal é o conteúdo de ensino da educação física na escola e se configura como elemento constituinte da produção cultural da humanidade, produzida nas relações históricas entre homem e natureza. Neste escopo, o professor tem como clássico os jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças, entre outros que foram produzidos como objetivação humana que dialeticamente se subjetiva imaterialmente como segunda natureza do homem. O sujeito ao imergir em uma dessas manifestações, se objetiva e se subjetiva, dando continuidade na transformação da cultura. Portanto, na tríade da didática histórico-crítica, conteúdo-forma-destinatário, buscamos pistas para a materialização desta estrutura no "chão da escola" apresentando uma experiência que tem como objeto a Ginástica.

A DIDÁTICA DA SÍNCRESE À SÍNTESE: A GINÁSTICA EM QUESTÃO

O caminho metodológico foi delineado em momentos interdependentes e dialeticamente desenvolvidos: 1º) Exposição e contextualização acerca das relações entre Corpo, Sociedade e Ginástica, por meio de imagens e textos redigidos pelo professor, com base nas obras "As actividades corporais : síntese histórica" de Crespo (1987) e "Imagens do corpo 'educado': Um olhar sobre a ginástica no século XIX" de Soares (1997); 2º) Vivências, experienciações e debates acerca da Ginástica na Grécia Antiga, na Ditadura Militar e na Contemporaneidade, tematizando a "Educação dos Corpos"[6] e o Eugenismo[7]; 3º) Um festival ginástico, com apresentações de Ginástica Geral tendo como tema o Corpo e a Ginástica através dos tempos.

O trabalho educativo intencionalmente arquitetado pelo professor, está pautado nos signos fundamentais que concernem a Ginástica, compreendendo que estes garantirão a complexificação da imagem subjetiva da realidade objetiva do alunos, proporcionando um salto qualitativo à respeito do objeto. Segundo Martins (2011) o signo é elemento estruturante na transformação psíquica, pois este é meio auxiliar na atividade, ou seja, adaptam comportamento e complexidades humanas na subjetivação e objetivação. O signo é o conceito, o conhecimento elaborado como unidade teórico-prática, que pode ser materializado em instrumento (elaborado simbolicamente como objeto da realidade concreta) ou mesmo um conhecimento no plano imaterial.

Ademais, o signo é quem medeia o desenvolvimento proximal do sujeito, a níveis de complexificações internas e externas. O professor é o sujeito que medeia as formas e conteúdos para garantir múltiplas aproximações com o objeto, a fins de desvelá-lo em sua essência. Esta é uma categoria complexa que se sustenta tanto do ponto de vista filosófico quanto do psicológico. Mediação é uma categoria central da dialética que, em articulação com a "ação recíproca", compõe com a "totalidade" e a "contradição", o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento (SAVIANI, 2012).

6 Este é um conceito inspirado nas obras de Soares (1997) e remete ao contexto de adestramento dos corpos de acordo com as concepções de sociedade, o que também reverberava nos padrões estéticos.

7 Em Soares (1997) o debate da eugenia não se restringia somente à questão da etnia, envolvia outras dimensões como constituição física, força individual e coletiva de uma nação.

O planejamento foi realizado à priori, visto que à luz desse referencial o professor é o sujeito responsável pela conversão do saber científico em saber escolar, visto que o processo de ensino acontece na pratica social, que nada mais é que a realidade objetiva. Todavia, os objetivos supracitadas foram forjados à partir dessa prática social, visto que o intuito das aulas é que ao fim do processo os alunos tenham uma compreensão qualitativamente mais ampliada da que obtinham no início (LAVOURA *et al.*, 2015).

Esta proposta de ensino está fundamentada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, compreendendo essas teorias como unidade teórica para educação escolar (MARTINS, 2011). A experiência aqui relatada é subsidiada por uma percepção histórico-crítica de educação, pois quando se trata de pratica pedagógica não se restringe apenas a elencar ações e estratégias, mas em fazer opções teóricas que sustentam e orientam o projeto de ser humano que se quer formar. Essa ação de ensino declara um objetivo central da pedagogia histórico-crítica que é garantir o acesso ao conhecimento erudito às classes populares, visando a emancipação humana e a transformação social em caráter revolucionário.

> A Pedagogia por mim denominada ao longo deste texto, na falta de uma expressão mais adequada, de pedagogia revolucionária, não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção (SAVIANI, 2007, p. 76).

Desse modo, essa experiência teve início com a contextualização teórica acerca do corpo, ginástica e sociedade. Em aulas expositivas e leituras coletivas a turma do 1ºano do Ensino Médio pôde imergir no tema do trimestre. Essa contextualização inicial e aprofundamento teórico foram intencionais e objetivos, visto que o professor no processo de problematização iniciado no planejamento, já havia identificado os signos necessários para socialização e as formas. Concomitantemente, acontece à instrumentalização que consiste na transmissão-assimilação via conteúdos clássicos a serem internalizados e as formas mais adequadas para efetivação. A partir das leituras iniciais, que competiam aos primórdios da ginástica na Grécia Antiga, partimos para vivências e experimentações das modalidades desse período, onde as práticas corporais eram conhecidas como *gymnastike*[8].

8 Significa a arte ou ato de exercitar o corpo nu para fortificá-lo e dar-lhe agilidade.

Para Crespo (1987) uma sociedade marcante para o desenvolvimento das atividades corporais foi a Grega. Na Paidéia[9] eles buscavam a formação de um cidadão perfeito assim como os grandes heróis mitológicos, belos e honrosos. Nesse mesmo sistema educacional, os gregos almejavam uma educação do corpo e da mesma forma a evolução da alma. A ginástica ficou como a responsável por contemplar as necessidades do corpo saudável e exímio. Essa mesma Ginástica era sistematizada para cada faixa etária e simbolizava quase tudo que eles entendiam como práticas corporais, sendo o atletismo (Pentatlo), lutas, jogos, esportes, entre outros.

Não existe cultura sem corpo, e nem corpo sem cultura, pois segundo Taffarel e Escobar (1987) a cultura corporal é fruto das relações do corpo humano com a natureza sendo o "corpo" o próprio sujeito. O sujeito em sua totalidade se objetiva através da corporalidade, exprimindo sua subjetivação da realidade concreta na realidade concreta.

> O objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades –, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da sua produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetal, das suas propriedades, relações e nexos descobertos pela prática social conjunta (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009, p. 173-174).

Como dito anteriormente a concepção de corpo e as relações com as práticas corporais eram modificadas de acordo com a ideologia vigente. A ascensão do cristianismo banalizou o culto ao corpo e trouxe uma nova forma de compreender as atividades corporais. Posteriormente, os alunos fizeram a leitura de um 4º texto elaborado pelo professor que tematizava o regime militar, período este que a ginástica teve grande influência do movimento ginástico europeu[10], porém na tentativa de adequar o processo didático

9 É a denominação do sistema de educação e formação ética da Grécia Antiga, que incluía temas como Ginástica, Gramática, Retórica, Música, Matemática, Geografia, História Natural e Filosofia, objetivando a formação de um cidadão perfeito e completo

10 "O movimento ginástico europeu foi, portanto, um primeiro delineamento deste esforço e o lugar de onde partiram as teorias da hoje denominada Educação Física separaram o pensamento moderno em torno das práticas corporais que se construíram fora do mundo do trabalho, trazendo a idéia de saúde, vigor, energia e moral colocadas à sua aplicação." (Soares, 1997, p. 10)

histórico-crítico, nós aprofundamos as vivências e debates acerca dos métodos Sueco[11] e Francês[12], conceitos complexos, mas essenciais para a apropriação. Compreendemos que o ensino e a aprendizagem estão em níveis diferentes, pois a aprendizagem acontece de baixo para cima (do simples para o complexo) e o ensino de cima para baixo (do complexo para o simples) (MARTINS, 2011).

A posteriori, nas aulas vivenciamos treinamentos calistênicos e exercícios de ordem, assim como exercícios de marcha, corrida, salto com utilização de pesos e halteres. No fim das aulas, as questões relativas aos objetivos da manipulação da Ginástica no período militar eram pautadas, desvelando as contradições à luz da ciência, possibilitando assim um novo olhar por parte dos jovens, em outras palavras um momento de catarse. Neste momento é válido fazermos um adendo relativo ao método histórico-crítico, a problematização, instrumentalização e catarse acontecem de modo dialético no seio da prática social global, assim como exposto neste relato.

A transmissão-assimilação da cultura corporal não deve se restringir a um plano abstrato (idealista), mas sim materialista, visto que a abstração é a imagem subjetiva da realidade concreta que dará condições para uma ação social mais consistente. Cultura corporal como unidade inseparável entre atividade material e não-material.

Por fim, realizamos leituras direcionadas à ginástica na contemporaneidade, em um recorte teórico em três categorias "competitivas e não-competitivas"[13] e Ginásticas de Academia (FIG, 1995). Nessa oportunidade foram rememorados, na mesma ordem anterior, os movimentos básicos e os fundamentos da Ginástica Artística e Ginástica Rítmica Desportiva e da Ginástica Geral.

Por conseguinte, os alunos vivenciaram o Cross Fit, onde o docente, amparado pelas categorias de contradição e historicidade, tanto no tatame quanto nas salas, ensinou questões relativas ao fanatismo para o corpo "perfeito" e o que os sujeitos tem feito, ultrapassando os limites do seu corpo (GOLDENBERG, 2005.). Alguns procuram o corpo

11 Surgiu com a finalidade de extirpar os vícios da sociedade, em especial o alcoolismo. Com a missão de regenerar a população, possuía um caráter não acentuadamente militar, mas sim de adestramento. Deveria gerar indivíduos fortes que pudessem ser úteis à pátria, como soldados ou trabalhadores civis (SOARES, 2004).

12 A ginástica francesa surgiu baseada na ciência e voltada a vida civil, mas tinha um forte espírito militar marcante (SOARES, 2004).

13 A FIG atualmente é composta de 5 comitês sendo 4 relativos às modalidades competitivas (Ginástica Artística Masculina, Ginástica Artística Feminina, Ginástica Rítmica Desportiva e Ginástica Aeróbica) e um relativo a Ginástica Geral que tem caráter demonstrativo.

magérrimo que hoje é mostrado nas passarelas de moda, já outros são mais influenciados pelas propagandas com um corpo ilusório[14].

No processo de encerramento do trimestre, especificamente nas últimas semanas, foi proposta a elaboração de uma apresentação de Ginástica Geral com o tema "O Corpo e a Ginástica através dos tempos", que serviria como uma das avaliações. Em grupos os alunos elaboraram a coreografia, demonstrando domínio sobre os movimentos básicos e sendo coerentes com as características dessa modalidade ginástica. Ainda nesse ensejo, mostraram um salto qualitativo na compreensão crítica acerca do corpo e da ginástica, elencando temas para as coreografias como "Atenas e Esparta: Corpo são, mente sã"; "Educação dos corpos nas academias"; "Grécia e atualidade: Os atletas como os Deuses de hoje em dia"; entre outros.

Essa culminância foi idealizada à luz da tríade da didática histórico-crítica, visto que as formas e os conteúdos estão articulados dialeticamente ao destinatário. Nesse sentido a atividade-guia da adolescência, período que se encontram os alunos é a comunicação íntima e pessoal, onde os grupos de interesse e as descobertas sociais são determinantes na formação genérica. Elkonin (1987) afirma que o processo de desenvolvimento é acompanhado de momentos de rupturas e saltos intercalados com momentos de desenvolvimento gradual e contínuo. Estes momentos podem ser chamados de "períodos ou fases" e que em cada fase do desenvolvimento humano é marcada com uma atividade-guia.

A pedagogia histórico-crítica tanto na educação física, quanto em qualquer outra área do conhecimento não pode esconder seu posicionamento político, que prioritariamente, defende um sistema público de ensino que assegure a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Pela apropriação do conhecimento mais elaborado, o filho do trabalhador poderá ter uma catarse e consequentemente uma compreensão dialética da realidade, pelo par da particularidade (conceitos verdadeiros apreendidos na escola) e universalidade (o projeto histórico-socialista) (DUARTE, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do início ao término do trimestre, a proposta pedagógica aconteceu nas datas previstas. Os registros foram feitos pelos fichamentos, trabalhos, fotos e vídeos. Consideramos que as aulas possibilitaram um salto qualitativo, onde os alunos se apropriassem do conhecimento, em níveis distintos, e puderam complexificar o pensamento na elaboração subjetiva da realidade objetiva, representando em uma elaboração teleológica da Ginástica Geral as relações mais diretas entre signo e objeto na área de Educação Física.

No ato de evidenciar a necessidade do salto qualitativo dos alunos acerca de sua visão de mundo, largando de uma leitura sincrética da cultura corporal (manifestações práxicas da realidade objetiva) para uma sintética (para além do senso comum) pelos conceitos, emana o método histórico dialético que sustenta o objetivo da educação física nessa concepção. Portanto, não é qualquer mediação que produz a humanidade coletiva para além do cotidiano, mas sim a mediação pautada no movimento da tríade forma-conteúdo-destinatário, orientada pela identificação dos elementos necessários a serem assimilados pelas formas mais adequadas, compreendendo o aluno como sujeito concreto. As esferas do conhecimento espontâneo apresentam a realidade de forma sincrética e o ensino vem para confrontar pelo conhecimento científico a decodificação do real, promovendo a catarse pelo domínio dos signos.

Foi possível que os alunos realizassem uma nova síntese da realidade, desvelando os processos práxicos acerca do corpo e da ginástica através dos tempos para obterem uma compreensão crítica da atualidade. Consideramos que todos os conhecimentos socializados nesse trimestre, são inerentes à Ginástica, visto que um trabalho pedagógico histórico-crítico deve ser edificado à luz da totalidade.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. *et al.* A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani. *In:* SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.* Campinas: Autores Associados, 2012.

ESCOBAR, M. O. e TAFFAREL, C. N. Z. A cultura corporal. *In:* HERMIDA, Jorge Fernando (org.). Educação Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: EDUFPB, 2009.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE GYMNASTIQUE. Gymnaestrada Guide: 1Oth world gynmaestrada Berlin 1995. Berl*In:* DTB, 1995.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GOLDENBERG, M. Dominação masculina e saúde: usos do corpo em jovens das camadas médias urbanas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(1): 91-96, 2005.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. Interface: comunicação, saúde, educação. v. 21,. 62, p. 531-541, 2017.

LAVOURA, T. N.; MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 345-376, jan./abr. 2015.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. *In:* MARSIGLIA, A. C. G. (org.). Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 213-246.

MARSIGLIA, A. C. G., SACCOMANI, M. C. *Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In:* MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G., MARTINS, L. M., & LAVOURA, T. N. (2019). Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista HISTEDBR On-Line*, *19*, e019003. https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8653380

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. *In:* MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Historia das Ideias Pedagógicas no Brasil. Editora, Autores Associados, Campinas: 2007.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Cientifico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Efrain M. A pedagogia histórico-crítica no cenário da educação física brasileira. 2013. 122f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Física). Programa de PósGraduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Matheus Bernardo. O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SOARES, C.L. "Imagens do corpo 'educado': Um olhar sobre a ginástica no século XIX". *In:* FERREIRA NETO, A. (org.). Pesquisa histórica na educação física. Vitória: CEFD/Ufes, 1997.

SHUARE, Marta. La psicologia soviética tal como la veo. Moscú: Progresso, 1990.

VIGOTSKI, S.L. *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

35.

A FORMAÇAO PROFISSIONAL CONTINUADA E O ENSINO DE GEOGRAFIA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Ismael Donizete Cardoso de Moraes[1]

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir alguns resultados da pesquisa de doutoramento intitulada **"**A Formação Profissional continuada e o ensino de geografia em uma perspectiva histórico cultural".

Esta pesquisa tem como referência a trajetória profissional, primeiro como professor da educação básica e nos últimos dez anos como professor formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO)[2], a participação em grupos de estudo e pesquisa e os resultados alcançados no mestrado.

Com base nessas referências surgiu a necessidade de ampliar os estudos a respeito das contribuições da abordagem histórico-cultural na formação continuada de professores pedagogos. Especificamente da pesquisa de mestrado, que teve como parâmetro o conceito de lugar, trabalhado na formação continuada desses professores pedagogos.

1 Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professor da rede estadual de Mato Grosso. Pesquisa sobre formação continuada de professores e ensino de geografia. ismaelcardoso4@hotmail.com.

2 O CEFAPRO surgiu em 1998. Nesse periodo, influenciado por politicas educacionais estaduais e federais, diversificou muito a atuação na formação de professores, desenvolvendo politicas de formação inicial e continuada do governo federal (Proinfantil e Gestar), oferecendo cursos de curta duração e acompanhando e intervindo nos projetos de formação continuada desenvolvidos no locus das escolas.

Nessa oportunidade foi possível perceber que as professoras ao se expressarem, na entrevista e no questionário, tiveram um aprofundamento do conhecimento sobre o conceito, porém, apresentaram dificuldades para relacionarem conceitos, objetivos e conteúdos, aspecto fundamental para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos.

Além disso, na observação das aulas foi possível perceber que as professoras tiveram dificuldade para mediarem e direcionarem atividades que possibilitassem a inter-relação entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, algo imprescindível no ensino de geografia, uma vez que é no movimento dialético entre esses dois saberes que os alunos percebem e desenvolvem a espacialidade e os conhecimentos científicos incorporam a vida cotidiana.

Essa condição tem se revelado também na atuação como mediador na formação continuada de professores, nas escolas estaduais de Barra do Garças/MT, nessas oportunidades foi possível perceber a fragilidade didático-metodológica dos professores, em parte associada ao pouco domínio dos conteúdos geográficos. Isso faz com que os conteúdos de Geografia sejam ensinados como se fossem dados em si mesmos a serem apreendidos empiricamente, isto é, por meio da reprodução do que está exposto no livro didático.

Essas conclusões e as discussões por elas desencadeadas nos grupos de estudo levaram a pensar na necessidade de discutir na formação continuada os conceitos e conteúdos de geografia tendo como referência o ensino de cidade, mais especificamente a cidade de Barra do Garças-MT, além disso, mediar à elaboração dos planos de aula, acompanhar e analisar com os professores o desenvolvimento dos planos em sala de aula.

Essa sequência nas atividades é importante por ir além do estudo dos conceitos como ocorreu na formação que serviu de parâmetro para o mestrado. Além do estudo dos conceitos de paisagem e lugar, importantes para o desenvolvimento do pensamento geográfico nos anos iniciais, possibilitará que os professores pensem a cidade como referencial para eleger os objetivos, conteúdos e as estratégias metodológicas com a mediação do formador.

Outro aspecto importante desse trabalho ocorreu na inversão da proposta metodológica do curso, em relação aos trabalhos de formação realizados, inclusive o que serviu de parâmetro para a pesquisa de mestrado. Assim, ao invés de partir dos estudos dos aportes teóricos para que posteriormente os professores pensem o planejamento das ações pedagógicas, o ponto de partida será o planejamento das professoras. Uma

postura metodológica na qual o conhecimento efetivo dos professores será o referencial, ou seja, uma formação centrada nos problemas profissionais como se pode observar no esquema a seguir:

Figura 1 – Esquema metodológico simplificado

Fonte: Elaborada pelo autor – MORAES, I.D.C, 2017.

Isso significa, em termos metodológicos, uma aproximação entre os problemas práticos profissionais e a teoria histórico-cultural, por considerar os níveis de conhecimento efetivo e potencial para se pensar o campo de mediação, como referência para que o professor reflita sobre a sua prática relacionando-a com a teoria, ou seja, uma abertura para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Porém, essa proposta de formação se constitui em muitos desafios, por se tratar de uma atividade de curta duração (40 horas) e, como exposto acima à maioria dos professores que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental ter dificuldade para planejar as aulas de geografia, em parte pelo pouco domínio dos conceitos e conteúdos.

Diante do exposto surgiram os seguintes questionamentos: Como os professores pedagogos concebem os conceitos de paisagem e lugar? Os professores pedagogos relacionam os conceitos de lugar e paisagem aos objetivos e conteúdos ao planejarem as aulas? Qual é a abordagem que os professores fazem da cidade (lugar e paisagem) ao planejarem as aulas de geografia para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais aspectos da teoria histórico-cultural os professores mobilizam ao planejarem as aulas de geografia? Como a formação continuada centrada nos problemas práticos profissionais e na teoria histórico cultural pode contribuir para o ensino de geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A partir dessa problemática foi definido o seguinte problema de pesquisa: Como a formação continuada pensada a partir dos problemas profissionais e da teoria histórico-cultural pode contribuir para que os professores dos anos iniciais se apropriem de aspectos fundamentais dos conteúdos de geografia e planejem as aulas de maneira que os

alunos ultrapassem os limites da classificação e da memorização mecânica dos conteúdos? É dizer: que os professores na atividade de ensino reúnam condições para que os alunos ao estudarem os conteúdos resolvam problemas relacionados às várias situações que se apresentam em um dado fenômeno geográfico, acessem por meio de ferramentas próprias da disciplina os conteúdos geográficos e promovam sua internalização e, assim desenvolvam a capacidade de sintetizar o que foi estudado.

Isso significa também, que o professor ao se colocar em atividade de ensino também se aproprie de conhecimentos constituindo assim, uma unidade entre a sua formação e a dos alunos.

Nesse sentido, a tese tem sido a de que a formação continuada do professor dos anos iniciais, pensada a partir dos problemas profissionais apontam dimensões para uma mediação didática capaz de desenvolver conhecimentos profissionais para ensinar geografia, tendo a cidade de Barra do Garças como referência para a formação e para o desenvolvimento teórico na perspectiva da teoria histórico-cultural.

Para tanto, o objetivo geral consiste em compreender se a formação continuada centrada nos problemas práticos profissionais contribui para que os professores ensinem os conteúdos de geografia na perspectiva da teoria histórico cultural.

Para nos aproximarmos desse objetivo foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: discutir a formação continuada como possibilidade de superação do ensino empírico dos conteúdos geográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; identificar o papel das linguagens potencializadoras dos conteúdos geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental; analisar o desenvolvimento cognitivo dos conteúdos geográficos no planejamento e no desenvolvimento do plano em sala de aula; analisar os processos mediadores na elaboração e execução da proposta de ensino**.**

METODOLOGIA

No início da década de 1980 (no Brasil), com a introdução gradativa do pensamento dialético marxista, as pesquisas passam a enfatizar mais o processo do que o produto e a se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes, o que favoreceu a abordagem qualitativa de investigação. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 83) nessa concepção “as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento [...], encontrando-se em via de se transformar, desenvolver, o fim de um processo é sempre o começo de outro”. Para Gamboa (2012), essa abordagem possibilita que os

fatos não sejam considerados fora de um contexto social e os dados estatísticos cedem espaço para a análise e interpretação da prática social do grupo envolvido na pesquisa. Uma supremacia dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Esta tem sido a condução dada às pesquisas sobre formação de professores na perspectiva histórico-cultural, nas quais o objeto é percebido em movimento e o sujeito revela a qualidade das ações, algo dependente da finalidade, do contexto e da interdependência. Assim, segundo Araújo e Moura (2012), um trabalho condizente com uma abordagem da pesquisa qualitativa na perspectiva da pesquisa-ação nos leva a dois princípios fundamentais: as ações e instrumentos que garantam a participação efetiva de todos os envolvidos, tanto no processo como no produto, e a compreensão do movimento e da mutabilidade da objetividade do conteúdo dos conceitos e das teorias da ciência, algo imprescindível para perceber as transformações no objeto e nos sujeitos.

Sendo assim, nesta pesquisa percorreremos elementos da pesquisa-ação por um viés da teoria histórico cultural que possibilitará uma abordagem qualitativa da formação e da atuação dos professores. Para isso serão utilizados como procedimentos de investigação a observação, as narrativas dos professores e a entrevista, em um processo de formação continuada e ação pedagógica com ponto de partida nos problemas práticos profissionais. Constituindo-se, dessa forma uma metodologia centrada no processo de mediação e formação profissional.

A **observação** será um importante procedimento para delinear os aspectos qualitativos de nossa pesquisa, pois para Gil (2008, p. 100) este instrumento desempenha uma função essencial "desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados [...]". Lüdke e André (1986) entendem que esse instrumento abre espaço para uma ampla variedade de descobertas, percepções, representações, sentimentos e aprendizagens em relação ao objeto, portanto requer do pesquisador um rigor metodológico para poder ver, registrar, propor e modificar as concepções do sujeito sobre o objeto, pois "[...] a experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação de ocorrência de um determinado fenômeno". (Idem, p. 26). Assim, essencialmente a observação se constitui, para nós, um procedimento fundamental para perceber o movimento no processo de formação, ou seja, se ocorrem mudanças na forma de conceber o referencial teórico crítico, o planejamento da organização do ensino, o desenvolvimento do planejamento em sala de aula e o processo de aprendizagem e, segundo Gil (2008) e Marconi & Lakatos (2010), terá um caráter de observação participante, pois no desenvolvimento da formação combinaremos a

observação com a participação, tanto no planejamento como na medição didática dos conteúdos. Vale ressaltar que nesse tipo de observação há que se ter o máximo de cuidado "para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado". (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 177).

O procedimento da **entrevista** visa conhecer aspectos da experiência e das mudanças que ocorrem nas pessoas que dela participam. Segundo Gil (2008) por sua flexibilidade passou a ser adotada como técnica fundamental de investigação e tem contribuído muito no desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas. Para Laville e Dionne, (1999, p. 176) essa flexibilidade "permite obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas e fecundas, uma imagem mais próxima da complexidade das situações, fenômenos ou acontecimentos".

Assim, nesse trabalho a entrevista possibilitará aprofundar pontos levantados na observação e nas narrativas, portanto ocorrerá em dois momentos: após a realização da formação com todos os participantes e após o desenvolvimento do plano em sala de aula com os três professores escolhidos para esse fim. O modelo de entrevista será o semiestruturado e o pré-teste será realizado com professoras pedagogas que desenvolvem atividade de formação no CEFAPRO, pois possuem a mesma formação e conhecem a realidade dos sujeitos da pesquisa.

Quanto às **narrativas** dos professores, trata-se de um instrumento muito comum em pesquisas que tomam a teoria histórico-cultural como referencial, e nesse trabalho ocupará posição proeminente, pois segundo Davydov (1988, p. 249) "os medios artificiales del pensamiento o signos permiten al hombre crear modelos mentales de los objetos y actuar con ellos, planificando, además, los caminos para solucionar diferentes tareas", um dos legados deixados por Vygotsky".

Assim, em cada uma das etapas da formação, será estabelecido um momento para que os professores relatem sobre a experiência vivida, constituindo-se assim em um instrumento que possibilitará, juntamente com a observação e as entrevistas, a análise dos elementos constitutivos da subjetividade presente em cada sujeito e, principalmente as mudanças na forma de pensar e agirem em relação aos conceitos de geografia e da organização didática dos conteúdos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial terá como base pesquisadores de três linhas: a formação inicial e continuada de professores, a teoria histórico-cultural e a epistemologia e ensino de geografia. Sendo que essas linhas se constituídas dialeticamente constituirão as bases para a defesa da tese.

Assim, em termos de formação profissional continuada tomaremos como base: Pérez (2000 e 2006), que discute a formação centrada nos problemas práticos profissionais; Máximo e Carvalho (2009), por questionarem os modelos de formação continuada desenvolvidos no Brasil e apresentarem o histórico da formação inicial e continuada no estado de Mato Grosso; Libâneo (2010), que discute a fragmentação da didática e dos conteúdos disciplinares dos cursos de formação de professores no Brasil; Demo (2007), que desenvolve uma crítica ao processo formativo e aponta a pesquisa como condição de superação das aulas expositivas; Araújo e Moura (2012), assim como Máximo e Carvalho postulam a ideia de que o aumento da pesquisa não tem refletido na melhora qualitativa da formação de professores, porém defendem uma base teórica histórico-cultural na formação como alternativa para superação do ensino tradicional; Shulman (2010) e Pimenta (2002), que discutem os saberes docentes relacionando teoria e prática; Lefebvre (2000), Kosik (2010) e Sánchez Vázquez (1977), por discutem a lógica dialética e a totalidade como alternativa para a fragmentação da produção científica de base positivista e os elementos constitutivos da práxis reflexiva e criadora; Nóvoa (2009), que questiona a ação docente prioritariamente caracterizada pela transmissão do conhecimento e potencializa a formação continuada na profissionalização docente; Imbernón (2010), por defender que os cursos de formação continuada devem combinar atualização científica e técnica com a vertente psicopedagógica, uma possibilidade para a superação da fragmentação na formação apontada por Libâneo 2010, entre outros.

Sobre a concepção filosófica, psicológica e didática da teoria histórico cultural: Vygotsky (2000, 2001, 2003 e 2011), referência para pensar no processo de desenvolvimento sócio histórico da psique (relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Zona de desenvolvimento proximal e mediação). Destaque para texto de 2011, traduzido para o francês, que juntamente com os textos traduzidos para o espanhol têm maior fidelidade do pensamento do autor, se comparados aos textos traduzidos para o inglês e posteriormente para o português, principalmente no que concerne à fidelidade do pensamento do autor quanto à historicidade e o aspecto transformador; Leontiev (2010), que discute o desenvolvimento psicológico infantil com parâmetro na

teoria da atividade iniciada por Marx, uma das bases para o desenvolvimento da teoria histórico-cultural; Libâneo (2010, 2012, 2012b), considera a formação fundamental para o desenvolvimento de bases teóricas e epistemológicas com vistas à compreensão do papel didático-pedagógico na mediação da apropriação dos conceitos pelos alunos em uma perspectiva da teoria histórico-cultural, além disso, discute a internacionalização das políticas educacionais, principalmente a partir dos anos 90, como referencial para a formação, a profissionalização e a atividade didático-metodológica dos professores no Brasil; Davydov (1988) criador da teoria do ensino desenvolvimental, uma didática epistemologicamente centrada nos pressupostos teóricos (filosóficos e psicológicos) de Marx, Vygotsky e Leontiev.

Na epistemologia e ensino de Geografia: Carlos (2007) e Santos (2005), por discutem o lugar como referência para pensar a relação local-global; Santos (2004 e 2006) que desenvolve uma epistemologia do espaço; Souza (2013), que articula aspectos sensitivos e históricos para pensarmos o conceito de paisagem; Cavalcanti (2008, 2013, 2014), por pensar a cidade como parâmetro para o ensino de geografia, relacionar conhecimentos cotidianos e científicos, além de pensar em uma didática para o ensino de geografia; Couto (2009), que desenvolve os elementos constitutivos do ensino de geografia com base nos pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural e no ensino desenvolvimental, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender se a formação continuada pensada a partir dos problemas práticos profissionais se constitui com potencialidades para a organização didática dos conteúdos de geografia tendo como referência o ensino de cidade e os fundamentos da teoria histórico cultural, pensamos em uma série de atividades a serem desenvolvidas com as professoras pedagogas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, definimos uma trajetória metodológica que apresentamos no esquema a seguir:

Quadro1 – Esquema teórico-prático da pesquisa

ESQUEMA METODOLÓGICO DA PESQUISA		
DIMENSÃO METODOLÓGICA DA DIDÁTICA DA GEOGRAFIA	⟷	DIMENSÃO METODOLÓGICA NOS TRABALHOS PRÁTICOS PROFISSIONAIS
Problematizar - ler - discutir - definir o tema		Tema: por que? Qual o sentido geográfico?
Problematizar - ler - discutir - definir os conceitos	⟷	Conceitos base: Paisagem, lugar, cidade urbano
Problematizar - ler - discutir - definir os objetivos	⟷	Objetivos: relação com tema e conceito. Abertura para pensar os conteúdos.
Problematizar - ler - discutir - definir os conteúdos	⟷	Conteúdos o que escolher? Porque esse e não outro? É o mais geográfico? É uma abordagem geográfica? A cidade e o urbano para pensar no desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos.
Problematizar - ler - discutir - elaborar a proposta metodológica	⟷	Metodologia: encaminhamento didático do conteúdo. Passos, procedimentos, recursos didáticos.
Observar, anotar, analisar, interpretar	⟷	Aplicação da proposta: em que medida o ensino coaduna com a proposta? O que as professoras revelaram sobre os conhecimentos geográficos e a THC?
TESE		

Elaborado pelo autor – MORAES, I.D.C, 2019.

Embora o esquema metodológico mostre todo o percurso da pesquisa, nesse artigo trataremos de alguns resultados da primeira parte, mais especificamente da apresentação do plano de formação continuada e os planos de aula elaborados no início e no final do curso.

Como demostrado na introdução, a pesquisa em curso tem como referencial uma proposta de formação continuada a ser desenvolvida com professoras pedagogas que atuam na rede estadual de ensino de Barra do Garças/MT.

Assim, o primeiro passo no sentido de materialização dos objetivos estabelecidos, foi a elaboração do plano de formação desenvolvido com as professoras no segundo

semestre de 2018. Na estruturação do plano utilizamos basicamente os referenciais fundamentais da teoria histórico cultural desenvolvidos por Davydov 1988 – do intersubjetivo para o intrasubjetivo, do geral para o particular, do empírico para o concreto pensado – seguindo os passos da didática para o ensino de geografia, desenvolvidos por Cavalcanti (2014).

Como as propostas tem com referencial a teoria Histórico cultural, procuramos estabelecer uma relação entre a didática desenvolvida por Davydov (geral) e a didática de Cavalcanti, pensada especificamente para o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos em relação aos conteúdos de geografia, passos e mediação didática que serviram de parâmetro para as professoras elaborarem e reelaborarem o plano de aula. Na sequência, apresentamos o planejamento do curso de formação continuada, os planos iniciais e finais e algumas considerações.

O curso de formação, "Elementos estruturantes para o planejamento dos conteúdos geográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental", foi organizado em 48 horas[3] com encontros quinzenais de 4 horas, sendo os encontros formativos realizados no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso – CEFAPRO de BARRA DO GARÇAS.

Foram abertas quinze vagas para professores pedagogos que atuam nas escolas estaduais de Barra do Garças, porém efetivamente o curso contou com sete professoras. O objetivo geral consistiu em desenvolver a formação continuada centrada no planejamento de ensino da temática sobre cidade e urbano e nos fundamentos teoria histórico-cultural e os objetivos específicos: analisar como a localidade (a cidade de Barra do Garças) é tomada como referência pelos professores para ensinar geografia; compreender como os conceitos de lugar e paisagem são abordados pelos professores ao planejar e ensinar geografia (forma e funções no presente e no passado e a relação com outros lugares). analisar a concepção de ensino e aprendizagem dos professores; analisar o tratamento geográfico dispensado pelos professores aos fenômenos espaciais da cidade de Barra do Garças.

Para atingir os objetivos propostos foram definidos os seguintes conteúdos: a) Elaboração inicial do plano de aula (tema, objetivos, conteúdos, passos didáticos); Conceitos de Paisagem e Lugar; Geografia Urbana: as centralidades na cidade Barra do Garças/mobilidade urbana e interações socioespaciais. Passos didáticos para o ensino de

3 Além das 40 horas presenciais, foram consideradas 8 horas à distancia, como incentivo a leitura e realização de atividades.

Geografia (Problematização, sistematização, Síntese e ação); Finalização da reelaboração do plano de aula.

Metodologicamente, a elaboração inicial do plano de aula possibilitou pensar a organização das etapas de apropriação conceitual tanto dos fundamentos básicos da teoria histórico cultural como dos conceitos da Geografia (lugar e paisagem) que serviram de parâmetro para a reelaboração processual do plano.

Assim, buscamos uma aproximação entre o nível de conhecimento efetivo e os problemas profissionais vivenciados pelos professores, ou seja, o plano a priori possibilitou a percepção pelo formador de como as professoras articulam mentalmente as ações a serem realizadas na matéria de geografia: os objetivos, conteúdos, formas de organização e gestão das aulas. Dessa forma a formação continuada se constitui em um espaço privilegiado para discussões sobre os problemas profissionais que permeiam o cotidiano dos professores e abre possibilidade para que vivenciem e desenvolvam outras possibilidades de ensino.

Na sequência, tendo como referência o plano elaborado pelos professores e as possíveis fragilidades teórico-prática, foram organizados e desenvolvidos os conteúdos relacionados aos conceitos de geografia (lugar e paisagem, urbano e cidade), bem como os elementos fundamentais da teoria histórico cultural que servirão de parâmetro para a reelaboração do plano de aulas.

Resumidamente significa pensar a formação em uma perspectiva que conjuga dialeticamente três momentos a saber: prática (tese) – análise da prática à luz da teoria (antítese) – prática recriada (síntese). Abre-se assim uma possibilidade para suspensão da práxis reiterativa (espontânea), muito comum em nossas escolas, na qual “o ideal permanece imutável pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização, o que se quer fazer e como fazer” (VASQUEZ, 1977, p. 258), em prol de uma práxis criadora, transformadora, pois segundo o autor a repetição se justifica apenas enquanto a vida não reclama uma nova criação, talvez essa seja, em termos de ação dos professores, uma das maiores necessidades de nosso tempo, em que os problemas sociais se multiplicam desacompanhados de um nível de consciência da parcela da população mais prejudicada e, que coincidentemente depende do ensino público.

Pensando dessa forma a atividade de ensino, na formação continuada de professores, passa a ser intencionalmente organizada na busca de respostas para questionamentos reiterados sobre o ensino de geografia na educação básica, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental: Quais são as demandas da formação do professor

para enfrentar o permanente desafio de ensinar geografia nessa etapa de escolaridade? Como articular os conhecimentos produzidos pelos professores e alunos em suas práticas espaciais cotidianas com o conhecimento geográfico científico na formação continuada? Quais conceitos geográficos são mais importantes para se ensinar geografia nessa etapa de escolaridade? Quais são os motivos dos professores para ensinar geografia nos anos iniciais?

Nesse sentido, metodologicamente buscamos conciliar o pensamento predominante na didática da geografia de Cavalcanti, 1998 e Callai 2004), que têm insistido na tese de que se considere as práticas espaciais dos alunos como ponto de partida para o ensino dessa ciência, a perspectiva histórico cultural de Vygotsky que tem como um dos principais referenciais a dialética entre conhecimentos cotidianos e científicos e, por fim, os problemas profissionais dos professores que entendemos deverem ser geradores de necessidades, motivos e, principalmente do desejo de transformação da realidade vivenciada em nossas escolas.

Assim, cada conteúdo do curso foi desenvolvido tendo como referência os passos didáticos desenvolvidos por Cavalcanti (2014): problematização; sistematização; Síntese. Conjugados com a perspectiva de ensino para o desenvolvimento de Davídov que considera como base para a formação do pensamento e conhecimento teóricos a trajetória dialética: do coletivo para o individual, do empírico para o concreto pensado e do geral para o particular.

Inicialmente a ideia seria a de que o plano inicial seria elaborado individualmente, porem as professoras solicitaram que o plano fosse elaborado em grupos, pois consideraram importante a troca de experiências e o fato de já desenvolverem o planejamento coletivo nas escolas em que atuam.

Como as sete participantes da formação se concentram em duas escolas decidimos pela produção coletiva entendendo que não seria um problema uma vez que todas teriam participação no desenvolvimento da atividade, além disso, os pontos fundamentais do plano seriam problematizados durante a formação o que gradativamente poderia ser discutido ao apresentarem suas ideias sobre o assunto.

Assim, o primeiro encontro serviu para discutirmos as bases em que o plano seria elaborado, discutindo sobre algumas dúvidas das professoras.

Nesse encontro, algumas perguntas não puderam ser respondidas especificamente, pois se correria o risco dessas informações influenciarem na elaboração e com

isso haveria impossibilidade de analisar os problemas práticos profissionais das professoras. Como a pergunta da professora "L.A.C), que metodologia usaremos no plano? Ou a pergunta da professora "E.M.F": Qual será o conteúdo? Porém, foram apresentados nesse dia alguns aspectos do plano de formação e provavelmente isso tenha influenciado nos passos didáticos utilizados pelas professoras, uma vez que os dois planos apresentaram problematização, sistematização e síntese. Porém isso não prejudicou o sentido da atividade como diagnóstico, pois passamos a contar com a ideia de como utilizam, ao invés da ideia de se utilizam a problematização, a sistematização e a síntese na organização do ensino.

Dessa forma, ficou estabelecido que o plano inicial seria delineado a partir das seguintes referências: a) Tema: Livre; b) Conceitos: Lugar e paisagem; c) Recorte espacial: Cidade de Barra do Garças; d) Objetivos (geral e específicos) e conteúdo: Livres; f) Metodologia e sequência didática: Livre; g) Avaliação: Livre.

As referências foram pensadas para que as professoras ao elaborarem o plano dessem evidencias do nível de desenvolvimento efetivo em relação aos conhecimentos de geografia e da didática correspondente. Principalmente se conseguiam relacionar o tema, os conceitos, os objetivos, os conteúdos e a partir daí pensarem em uma sequência didática que possibilitasse desenvolver o pensamento geográfico dos alunos.

Assim, foram elaborados dois planos, porém, nesse artigo pelo limite de páginas apresentaremos apenas um.

Neste plano, elaborado para uma turma de quarto ano, foi definido como objetivos gerais compreender os fatores que influenciaram as mudanças nas paisagens em Barra do Garças e entender as mudanças que ocorrem no decorrer do tempo. Os objetivos específicos pensados pelas professoras consistiram em identificar as características das paisagens naturais e modificadas, percebendo a ação do homem para com o meio ambiente/conscientização; trabalhar a noção temporal antes e depois. Como conteúdo estabeleceram: Paisagem urbana e como passos didáticos estabeleceram:

a) Problematização: Que transformações ocorreram com o passar do tempo nas paisagens de Barra do Garças representada na foto**?** Trouxeram duas imagens com a pergunta: Quais as diferenças entre as duas fotos?

Figura 2 – Imagens utilizadas pelas professoras na problematização

Fonte: organização do autor – MORAES, I.D.C, 2019.

b) Sistematização: Na sistematização somente afirmaram que usariam imagens, textos e vídeos problematizados para relacionar conceitos de diferentes tipos de paisagem paisagens;

c) Síntese: individual ou em grupo: Escreva o que vocês visualizaram nas imagens apresentadas. Fazer a socialização

Figura 3 – Imagens utilizadas pelas professoras na sistematização

Fonte: organização do autor – MORAES, I.D.C, 2019.

d) Procedimentos Metodológicos: Nos procedimentos metodológicos estabeleceram que o trabalho seria em grupo, dividindo a sala em 3 grupos para analisar as imagens do passado e presente, (sobre pontos positivos e negativos destas transformações que ocorrem no decorrer do tempo); fazer uma pergunta dentro do assunto problematizando a imagem e o texto. Por que o homem modifica o seu meio ambiente? Será que é possível modificar sem prejudicar? Como? Pedir para que os alunos tragam fotos de passeios e viagens que fizeram com a família para elaborar um painel de paisagens naturais e modificadas; organizar um passeio e pedir para que os alunos observem as diversas paisagens encontradas durante o percurso;

e) Avaliação: Avaliação Diagnóstica e formativa.

Embora fosse apresentado apenas um dos planos de aula, os dois apresentam praticamente os mesmos problemas e serviram de parâmetro para (re)planejamento da formação, no sentido de proporcionar o desenvolvimento do pensamento das professoras e a mediação do professor formador a partir das categorias estabelecidas, ou seja, os problemas práticos profissionais; a teoria histórico cultural; os conceitos da geografia, a organização didática dos conteúdos, o pensamento empírico, o pensamento teórico e a mediação didática.

Para o estabelecimento destas categorias consideramos que a organização do ensino em uma perspectiva histórico-cultural requer dos professores o conhecimento teórico dos conteúdos a serem trabalhados, além da clareza sobre o tipo de conhecimento que se pretende desenvolver nas aulas de geografia.

Esse é um aspecto fundamental quando se pretende desenvolver nos alunos um pensamento crítico em relação a produção do espaço em diferentes escalas geográficas, principalmente em relação a escala local, na qual realizam suas atividades cotidianas. Isso requer que as aulas de geografia possuam intencionalidade e os objetivos propostos deem o direcionamento para que, segundo Davydov (1988), os alunos sob a mediação do professor se apropriem dos conteúdos de maneira que estes se transformem em ferramentas mentais que favoreçam abstração, generalização e utilização do conhecimento para entender situações análogas em outas escalas geográficas. Além disso, possam servir-se dele em suas práticas cotidianas.

Abaixo elencamos alguns aspectos evidenciados nos planos iniciais das professoras que podem estar relacionados ao pouco desenvolvimento dessas capacidades nos alunos.

Quadro 2 – Problemas práticos profissionais evidenciados nos planos

Categoria	Evidência na dimensão da geografia	Evidencia na dimensão da didática
Tema geográfico	Dificuldade para pensarem em um tema geográfico, aliás os planos não apresentam tema.	Problema para estabelecerem o tema geográfico como ponto de partida para elaboração do plano. O que é um tema geográfico? Qual a importância de se estabelecer um tema? Como direcionar o desenvolvimento do tema tendo como parâmetro o objeto de estudo da geografia, o espaço geográfico.
Conceitos da geografia	Dificuldade para pensarem nos conceitos da geografia. Desconhecimento dos conceitos basilares da ciência geográfica.	Dificuldade para definirem o conceito e pensar na sua relação com o tema, objetivos e posteriormente o inverso, dos conteúdos para o conceito. Por que é importante pensar e formar conceitos da ciência para desenvolver o pensamento geográfico dos alunos?
Objetivos do plano	Dificuldade para estabelecerem objetivos para ensino de geografia.	Problema para definirem os objetivos relacionando-os ao desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos. Onde e como se quer chegar com o ensino de geografia?
Conteúdos	Dificuldade para estabelecerem os conteúdos devido ao pouco domínio dos princípios e conceitos basilares da geografia	Dificuldade para pensarem a dimensão geográfica dos conteúdos e a sua essência. O que são conteúdos geográficos? Qual a relação com os objetivos e conceitos? Que papel desempenham no desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos?
Sequência didática Problematização, sistematização e síntese	Pouco domínio dos conceitos/conteúdos da geografia.	Dificuldade para problematizar, relacionar os conhecimentos cotidianos dos alunos ao aos conhecimentos geográficos a serem desenvolvidos devido ao pouco domínio dos conteúdos/conceitos da geografia. Qual é a importância dos conhecimentos prévios do aluno para a mediação didática?
Mediação	Dificuldade de organizar a mediação simbólica, (imagens, mapas textos) e realizar a mediação didática.	Problemas para estabelecerem sequência lógica na utilização de signos (mediação simbólica). Embora existam evidencias de mediação, a ideia de transmissão de conteúdo ainda predomina.
Evidência de conhecimento	Voltado para o desenvolvimento do pensamento empírico.	Não há na organização didática uma sequência lógica com potencialidade de desenvolvimento do pensamento teórico. Pouca evidência da possibilidade de sintetizar dos alunos.

Elaborado pelo autor – MORAES, I.D.C, 2019.

Os problemas práticos profissionais que aparecem no quadro 2 também foram evidenciados nas falas das professoras durante a formação. Um exemplo ocorreu no segundo encontro quando foram realizadas algumas considerações sobre o plano de formação.

> Precisamos mais dessas formações, o que temos de conhecimento sobre ensino de geografia é o que está no livro didático, muito distante de nossa realidade; (J. P. S).
>
> Já estou pensando em mudar o nosso plano tive algumas ideias que não pensamos, será que o que colocamos é um conteúdo de geografia; (L.A.C).
>
> Professor, corrige e devolve nossos planos. Faria outra coisa com as imagens que utilizamos no plano. (E. M. F)).

A partir dessa análise surgiu a necessidade de repensar o planejamento, assim houve a supressão do módulo que contemplava os aspectos fundamentais da teoria histórico cultural e, incluídos os módulos as centralidades na cidade Barra do Garças/mobilidade urbana e interações socioespaciais e passos didáticos para o ensino de Geografia (Problematização, sistematização, Síntese). Ambos pensados a partir dos estudos de Callai (2004) e Cavalcanti (2010, 2014). O aspecto que pesou na decisão, com participação do orientador, foi o de que os fundamentos da teoria histórico cultural poderiam ser analisados no desenvolvimento dos módulos propostos.

Esse pode ser considerado um aspecto importante ao se considerar os problemas práticos profissionais para pensar a organização do ensino, principalmente para as professoras pedagogas que atuam nos anos iniciais, pois demostraram no planejamento inicial que têm pouco desenvolvidos os conceitos, os conteúdos e consequentemente a didática da geografia.

Para finalizar, será apresentado um dos sete planos elaborados individualmente pelas professoras e algumas considerações sobre as transformações ocorridas em relação a apropriação dos conceitos e à organização didática dos conteúdos de geografia.

O plano a seguir foi elaborado por uma das professoras para ser desenvolvido em uma turma de 2º ano do 1º ciclo em duas aulas. O Tema escolhido foi a relação Homem-natureza e os conceitos norteadores Lugar e paisagem. Como objetivo geral foi estabelecido compreender que a passagem do tempo pode ser observada por meio das transformações na paisagem e os específicos: identificar a ordem de eventos em ações diárias, usando palavras como: antes, depois, e o corpo, etc.; identificar e compreender que as paisagens se transformam ao longo do tempo; compreender que a ação dos seres humanos altera a paisagem; analisar a paisagem do lugar onde vive considerando

possíveis alterações ao longo do tempo; identificar objetos e lugares de vivência (escola e moradia) em imagens aéreas e mapas (visão vertical) e fotografias (visão oblíqua), do componente curricular Geografia.

Como conteúdo escolhido foi as mudanças na paisagem ao longo do tempo. Após o estabelecimento do conteúdo a professora fez uma observação: Esta sequência didática se desenvolve em torno de dois objetos de conhecimento do componente curricular Geografia, mudanças e permanências e localização, orientação e representação espacial, que se articulam, respectivamente, às habilidades de analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos;

Para motivar os alunos a professora utilizou uma atividade do livro didático que consistiu em colocar dentro de uma caixa um relógio e deixar que as crianças tentem adivinhar o que há no interior da caixa criando suspense. Logo após conversar com as crianças sobre o uso social da medição de tempo. Na problematização propôs aos alunos os seguintes questionamentos: como organizamos o nosso dia? Que atividades fazemos durante o dia? E a noite fazemos as mesmas atividades? Será que quando éramos pequenos também fazíamos as mesmas atividades diárias que fazemos hoje? Como fazemos para medir o tempo? Considerando este e outros questionamentos possíveis sobre a organização do tempo na nossa vida propor aos alunos a construção de um álbum "Eu e o tempo" onde irão relatar a sua história de vida: passado, presente, futuro, registrando através de fotos, desenhos, gravuras, textos os acontecimentos diários de cada época. Sugerir que aos alunos que observem o ambiente a sua volta, em seguida, ir ao pátio da escola e até a calçada da rua deixando que observem os diferentes tipos de paisagem e mediar uma conversação sobre o tema. Comente que as paisagens também podem conter elementos construídos pelo ser humano e que todos os lugares, sejam urbanos ou rurais, compõem paisagens.

Na sistematização propôs três tarefas: na primeira a professora selecionaria imagens da rua ou do bairro e juntamente com aos alunos para observar as mudanças ocorridas na paisagem ao longo do tempo, mediando a leitura das fotografias, identificando de onde elas são, quando foram produzidas, quanto tempo se passou entre elas, quais mudanças podem ser percebidas e quais elementos permaneceram na paisagem. A segunda, propôs projetar uma imagem de satélite do bairro e pedir para que os alunos localizem pontos de referência no trajeto para suas casas. Pedir que os alunos anotem os pontos de referência no caderno. A terceira, expor para os alunos fotografias antigas e atuais da cidade de Barra do Garças. Pedir que escolham duas fotografias e relatem

semelhanças e diferenças entre elas. Chamar atenção para as datas relativas a cada uma das imagens.

A professora ainda estabelece que se deve explicar para os alunos que os lugares próximos à escola também sofreram alterações com a passagem do tempo e que alguns elementos surgiram e outros deixaram de existir. Utilizando a própria escola como referência, pesquisando sobre o aspecto do local antes e depois de sua construção e/ou implementação e levando essas informações para os alunos.

Na síntese, trouxe três imagens para que os alunos classificassem a sequência correta, da mais antiga para a mais recente e após respondessem o seguinte questionamento: O que aconteceu com a paisagem desse lugar? Fazer a socialização das respostas oralmente.

Figura 4 – Mudanças na paisagem

Fonte: Plano de aula das professoras.

Para avaliar a aprendizagem, propôs perguntar aos alunos o que se pode perceber quando observamos duas fotografias de um mesmo lugar em diferentes datas? Quais ações realizadas pelo ser humano podem modificar as paisagens. Ainda afirmou que se realizaria através de perguntas que incentivem o raciocínio temporal da turma, envolvendo os dias da semana, os meses do ano e questões de anterioridade e posterioridade.

Embora nesse artigo fora apresentado apenas um dos sete planos elaborados, na sequencia apresentamos uma síntese do nosso olhar sobre as mudanças na forma de pensar das professoras considerando os sete planejamentos.

Quadro 3 – Algumas evidências de mudança em relação ao plano inicial

Categoria	Dimensão da geografia	Dimensão da didática
Tema geográfico	Os planos passaram a contar com temas geográficos, porém ainda é preciso avançar para diferenciarem tema, conceito e conteúdo geográficos.	Avanço quanto ao estabelecimento do tema e seu papel no plano de aula para delimitar a abordagem do assunto (amplo) a ser estudado.
Conceitos da geografia	Avanço no domínio teórico dos conceitos de paisagem e lugar, cidade e urbano.	Apresentam com mais clareza os conceitos da geografia que tem relação com o tema e objetivos que serão desenvolvidos. Há indícios de abertura para a formação de conceitos. Precisam avançar.
Objetivos	Os objetivos se aproximaram da dimensão geográfica enquanto proposta para o desenvolvimento mental dos alunos.	Os objetivos apresentam com mais clareza o caminho a ser percorrido para o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos por meio de conceitos. Precisam avançar.
Conteúdos	O avanço no domínio dos conceitos da ciência lugar e paisagem facilitou o estabelecimento dos conteúdos.	Maior clareza na dimensão geográfica dos conteúdos. E da sua importância para a vida dos alunos em sociedade. Evidências de relação da ciência com a prática espacial dos alunos.
Sequência didática: Problematização, sistematização e síntese.	Ampliação do domínio conceitual possibilitou avanço na organização do pensamento geográfico.	Embora ainda tenham dificuldade, houve avanço em relação a contextualização dos conceitos /conteúdos. Melhora na articulação dos conteúdos com os conhecimentos cotidianos dos alunos.
Mediação	Melhor articulação em relação a mediação semiótica (imagens, textos vídeos e os conteúdos de geografia.	Avanço na organização de signos (mediação simbólica) nas propostas de organização dos alunos do coletivo para o individual. Necessidade de avançar na relação geral particular.
Evidência de conhecimento	Ampliação de possibilidade de desenvolvimento de conceitos geográficos.	Embora seja necessário avançar nas discussões sobre o desenvolvimento do poder de síntese dos alunos, os planos passaram a apresentar evidências de desenvolvimento dos alunos nessa direção.

Elaborado pelo autor – MORAES, I.D.C, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança na prática educativa não é algo que ocorre imediatamente, sendo necessário um período relativamente longo de reflexão prático-teórico-prático, um exercício necessário para que as professoras recriem, pelo princípio da atividade, suas ações educativas.

Nesse sentido, entendemos que a metodologia utilizada centrada nos problemas práticos profissionais tem como elemento fundante a pesquisa ação, pensada a partir dos pressupostos da teoria histórico cultural, ou seja, não encerra com o fim de uma etapa, para se iniciar em outra.

Assim, por seu caráter processual as fragilidades apontadas nas etapas anteriores são objetos de análise e reflexão nas etapas seguintes. Isso quer dizer que, ainda teremos etapas de planejamento e replanejamento à medida que a pesquisa for se desenvolvendo, mesmo em sua fase de aplicação dos planos em sala de aula. Esse movimento é fundamental para abrir possibilidades de superação da linearidade que tem marcado a formação de professores.

Nossa pretensão na construção da tese é o de abrir possibilidades para que a formação continuada possa ser pensada a partir dos problemas práticos profissionais e, isso vai além de proporcionar melhores condições de ensino de geografia para as professoras participantes da formação, isso seria pensar linearmente do particular para o geral, indução importante para o desenvolvimento das pesquisas em ciências naturais, mas que se aplicada em ciências humanas pode resultar na fragmentação do resultado e generalizações equivocadas quanto aos seus efeitos em condições materiais diferentes, com sujeitos, situações e principalmente condições diferentes.

Ao contrário, esse trabalho de construção de tese tem como princípio a análise das múltiplas determinações do processo formativo com a participação efetiva das professoras tanto no processo como no produto, mas consciente de que a objetividade é dinâmica, algo imprescindível para perceber as transformações tanto dos sujeitos como dos objetos, dessa forma, abre-se uma fenda para uma generalização teórico conceitual com possibilidades de se efetivar em ambientes que apresentem condições materiais e humanas distintas das que estamos vivenciado.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, E. S; MOURA, M. O. de. Contribuições da teoria histórico-cultural à pesquisa qualitativa sobre formação docente. *In:* PIMENTA S. G; FRANCO M. A. S. (Org.). **Pesquisa em Educação. Possibilidades investigativas-formativas da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CALLAI, H. C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. *In:* **VII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Universidade de Coimbra: Centro de Estudos Sociais**, Faculdade de Economia, Coimbra, 2004.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CAVALCANTI, L. S. A Metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para quem ensinar?. *In:* Flávia Maria de Assis Paula, Lana de Souza Cavalcanti, Vanilton Camilo de Souza. (Org.). **Ensino de Geografia e metrópole.** 1ed. Goiânia: Gráfica e editora américa, 2014. p. 27-41.

_____. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. *In:* SILVA, E. I; PIRES, L. M. **Desafios da didática em geografia** (Org.). Goiânia:. ed. da PUC Goiás, 2013.

_____. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. 1. ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 1998.

COUTO, M. A. C. Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica. **Revista Tamoios**, Rio de Janeiro, ano V, n. 2, p. 1-15, 2009.

DAVYDOV, V. V. **La enseñaza escolar y el desarollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DEMO, p. **Educar pela pesquisa**. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFEBVRE, H. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In:* VIGOTSKII, L.S., LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11a edição – São Paulo: ícone, 2010.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012.

_____. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In:* LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, set./dez. 2010.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica. Disciplina: Métodos e Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MÁXIMO, A. C.; CARVALHO, R. B. F. **Formação de professores e qualidade do ensino em Mato Grosso (1995-2005)**. Brasília: Liber Livro, 2009.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PÉREZ F. F. G. ¿Qué tipo de formación del profesorado sería más adecuada para trabajar en la dirección de lo defendido en los apartados anteriores? Una propuesta centrada en los "problemas profesionales" *In:* MORANTE, J. R.; (Coord). **Formación crítica del profesorado y profesionalidad democrática**. Espanha: Con-Ciencia Social, 2006.

_____. Los modelos didácticos como instrumento de análisis y intervención en la realidad educativa. **Revista Electrónica de La Universidad de Barcelona**, n. 207, 2000. Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/b3w-207.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. **Por uma Geografia Nova:** da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza. **Estudios Públicos**, v. 83, 2001.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Une theorie du developpement et de l'education: Recueil de textes et commentaires**. Sous la direction de Frederic Yvon et Yuri Zinchenko. Moscou: Faculte de psychologie de l'Universite d'Etat de Moscou Lomonossov, 2011.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Pensamento e linguagem. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

36.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS E O CONCEITO DE PAISAGEM GEOGRÁFICA

Adriana Olivia Alves[1]
Caroline Costa Prado[2]

INTRODUÇÃO

O foco de principal objetivo do ensino de Geografia se faz por meio da conversão do escolar para cidadão atuante na sociedade. Este campo de conhecimento contribui para o desenvolvimento de operações mentais como observar, interpretar, analisar e pensar criticamente a realidade, para melhor compreendê-la de modo que possa modificá-la.

A Geografia assume o papel de desenvolver uma visão política e social, gerando ao educando a capacidade de ler o ambiente em que está inserido, analisando dados e fatos do espaço. Aos estudantes que negam desenvolver essa leitura de mundo, se tornam, de certa forma, "ignorantes sociais", como se o mundo girasse em torno do "eu". No mundo globalizado, as informações chegam às crianças como maior variedade e facilidade, isso gera a necessidade de um olhar crítico ser desenvolvido desde tenra idade, para que assim consiga desenvolver opiniões sobre os assuntos que chegam a eles.

Nesse âmbito, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 87) pondera que:

1 Professora Doutora Associada I do curso de Graduação e Pós-Graduação em Geografia, pela Universidade Federal de Goiás, Regional de Goiânia. Bolsista XXX. Pesquisa sobre Ensino de Geografia, Formação de Professores e os componentes físico-naturais. E-mail: adrianaolivia.ufg@gmail.com

2 Graduanda do curso de Geografia/Licenciatura, pela Universidade Federal de Goiás, Regional de Goiânia. Pesquisa sobre Ensino de Geografia articulado ao conceito de paisagem geográfica e o encaminhamento metodológico dos jogos geográficos. E-mail: carolinecosta.prado@gmail.com

> Afinal, mesmo que ainda não tenham tido contato com o conhecimento geográfico de forma organizada, os alunos são portadores de muitas informações e ideias sobre o meio em que estão inseridos e sobre o mundo, têm acesso ao conhecimento produzido por seus familiares e pessoas próximas e, muitas vezes, às informações veiculadas pelos meios de comunicação.

Segundo Lopes (2013, p. 287), "[...] as relações espaciais se desenvolvem e se tornam mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação." A partir do conhecimento e reconhecimento do espaço, o aluno poderá formar sua cidadania por meio da compreensão de sua condição enquanto indivíduo social. Esta compreensão do espaço em que vive, o faz identificar como cidadão no mundo.

Segundo Callai (2005, p. 228-229), cumpre papel fundamental a leitura de mundo, ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultados da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades.

Nessa perspectiva, a forma tradicional com que a Geografia tem sido tratada na escola não tem muito a contribuir, pois apresenta o espaço geográfico de forma desconexo e fragmentado.

O processo de ensino e aprendizagem em Geografia nos anos iniciais é um grande desafio para os professores, cabendo a este ter o domínio do conteúdo e do método a ser ensinado aos alunos, o que Shulman (2014) denomina de conhecimento didático da matéria.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Procurou-se pelo meio desta pesquisa, apresentar um ensaio teórico sobre o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais, articulado ao conceito de Paisagem Geográfica. O enfoque qualitativo e seus embasamentos teóricos e metodológicos estão fundamentados nas hipóteses de Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1991), Neves (1996) e Malheiros (2011). A preferência pela análise qualitativa deu-se em benefício da natureza de seu objeto de estudos e foi desenvolvida no gênero de pesquisa bibliográfica.

O enfoque qualitativo nas pesquisas educacionais fundamenta-se na busca pelo entendimento do acontecimento educativo em sua complexidade, ponderando as especificidades e a interação entre os fatos e atores sociais que o compõe (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994), ao ponderarem sobre as propriedades desta abordagem, destacam: o contato direto do pesquisador com o objeto de estudos

e/ ou com a ocasião analisada, o caráter descritivo de seus dados, o aspecto no método e a preocupação com os constituídos e aspectos dos participantes.

Segundo Oliveira (2008), os enfoques qualitativos têm o intuito de delinear a complexidade de problemas e proposições, bem como avaliar, abranger, classificar e definir os processos sociais, oferecer apoios aos processos de transformações, à concepção ou à formação de ideias de determinados grupos e à interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Priorizou-se neste ensaio a fase exploratória da pesquisa, isto é, a revisão bibliográfica dos referenciais teóricos e a reflexão destes. A fase exploratória englobou a definição do problema e dos objetivos de pesquisa e a delimitação do objeto de pesquisa. (MALHEIROS, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pressupostos sobre as finalidades da geografia escolar

A Geografia dedica-se ao estudo do espaço geográfico, ou seja, tem como objetivo entender as transformações produzidas, direta e indiretamente, pelo ser humano empreendidas na natureza. Para Castellar e Munhoz (2012, p. 90) a Geografia é "[...] um campo do conhecimento científico multidimensional, sempre buscou compreender as relações que se estabelecem entre o homem e a natureza e como essas relações vêm constituindo diferentes espaços ao longo da história". As autoras ainda complementam:

> A Geografia pode ser um instrumento para compreender o mundo e a sociedade – como esta se organiza para produzir a vida das pessoas, como são as relações entre as pessoas e como é esta relação com a natureza e a partir daí como se concretizam no espaço essas vivências. O ensino de Geografia caracteriza-se, então, como a possibilidade de desenvolver raciocínios geográficos por meio de um olhar espacial que permita compreender a sociedade. (CASTELLAR e MUNHOZ, 2012, p. 79).

Portanto, a Geografia é entendida como a ciência que estuda o espaço geográfico, no qual se procura entender as transformações que ocorrem em nosso meio social e físico natural.

Nesse âmbito, Cavalcanti (2012, p. 73) corrobora que "[...] a Geografia Escolar é o conhecimento construído pelos professores da área a respeito dessa matéria de ensino e se constitui no fundamento principal para a formulação de seu trabalho docente". Para

essa autora, a escola e as práticas de ensino de geografia têm o papel de promover a formação geral do aluno para atuar na sociedade, ou seja, tem a finalidade primordial de ação, trabalhar o aluno coletivamente.

Kaercher (2003) também nos direciona a refletir sobre o papel da Geografia na ação e compreensão do espaço construído pelo homem, conforme afirma:

> A Geografia não deve se restringir às aparências, ao visível. Devemos procurar as causas, as origens dos processos que forma os espaços como eles são. Para tal, devemos estar muito atentos à ação concreta dos homens, pois são eles os construtores do espaço geográfico. (p. 230).

As aulas de Geografia podem conduzir os alunos a compreenderem de forma mais ampla o meio em que estão inseridos, possibilitando que interfiram de maneira mais consciente e propositiva no espaço geográfico. No entanto, é preciso que os alunos obtenham conhecimentos a partir do conteúdo ministrado.

Nesse sentido Oliveira (2001), afirma que:

> [...] cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza. (p. 142).

Para que os alunos possam compreender o espaço produzido, é necessário observar as relações entre a sociedade e natureza que se transcreve no espaço. Ressaltamos que existe uma integração na forma em que os componentes espaciais se organizam para a produção desses novos ambientes, assim se adquirem determinadas formas que materializam essa organização no ensino da Geografia.

De acordo com Callai (2001), o Ensino de Geografia bem como dos demais componentes curriculares devem:

> [...] considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político-social e econômico do mundo e em especial do Brasil. Tanto a escola como a disciplina de Geografia devem fazer ser considerados no âmbito da sociedade da qual fazem parte. (p. 134).

A disciplina Geografia tem como pressuposto por meio de conceitos e categorias possibilitar ao aluno a construção de um pensamento crítico para a leitura espacial. Nesse sentido, Castellar (2005), esclarece que:

> Ensinar Geografia é mais do que passar conteúdos desconectados, é articular o conhecimento geográfico na dimensão do físico e do humano, superando as dicotomias, utilizando a linguagem cartográfica com o intuito de valorizar a Geografia como disciplina escolar. É tornar a geografia escolar significativa com a finalidade de compreender e relacionar os fenômenos estudados. (p. 48-49).

Para Almeida (1999, p. 83) a finalidade da Geografia [...] é munir os alunos de conhecimentos que lhes permitam agir de modo mais lúcido ao tratar das questões do espaço em diferentes níveis. O ensino de Geografia tem, portanto, papel decisivo na formação da cidadania.

A formação cidadã do aluno deve ser construída, continuamente em todas as etapas da escolarização. Assim sendo, o ensino de Geografia pode contribuir para esta formação ativa e consciente. Nesse sentido, Cavalcanti (2002), corrobora que:

> [...] através da prática de construção de conhecimentos, habilidades e valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. (p. 47).

Nesse mesmo entendimento, Callai (2000), afirma que:

> O conteúdo da Geografia é o material necessário para que o aluno, construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprenda a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos de Geografia, significa uma consciência espacial das coisas, dos fenômenos, das relações sociais, que travam no mundo. (p. 93).

De acordo com diversos autores citados, pôde-se compreender que o objetivo principal da Geografia Escolar é de contribuir para o entendimento para a leitura de mundo. Além disso, construir conhecimentos para que a escola desenvolva a sua cidadania por meio da compreensão da realidade a fim de que ele se torne um indivíduo atuante, transformador e consciente de suas ações.

O ensino de geografia nos anos iniciais

Os Anos Iniciais têm um importante papel na formação e construção de conhecimentos e habilidades básicas necessárias para a continuidade da formação escolar das crianças e para seu desenvolvimento social. A utilização da paisagem para o

desenvolvimento da compreensão de mundo de cada indivíduo começa principalmente na infância, pois é o principal meio que o indivíduo encontra para se comunicar com o mundo real. Callai (2016), cita em sua entrevista para a *Revista Brasileira de Educação em Geografia,* que:

> (...) não devemos ficar na abordagem de conteúdos deslocados de um quadro maior de referência, pois entendo que cada disciplina tem o seu caráter especifico que são os conteúdos, mas que isolados e fragmentando a realidade não tem significação na aprendizagem das crianças. Portanto, o caráter científico deve ser trabalhado desde os anos iniciais, mas além da especificidade há que se ter a dimensão social destes conteúdos, que nos é oportunizada pelo pedagógico, que é o modo de tratamento dos conteúdos. E isso leva à possibilidade de fazer questionamentos, de levantar hipótese desde que a criança tenha acesso ao conhecimento que é produzido pela humanidade e neste contexto estão os conhecimentos que a ciência geográfica produziu. Então, para fazer isso podemos estudar conteúdos geográficos com as crianças a partir dos problemas encontrados no cotidiano (o exemplo da geada). É a partir dessa perspectiva que a criança vai aprendendo o conteúdo e também vai conseguindo entender o que lhe é ensinado. (p. 11).

Os Anos Iniciais se caracteriza como a fase formativa escolar da criança entre o 1º e 5º Ano do Ensino Fundamental I que varia entre os 6 e 10 anos de idade. Nesta fase estão organizados os conhecimentos científicos de forma disciplinar e é momento onde são introduzidas as noções iniciais destes através do uso das várias linguagens, sejam elas verbal ou não-verbal. Assim, ao se utilizar a paisagem como método de ensino, nestes anos, começa uma construção uma formação de um olhar mais analítico, onde o discente começa a observar características, que até então, não eram percebidas por ele.

É nesse nível de ensino que a capacidade de percepção e cognição estão sendo (ou devem ser) desenvolvidas, e a maneira como enxergam o mundo, portanto, é necessário que haja também nesta fase a introdução do raciocínio geográfico na construção de suas aprendizagens, transformando seu conhecimento analítico em uma análise mais crítica, fazendo com que a criança passe a comparar às características comuns em seu ambiente com outras presentes em um ambiente que acaba de conhecer.

Essa instrumentalização que perpassa pela construção do conhecimento geográfico nos anos iniciais não se trata apenas de memorizar conteúdos ou temas inerentes à Geografia, ou decorar nomes de capitais e rios, mas de desenvolver um raciocínio geográfico, ou seja, a capacidade de pensar espacialmente e "[...] interpretar o mundo em permanente transformação". (Base Nacional Comum Curricular – BNCC, 2016, p. 1).

Para nortear a primeira fase do desenvolvimento do raciocínio geográfico alguns princípios metodológicos devem ser abordados como: o processo de alfabetização cartográfica, conexões, escalas, localização, extensão, correlação, diferenciação e analogia espacial (BNCC, 2016).

Estas ferramentas são fundamentais na construção do raciocínio geográfico, pois os temas ou assuntos a serem estudados necessitam de um recorte, uma delimitação. Como abordar, por exemplo, o espaço geográfico enquanto categoria da Geografia, visto que se trata de um tema extremamente amplo de escala global? Para isso é necessário o uso dos princípios metodológicos como o recorte. O professor ao mobilizar os conteúdos de Geografia com o objetivo da construção do raciocínio geográfico deve ter em mente que:

> Ao estudar o espaço geográfico, a delimitação do mesmo é um passo necessário, pois o espaço é imenso, planetário, mundial. O que dele ou nele estudar? Para dar conta da delimitação deve-se fazer a referência à escala social de análise, que, em seus vários níveis, encaminha a recortes que elegem determinada extensão territorial. Estes níveis são o local, o regional, o nacional e o Global. As regras podem ser gerais, os interesses universais, mas concretamente se materializam em algum lugar específico. É o nível do local que traz em si o global, assim como o regional e o nacional. (CALLAI, 2010).

Outro fator importante na construção do raciocínio geográfico é a contextualização, ou seja, o quanto o aluno se reconhece no conteúdo que está sendo transmitido, partindo do contexto no qual ele está inserido. Para Straforini (2008), "[...] o aluno deve ser inserido dentro daquilo que se está estudando, proporcionando a compreensão de que ele é um participante ativo na produção do espaço geográfico".

Porém é primordial considerar também as relações que se estabelece entre o local e o global, para que neste processo de construção do raciocínio geográfico os alunos reconheçam estes elementos que agem também em seus contextos, e não se limitem a apenas descrição da realidade em torno de si mesmos. Conforme sugere Callai (2005, p. 230) "[...] o desafio é compreender o 'eu' no mundo, considerando a sua complexidade atual".

É necessário nesse processo de aprendizagem que a criança construa a percepção de que o espaço geográfico é uma totalidade, e que ele enquanto aluno é também um agente de construção deste espaço e que no seu contexto, no seu lugar, há elementos do global que influenciam na composição do local e vice-versa. Como afirma Straforini

(2008, p. 83) "[...] se a fragmentação não proporciona a explicação do espaço, podemos dizer que o espaço nada mais é que a totalidade, ou seja, são sinônimos".

É deste ponto de partida de que a Geografia enquanto disciplina escolar que tem como objetivo a formação de um cidadão instrumentalizado apto a agir em sua sociedade, que observa aspectos globais em sua volta, leva o aluno a perceber que ele enquanto sujeito também é um agente de produção deste espaço.

Diante disso, quais são os maiores desafios para se ensinar Geografia nos anos iniciais? Para responder esta pergunta é importante refletirmos em algumas situações que estão postas no atual cenário da educação brasileira. A primeira delas é que esta tarefa, na maioria das escolas públicas e particulares brasileiras, é de responsabilidade de um professor polivalente formado em pedagogia que obteve em sua formação conhecimentos básicos/prévios a respeito da Geografia diante de uma carga horária pequena e na maioria das vezes conduzida por profissionais que também não são formados em Geografia.

Ainda que este professor domine os conteúdos e conceitos básicos do ensino de Geografia, a reflexão a fazer é se as suas práticas metodológicas conseguem mobilizar estes conteúdos de maneira adequada para que desperte nos alunos os motivos e interesses em aprender estes conteúdos.

Por último, elencamos quatro fundamentos sobre a importância da fase dos Anos Iniciais para a formação escolar da criança:

- Fase de apropriação para o letramento e alfabetização científica;
- Fase de construção de conceitos científicos, com especial destaque para os conceitos cotidianos;
- Fase de maior desenvolvimento das operações mentais de criação e imaginação;
- Fase de maior desenvolvimento da concepção de concreto em detrimento da concepção de abstrato.

O conceito de paisagem geográfica no ensino de geografia

A Geografia serve para pensar o espaço, mas para compreender o espaço que nos envolve é necessário que se desenvolva o pensamento geográfico. De acordo com Callai (2016), em entrevista para a *Revista Brasileira de Educação em Geografia, o* pensamento geográfico é pensar a partir da dimensão espacial, do espaço construído.

O ensino de Geografia busca conduzir o estudante a uma análise crítica do cenário que está a sua volta, ao qual, ele observa, comparando e identificando semelhanças em pequena ou larga escala, estimulando, assim, a análise das conexões existentes, expondo o vínculo dos acontecimentos, sendo eles próximos ou não. Tanto a diferenciação de aspectos, quanto a distribuição espacial das coisas, a extensão e localização, são ideias que devem ser desenvolvidas dentro de sala de aula com os estudantes, no ensino de Geografia. Nesse caso, trabalharemos a paisagem como ferramenta que desenvolverá esses princípios, no Ensino de Geografia.

O tema paisagem no ensino, devemos entender que a paisagem não é objeto ou ferramenta de estudo utilizada exclusivamente pela Geografia, pois seu conceito e as informações que abrange pode ser caracterizada por inúmeras áreas da ciência, marcando aspectos distintos em uma única paisagem.

Por ser a paisagem um dos conceitos básicos da Geografia, percebemos de um lado a posição que o professor assume ao ensinar por meio dessa temática e do outro a possibilidade de contribuição de diferentes áreas do conhecimento para avançar no entendimento e de fazer um ensino consistente que envolva as questões cotidiana que os alunos estão vivendo.

Quando utilizada a paisagem como ferramenta de ensino, o que devemos entender sobre sua necessidade ao ser ensinada e aplicada como instrumento que auxilia a instruir? Moreira (2008), em seu livro, *Pensar e Ser em Geografia*, estimula a consciência da representação, pois "a ideia pode ser submetida ao fio crítico do debate", permitindo o desenvolvimento da nossa leitura de mundo, classificando o modo que participamos e produzimos, desfazendo o dogma do conhecimento e estabelecendo os limites da teoria. Assim, percebemos que várias observações são possíveis, e que as ideias estão sempre em transformação na sociedade em que vivemos.

O estudo da paisagem consegue atribuir melhor aos alunos a compreensão de mundo, pois o recorte que a paisagem faz, comparado diversos objetos de estudo da geografia, tem uma escala mais detalhada, apresentando características decifráveis, que

acompanha os conhecimentos do sujeito, onde a mesma imagem pode caracterizar desde de um conhecimento superficial até um conhecimento científico. A paisagem também serve como instrumento de comparação do tempo, mostrando as diferenças que existem em um mesmo recorte com o passar dos anos, conseguindo abranger características das ações humanas e naturais nas distintas sociedades e diversas regiões do mundo.

O pensamento Geográfico espacial é uma particularidade que se desenvolve na utilização da paisagem como ferramenta de ensino, contudo, vale ressaltar, que o pensamento espacial não é atributo particular da disciplina de geografia, pois é necessário, várias áreas do conhecimento para mantê-lo estruturado.

Cavalcante (2002), em seu livro *Geografia Escolar e a Construção de Conceitos no Ensino*, afirma que a paisagem no Ensino de Geografia é a primeira aproximação do lugar, chave inicial para aprender as diversas determinações do lugar. Assim sendo, a análise poderia se encaminhar para o entendimento do espaço geográfico. Desde que não tenha uma perda de vista da dimensão objetiva e subjetiva da paisagem e de sua construção.

Santos (1996) afirma que, a percepção de paisagem é a manifestação de um momento da sociedade, enquanto o espaço Geográfico contém os movimentos desta sociedade. A paisagem auxilia na compreensão do espaço. Cada tipo de paisagem é a reprodução de níveis diferentes de forças produtivas, atendendo funções sociais diferentes, sendo escrita sobre a outra, composta por peças de diferentes momentos e idades diversas, não é dado para sempre, pois é objeto de mudança resultado de somas e subtrações constantes. A paisagem não mostra todos os dados, pois não são visíveis, mas ela pode ser reutilizada ou criada para novas funções.

Algumas perguntas são essenciais para que possamos desenvolver paisagem. A primeira é, “o que a paisagem pode nos revelar?”, pois bem, a paisagem pode nos revelar como é a relação entre o homem e natureza, mostrando as transformações que o homem causa no ambiente onde vive e como esse ambiente vai se transformando com o passar do tempo, tanto por influências naturais, quanto por influências antrópicas, com isso, o mesmo recorte pode conter diferentes paisagens no decorrer dos anos. Santos (1996), diz que:

> A totalidade é, ao mesmo tempo, o real-abstrato e o real-concreto. Só se torna existência, só se realiza completamente, por meio das formas sociais, incluindo as geográficas. E a cada momento de sua evolução a totalidade sofre uma nova metamorfose. Volta a ser real-abstrato.(p. 98).

Dentre as coisas que a paisagem pode revelar, os aspectos sociais devem ser abordados de maneira mais sensitiva por ela, como: as relações de estrutura e de produção da sociedade, o imaginário social, as crenças, os valores, os sentimentos das pessoas que a constroem, as representações sociais dos alunos e professores.

A paisagem é potencializadora, destacando os objetos que compõe a imagem, antecipa a leitura de mundo, investiga a cena e apresenta as características atuais da imagem, contudo, não deixando de lado as características históricas. A relação com os lugares vividos, os costumes que resgatam nossa memória, a identidade cultural, todas essas características são bases para o desenvolvimento do ensino de Geografia nas escolas, somos sujeitos da história, diferentes uns dos outros e ao dividirmos nossas experiências formamos conceitos, o formarmos conceitos desenvolvemos um pensamento crítico.

Para falarmos do ensino de Geografia, é necessário superar as primeiras impressões ao olhar a paisagem, para que posteriormente os estudantes realizem essas análises de forma natural. A fim de que o estudante pense além do "obvio", o professor de Geografia deve elaborar uma estratégia de ensino que os estimule aprender. Callai (2013), aborda em seu texto, *Estudar Paisagem para Aprender Geografia*, como a paisagem mostra a história dos lugares, já que ela é um retrato de um espaço, herança de processos naturais e humanos, que é modificada constantemente de acordo com seu cotidiano.

A preocupação como professor, para o ensino de Geografia, é fazer com que os educandos compreendam que o mundo em que estão vivendo e se relacionando pode ser melhor compreendido através de um olhar geográfico, para que assim, aprendam a entender o espaço representados no lugar em que estão vivendo, conhecendo o lugar e entendendo a paisagem, buscando os motivos do que constituem o lugar e o papel delas nessa construção, que saibam representar os símbolos que ocupam o espaço e a matéria representada. O ensino de Geografia, a partir disso, pode contribuir com a construção da compreensão de mundo em seu período de aprendizagem, tornando-os conscientes de suas vidas.

As operações mentais comumente abordadas no ensino de Geografia para estímulo do pensamento analítico de crianças através da paisagem são: observação, descrição e análise investigativa. Essas praticas são essenciais para desenvolver uma linha de raciocínio e bases seguras no desenvolvimento do conhecimento do aluno.

A paisagem, por si só, pode apresentar aspectos sociais, científicos, naturais, políticos, mas é necessário o desenvolvimento de um olhar crítico para que esses aspectos

apresentados sejam captados. É necessário que o professor consiga treinar os olhares de seus estudantes, para que a análise da paisagem deixe de ser superficial ganhando significado aos olhos de quem aprende. Contudo, isso não quer dizer que a paisagem trabalhe com um conceito único, saber ressignificar os aspectos da paisagem e construir novos pensamentos sobre o recorte definido como objeto de estudo mostra a expansão de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico.

O processo da observação da paisagem deve vir acompanhado com indagações, para ocorrer o desenvolvimento do pensamento crítico, perguntas como: o que está sendo retratado? Que maneira é retratado? Que forma estão sendo retratadas? Por que é trabalhado dessa maneira? As indagações servem para distinguir quais os aspectos estão sendo apresentados na paisagem.

Enquanto observar conceitua a disposição dos fenômenos, a descrição parte, inicialmente, do que é aparente e visível. A descrição parte do empírico, ou seja, ela parte dos primeiros conhecimentos que o aluno tem sobre aquilo, dispondo dos saberes cotidianos, formando conceitos iniciais e descrevendo-os a partir das características apresentadas no seu dia a dia.

A operação de análise é a que tem uma maior relação com o desenvolvimento do pensamento geográfico, já que ela vai além do aparente, conseguindo caracterizar aspectos sociais e naturais que estão sendo retratados na paisagem. A análise caracteriza os motivos da paisagem ter em suas particularidades, ver além do aparente, procurar as origens, motivos e significados. No ensino, o discente só poderá buscar esse conhecimento, se lhe for ensinado de que maneira buscá-lo, onde o professor entra com a explicação para entender o que a paisagem está mostrando.

A paisagem é uma prática pedagógica, que permite o aluno observar, descrever, comparar e analisar acontecimentos, olhar as características representadas e compará-las ao que está a sua volta. Como por exemplo, um exercício de análise da paisagem da cidade, ou também, apresentando características que não são comumente vistas na paisagem da cidade, como uma cachoeira, dando assim novos objetos a serem analisados, compondo um novo tipo de informação, desenvolvendo uma melhor leitura da realidade.

Sendo assim, podemos observar, a partir das informações trabalhadas no decorrer do texto que a utilização da paisagem pode ser uma prática no ensino de Geografia que melhor consegue desenvolver um olhar geográfico, pois ela observa, compara e identifica semelhanças em pequena ou larga escala, estimulando um olhar crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a tarefa de ensinar o pensamento geográfico nos anos iniciais é desafiadora, o presente artigo se propôs a desenvolver, por meio de uma análise bibliográfica, o uso de paisagem geográfica como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes dos anos iniciais.

O ensino por meio da paisagem, ajuda a desenvolver o pensamento espacial, pois mostra ao aluno das séries iniciais recortes do contexto no qual ele está inserido e como esse ambiente pode ser modificado com o passar do tempo, revelando inúmeros tipos de paisagens. Essa abordagem potencializa o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, especialmente quando a exposição dessas imagens contextualizadas é aliada a respectiva problematização em sala de aula e às indagação em nível de pensamento crítico.

A utilização da paisagem geográfica como ferramenta de ensino de geografia ajuda a alcançar os objetivos de desenvolvimento de operações mentais, como observar, interpretar, analisar e pensar criticamente a realidade, para melhor compreendê-la de modo que possa modificá-la, sendo objetivos fundamentais do ensino de Geografia nos Anos Iniciais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Ensinam Geografia para quem vive num outro mundo**. *In:* V Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. *In:* Anais. Belo Horizonte: PUC/MG, 1999.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Características da investigação qualitativa**. *In:* Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacion**al. Lei n. 9.394/96. Disponível:http:// basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular.** 1º a 5º anos. Ciências Humanas – Geografia. Brasília, MEC, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** 1ª a 4ª séries. História e Geografia. Brasília: MEC, Sec. De Educação Fundamental, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a escola:** muda a Geografia? Muda o ensino? Terra Livre, n°16, São Paulo, jan /jul. 2001.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia é ensinada nos anos iniciais? Aprende-se Geografia nos anos iniciais? *In:* CASTROGIOVANNI, A. C. [*et al.*]; Organizadores: TONINI, I. M. [*et al.*]. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares** – 272 p. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo ler o mundo:** A Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. **ESTUDAR A PAISAGEM PARA APRENDER GEOGRAFIA.** La opacidade del paisaje: formas, imágenes y tempos educativos / Marcelo Garrido Pereira, (compilador). – Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **O Professor e a Geografia Ensinada Nos Anos Iniciais**. *In:* ALBUQUERQUE, M. A. M; FERREIRA, J. A. de S. (Orgs.). Formação, Pesquisa e Praticas Docentes: reformas curriculares em questões: João Pessoa. p. 265-297. PB. 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino e a pesquisa da Geografia para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. Entrevista, Revista Brasileira de Educação em Geografia**.** Campinas, v. 6, n. 11, p. 6-20, jan./jun., 2016.

CASTELLAR, S. M. Vanzella. **Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar.** *In:* Cadernos Cedes. (Org.). Educação Geográfica e as teorias de Aprendizagens. 66. ed. Campinas: 2005, v. 25, p. 129-272.

CASTELLAR, S. M. Vanzella; Munhoz, Gislaine. **Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos.** São Paulo: Xamã, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. **GEOGRAFIA ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS NO ENSINO.** Campinas: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e prática de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002. http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/915/716. Visualizado em: 16/04/2014.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. *In:* CASTROGIOVANNI, A, C. *et al.* (Orgs.) Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB, Seção porto Alegre, 2003.

LOPES, Jader Jane Moreira. **Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias.** R. Educ. Públ. Cuiabá v. 22 n. 49/1 p. 283-294. 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, E.P. U., 1986.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da pesquisa em educação.** Sao Paulo, LTC, 2011.

MOREIRA, Rui. **PENSAR E SER EM GEOGRAFIA:** ensaio de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: CONTEXTO, 2008.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades**. São Paulo: FEA-USP, v. 1, n. 3, 1996.

OLIVEIRA, Maria Marly de. Como fazer pesquisa qualitativa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA. Elvira de. Geografia: **O Brasil e o mundo em detalhes**. Coleção Fique por dentro. São Paulo: Klick, 2001.

SANTOS, M. **A NATUREZA DO ESPAÇO, TÉCNICA E TEMPO, RAZÃO E EMOÇÃO.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma**. Cadernos CENPEC, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014. Disponível em: http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293/297. Acesso em: 06 fev. 2018.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2008.

37.

A CIDADE DE GOIÂNIA

Espaços de aprendizagem e possibilidades pedagógicas para o ensino de Geografia

Bruna Faria de Lima[1]
Nicali Bleyer Ferreira dos Santos[2]

INTRODUÇÃO

Hoje, um dos desafios para o professor, é encontrar diferentes meios para ensinar de forma que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma criativa e interativa. Esse desafio se intensifica quando pensamos em um ambiente escolar onde muitas vezes, a prática de ensinar é desafiadora do ponto de vista da infraestrutura. É sabido que várias escolas não possuem espaços físicos adequados para possibilitar diversidade na forma de ensinar e aprender. De acordo com Satyro e Soares (2007, p. 7), prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços esportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos, sendo portanto, mais um desafio a ser superado no cotidiano da vida escolar.

Soma-se a essa questão, a dificuldade de acesso a materiais atualizados e contemporâneos, que possam mostrar conteúdos e exemplos para além do que é visto no livro didático, de forma a ampliar o universo das informações e facilitar o processo de ensino

1 Graduada em Geografia pela PUC Goiás, professora da Rede Estadual de Ensino em Goiás. E-mail: bruna.fariabfl@gmail.com

2 Doutora em Ciências Ambientais; Mestre em Geografia; Geógrafa. Professora do Curso de Geografia da PUC Goiás. E-mail: nicalibleyer@hotmail.com

e aprendizagem. Muitas vezes utilizado como único material pedagógico, o livro didático limita e dificulta o trabalho pedagógico. Batista (2011) relata que hoje no Brasil estamos acostumados a ver esse material sendo utilizado como principal, ou até mesmo como sendo o único material de estudo, o que deixa o ensino desgastante e sem criticidade para despertar no aluno a necessidade de aprender.

Silva (2014) relata ainda outra questão relacionada à falta de interesse dos alunos na sala de aula. Segundo o referido autor, na maioria das vezes, os professores com concepções tradicionais de ensino, sustentadas por uma lógica formal, que fragmenta a disciplina em conhecimentos separados, torna a aula enfadonha e desinteressante.

As questões apontadas evidenciam que não é apenas um fator que deve ser observado no processo de ensino e aprendizagem. Espaços físicos inadequados, ausência de equipamentos e materiais pedagógicos, aulas fragmentadas e sem propostas de criticidade são alguns dos fatores que afetam a forma como os alunos irão se relacionar com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Mas não é só isso. Condições favoráveis de trabalho e planejamento para o professor influenciarão nesse processo e para além dele – na qualidade de vida docente. Há um consenso de que a atual condição de educação no país desfavorece, deslegitima e enfraquece o papel da escola e dos professores na sociedade. A escola e os professores estão precarizados.

> Por insuficiência dos recursos destinados à educação, os professores e as escolas têm vivido dificuldades enormes. Os primeiros têm enfrentado um rebaixamento salarial grave e uma desvalorização social de sua profissão sem precedentes. As escolas sofreram intensa deterioração e, como consequência, têm oferecido condições cada vez mais precárias para o trabalho docente e para o estudo dos alunos. Isso gera sentimentos de fracasso e de frustração, que minam as possibilidades de os professores realizarem um trabalho positivo (ALMEIDA, 2004).

Assim, pensar em um ensino de qualidade, como amplamente se tem pontuado em discursos políticos, de gestão e na mídia é pensar em proporcionar um conjunto de fatores que envolve professor, aluno, escola e as reais possibilidades e disponibilidades de oferta de aulas diferentes, interessantes e criativas. Pensando nessas questões, a presente pesquisa procurou realizar um trabalho que pudesse não apenas contribuir no sentido da prática pedagógica, mas ser exequível e viável do ponto de vista do trabalho docente, dos recursos financeiros da escola e dos alunos, incluindo a questão de transporte. A ideia é valorizar o trabalho do professor e não sobrecarregar suas tarefas, bem como evidenciar que é possível promover atividades pedagógicas diversas em diferentes

espaços de aprendizagem, existentes na cidade de Goiânia, e que na maioria dos casos, possuem entrada gratuita ou preços simbólicos para o acesso.

A pesquisa foi então desenvolvida, com base no entendimento de que o trabalho de campo desempenha um importante papel como prática didática e metodológica no ensino de Geografia, pois fornece a possiblidade de contato e vivência de assuntos teóricos, materializados em determinados contextos socioculturais. Para Rodrigues (2017) o trabalho de campo, tem o poder de auxiliar os professores possibilitando adequar e atualizar a teoria ensinada, e para os alunos atua no sentido de dar o poder de ler o espaço construído, favorecendo a formação de um cidadão critico e participativo. Para além da motivação, o trabalho de campo em Geografia, possibilita a formação de conceitos, a apropriação das categorias geográficas e a consciência espacial.

Ao realizar esse tipo de trabalho na cidade, múltipla em suas funções e formas de apropriação, as diferentes concepções observadas tendem a enriquecer o trabalho pedagógico, na medida em que amplia os olhares e as possibilidades de apropriações teóricas e conceituais. Nesse contexto, a cidade atuaria como lócus de interação e práticas sociais e também se materializa como espaço de aprendizagem de múltiplas linguagens, auxiliando na mediação e interação entre os conteúdos teóricos e a abstração do real (CAVALVANTI, 2008).

Assim, foram visitados, museus, bosques, parques, teatros, avenidas, etc. que atuariam como espaços dinâmicos, interativos e interdisciplinares de discussão e apropriação teórica e conceitual, relacionados às propostas de conteúdo de Geografia para a Educação Básica em Goiás. Durante a realização das visitas, foram realizados registros fotográficos dos locais, apresentadas suas características principais e sua localização, indicando possíveis articulações temáticas e propostas de atividades para o trabalho pedagógico.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A condução do trabalho se deu por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, em uma perspectiva qualitativa. Foram visitados, museus, espaços públicos, praças, parques, cinemas, institutos, etc, entre os meses de setembro e novembro de 2018, sendo que alguns espaços foram visitados mais de uma vez, para melhor apropriação do que o mesmo poderia oferecer em termos pedagógicos.

Para sistematização das informações foi seguido um padrão que incluía dados gerais sobre o local, atrativos e localização. Com base nesses dados, articulados aos

conteúdos e expectativas de aprendizagem para a Educação Básica em Goiás, em particular o Ensino Fundamental Fase II, por ser o seguimento que mais aborda temas relacionados à Geografia de Goiás, foram elencadas as sugestões de eixo temático e propostas de atividades, para o trabalho pedagógico.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado a observação direta e realização de registros fotográficos, bem como conversas com os funcionários do local, de modo a melhor compreender a dinâmica de visitação e possibilidades de trabalhos pedagógicos a serem desenvolvidos.

No que se refere aos conteúdos de Geografia, procurou-se contemplar assuntos de formação geral e temas específicos do Estado de Goiás, trazendo para as discussões formativas aspectos importantes sobre o espaço de vivencia dos alunos que, normalmente são negligenciados pelos livros didáticos, que abordam principalmente as questões relacionadas às regiões Sul e Sudeste do Brasil. A partir dos três eixos temáticos: FÍSICO TERRITORIAL, SOCIAL E CARTOGRÁFICO (SEDUCE, 2014), foram então articuladas propostas relativas às questões de: espaço geográfico, lugar e paisagem, planeta Terra, natureza e degradação ambiental, cartografia, trabalho e migração e mobilidades, população brasileira e cultura, regionalização do território brasileiro, Goiás no contexto econômico e cultural brasileiro, vegetação, clima, hidrografia, relevo e solos do Brasil, ecossistemas, industrialização, urbanização e modernização no campo, recursos naturais, geopolítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Palacín e Moraes (2008) Goiânia foi construída, para ser a capital do Estado de Goiás e promover o povoamento das regiões Centro-Oeste e Norte. A construção da nova capital, uma das grandes obras do Brasil na época, ocorreu em terras pertencentes ao município de Campinas (hoje bairro de Goiânia), com projeto urbanístico concebido para abrigar no máximo 50 mil habitantes Daher (2009).

Os primeiros edifícios erguidos na nova capital, ao redor da Praça Cívica, tiveram seu modelo arquitetônico inspirado no estilo Art'Déco. As primeiras construções eram prédios públicos, edificados para instalarem os órgãos de governo, mas "o estilo preferencial adotado por nove entra dez edifícios particulares no centro da cidade seguia essa tendência ditada pela moda estabelecida pelos centros do poder, e ainda hoje constitui maioria, em algumas áreas do centro de Goiânia e de Campinas". (IPHAN/GO, 2010, p. 42).

Ao longo de seus 86 anos, a capital do estado de Goiás sofreu inúmeras intervenções em seu espaço físico, ampliou em muito suas edificações e superou as expectativas populacionais projetadas em sua criação, consolidando-se como cidade polo da Região Metropolitana, desempenhando importante papel regional no setor de emprego e renda, e nacional no que se refere à oferta de serviços nas áreas de educação, saúde e, recentemente, no setor de confecção atacadista. Seu dinamismo socioeconômico e cultural permitiu à criação e a consolidação de diferentes espaços que se articulam as propostas de ensino e aprendizagem para Geografia, uma vez que propiciam a vivencia e a apropriação de conteúdos previstos para a Educação Básica. Esses espaços, integram-se à instituições de ensino superior da capital, bem como a iniciativas governamentais e localizam-se, em sua maioria, no centro da cidade – o que favorece o acesso. A maior parte desses locais oferece atividades interativas além da observação, o que se torna bastante interessante do ponto de vista pedagógico e não apenas de visitação.

Nessa concepção, o primeiro local visitado na pesquisa, foi o Beco da Codorna. Localizado no centro de Goiânia, esse espaço conta com um dos maiores acervos de grafite da capital goiana e o principal atrativo é a arte de rua expressa através dos grafites, que representa uma forma de linguagem relacionada à cultura urbana. A entrada é gratuita e, embora o Beco da Codorna esteja aberto todos os dias, o recomendado para visitação é aos finais de semana, pois durante a semana o local serve como estacionamento. A visitação com monitoria é possível, com duração média de 1 hora, mas para tanto, é necessário que o agendamento seja feito com antecedência. Durante a visita é possível articular conteúdos como: apropriação do espaço urbano, cultura urbana, territorialidade, lugar e subjetividade e características naturais, sociais e culturais do Estado de Goiás expressas na arte do grafite. Como proposta pedagógica sugere-se a realização de uma roda de conversa no local, de modo a contextualizar o espaço urbano como lugar de manifestações culturais, de representatividade e de manifestações de territorialidades. Um lugar plural e diverso. Pode-se também, instigar nos alunos a percepção, a identificação e a discussão sobre as diferentes representatividades socioculturais presentes no grafite.

A segunda sugestão de trabalho de campo é um tour nas construções no Centro da cidade de Goiânia que representam o estilo arquitetônico Art Déco. Apresentada através das formas, os conceitos de progresso e modernidade presentes no Art Déco, dominou a arquitetura da cidade de Goiânia durante os anos de 1930 a 1950. São produções materiais que trazem conceitos históricos, geográficos e arquitetônicos, que representam um determinado contexto sociocultural, espacial e econômico. Os atrativos são as próprias

construções e suas fachadas, que ao mesmo tempo são imponentes, mas também refinadas e elegantes. As principais localidades recomendadas para visitação são: Grande Hotel, Hotel Goiânia Palace, Palácio das Esmeraldas, Colégio Liceu de Goiânia, várias casas localizadas na Av. Goiás, e na Av. Anhanguera. O Grande Hotel, diferente dos demais, pode ser visitado por dentro. E nenhuma das localidades cobra ingresso, mesmo algumas sendo propriedades particulares, tendo em vista que a visitação será feita somente na parte exterior da casa. A duração do percurso pode variar, dependendo da quantidade de casas visitadas. O trabalho vinculado a arquitetura da cidade permite a articulação com os conteúdos de: paisagem urbana, história de Goiás – construção e Goiânia, Goiás no contexto econômico e cultural brasileiro, orientação cartográfica, processo histórico de ocupação e formação do território brasileiro. Como proposta pedagógica sugere-se discutir na sala de aula, após a realização da visita, o que foi e o que representou o movimento do Art Déco. Organizar um mural com o auxilio de fotografias ou desenhos elaborados pelos próprios alunos, pode auxiliar a aproximação do aluno, com a história e a arquitetura de Goiânia.

O Centro Cultural Jesko Puttkamer é um excelente espaço para uma visita técnica por ser um local vocacionado para a preservação, conservação e divulgação do patrimônio cultural dos povos pré-coloniais e indígenas brasileiros. Vinculado a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, tem uma programação que contribui com o desenvolvimento cultural da região e com a divulgação do patrimônio cultural, em especial, o arqueológico e etnográfico, abrangendo: exposições semipermanentes e itinerantes; mostras de vídeos; palestras e oficinas ludo pedagógicas, onde o público visitante não só visita a exposição, mas, também participa das oficinas, palestras, mostra de vídeo e outras atividades culturais. São oferecidas oficinas lúdico-pedagógicas, com representações da arte rupestre e artes corporais indígenas. O espaço conta com uma replica de uma casa indígena da tribo dos Karajá e possui o Projeto Acessibilidade Comunicacional, que tem por objetivo, atender pessoas com deficiência visual, tendo, como apoio pedagógico, réplicas de materiais arqueológicos e etnográficos para o toque, com legendas em braile e ampliadas e áudio descrição. Está localizado na Av. T-3, n. 1.732, Setor Bueno e seu horário de Funcionamento é de terça à sexta-feira das 08h30 às 11h30 e das 14h às 17h, com entrada gratuita. Durante todo o percurso da visitação ao museu há monitoria com alunos do curso de Arqueologia da PUC GO e as visitações de escolas são feitas mediante agendamento prévio. Nesse local é possível trabalhar conteúdos relacionados à Natureza e a degradação ambiental; população e cultura brasileira; regionalização do território brasileiro; Goiás no contexto econômico e cultural; Ecossistemas; Espaços

mundiais e problemas ambientais no mundo; relações entre o local e o global por meio das manifestações culturais locais, da musica, do cinema, da comida, etc; valorização dos patrimônios socioculturais goiano; processo histórico de ocupação e formação do estado de Goiás; questões ambientais, sociais e culturais decorrentes do processo de globalização mundial e suas implicâncias no Estado de Goiás e seus municípios. Como proposta pedagógica para além da própria visita, indica-se trabalhar a espacialidade, a cultura e as questões referentes à situação atual dos povos indígenas de Goiás, por intermédio de uma pesquisa orientada, antes de realizar a visitação ao local. Após a visitação, trabalhar a Cartografia através de um mapa de localização das terras indígenas no território goiano, bem como organizar uma mostra sobre as influencias da cultura indígena em nosso modo de vida: alimentação, vocabulário, etc, são formas práticas de demonstrar a importância e a riqueza da multiculturalização.

Outro espaço bastate didático do ponto de vista da visitação é o Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG). O local que foi construído na década de 1930 na cidade de Goiânia e guarda a memória cultural relacionada principalmente a Geografia e História de nosso estado. O IHGG é mantido por sócios e não tem nenhum tipo de ajuda governamental. Seus sócios são professores, escritores e artistas goianos, que lutam para manter preservada um pouco da história do estado de Goiás. Os principais atrativos do IHGG são a memória e o conhecimento dos seus sócios (os professores e escritores), que se dispõe a ministrar palestras para escolas de todos os níveis. O espaço conta com auditório próprio onde às palestras são realizadas e está localizado na Rua 82, nº 455 – St. Sul, funcionando de segunda a sexta, das 8h às 12h, das 14h às 17h. As palestras são feitas para as escolas sem nenhum custo. Deve-se apenas agendar previamente e verificar a disponibilidade do palestrante. A visita ao espaço permite trabalhar assuntos relativos à história de Goiás e consequentemente o processo de entendimento da formação espacial goiana e os aspectos socias, econômicos e culturais do nosso estado. Sugere-se como atividade que o professor trabalhe as disciplinas de História, Geografia e Português de forma interdisciplinar, com a produção de diferentes gêneros textuais, que façam referência à história de Goiás. As produções textuais criadas podem ser posteriormente digitadas, ilustradas e impressas, na forma de um livro, que contará a história de nosso estado, a partir da linguagem e expressão dos alunos.

O Jardim Botânico é outro espaço que merece ser visitado durante um trabalho de campo da disciplina de Geografia. O local é a maior unidade de conservação de Goiânia (1.000.000 metros quadrados) e abriga um remanescente de área fechada de mata, com espécies nativas do cerrado e animais silvestres. Foi fundado no ano de 1978 e conta com

pista de caminhada, um lago e um borboletário. Está localizado entre a Alameda do Contorno e as Avenidas Botânico, Jardim Botânico e Antônio de Queiroz Barreto, no Setor Pedro Ludovico. Funciona todos os dias e a entrada é gratuita. Não possui guia. Professores e alunos devem estar preparados para andar, pois a extensão do parque é grande e a visita dura em média 2h. O espaço permite trabalhar conteúdos relacionados ao Planeta Terra; natureza e degradação ambiental; vegetação, clima, hidrografia, relevo e solos do Brasil; ecossistemas – naturais e urbanos; impactos ambientais; bioma Cerrado; clima predominante no Estado de Goiás; principais rios de Goiás e de Goiânia; degradação dos ecossistemas brasileiros e refletir sobre as alterações no cerrado goiano. Dentro do Jardim Botânico, existem estruturas para que os professores possam fazer vários tipos de atividades com os alunos, como por exemplo, um teatro, ou então uma roda de conversa e debate, principalmente com temas relacionados à importância da manutenção e a preservação do Bioma Cerrado. Em outro momento, pode ser proposta a realização de uma feira de exposição onde os alunos trabalhem com elementos do Cerrado, e que eles próprios criem artesanatos, pratos da culinária local, etc, como forma de conhecer e se apropriar dos elementos que compõem o bioma em que vivemos.

Vinculado a Pontifícia Universidade Católica de Goiás, o Memorial do Cerrado representa as diversas formas de ocupação do bioma e os modelos de relacionamento com a natureza e a sociedade. É um museu que retrata desde a origem do planeta Terra à chegada dos portugueses ao Brasil, passando claro, pela história cultural geográfica do estado de Goiás – um local que merece ser pensado como trabalho de campo. Como atrativos o espaço possui um Museu de História Natural, a Vila cenográfica de Santa Luzia, Aldeia Indígena, Quilombo, espaços de educação ambiental e trilhas ecológicas que permitem o contato direto com a fauna e flora goiana. Esses ambientes proporcionam não só um momento de resgate da cultura local, mas que ainda propiciam aos alunos que lá visitam contato com traços das nossas raízes que por muitos nunca foram vistas. Localiza-se na Avenida Bela Vista, Km 02 – Jardim Olímpico, Campus II da PUC Goiás. Funciona de terça a domingo das 08h às 12h e das 13h às 17h, e as visitas devem ser agendadas previamente. Os ingressos são no valor de R$12 Inteira | R$6 Meia (estudantes, pessoas acima de 60 anos, crianças de até 06 anos). Existe a possibilidade de que os alunos de escolas mais carentes paguem R$3, mas é necessário que o professor entre em contato por e-mail com a administração do Memorial do Cerrado e faça a solicitação, justificando a necessidade do abatimento do valor. A cada 10 alunos pagantes um professor se isenta do ingresso. As visitas com escolas são acompanhadas por monitores em todo o percurso e é permitido entrar com alimentos. O tempo estipulado da duração da

visita é entre 1 hora e meia a 2 horas. Dentre as possibilidades temáticas destacam-se: Espaço geográfico; Lugar e paisagem: urbano e rural; Cartografia (através das trilhas e localização pela rosa dos ventos); Planeta Terra; Natureza e degradação ambiental; População brasileira e cultura; Regionalização do território brasileiro; Goiás no contexto econômico e cultural brasileiro; Vegetação, clima, hidrografia, relevo e solos; Ecossistemas; A industrialização, a urbanização e modernização no campo; povos tradicionais e cultura brasileira. Como prática pedagógica sugere-se trabalhar a riqueza do patrimônio natural do Bioma Cerrado, através da construção de um jardim na escola, apenas com espécies locais, discutindo sua importância, apropriação dos recursos naturais pelo homem e formas de desenvolvimento sustentável. A jardinagem com espécies nativas do Cerrado traz apropriação e valorização das espécies nativas.

O Museu Antropológico da UFG, localizado na Av. Universitária nº 1166, Setor Universitário vale um tempo como experiência didática e pedagógica. O local busca apoiar e desenvolver a pesquisa antropológica interdisciplinar, da qual se origina o acervo nele existente e a sua organização, focalizando o estudo do modo de vida do homem na Região Centro-Oeste, em particular, o estado de Goiás. Desse objetivo decorrem ações de inventário, documentação, conservação, segurança, preservação, divulgação do conhecimento científico e comunicação de seu acervo a partir de recursos expográficos e de ações educativo-culturais. Conta com uma exposição permanente chamada “lavras e louvores”, onde retrata as primeiras formas de vida encontrada em território goiano, assim como artefatos indígenas, que mostram como esses primeiros habitantes aqui viviam. Além da exposição permanente o MA/UFG conta com outras exposições de curta duração, mas que sempre vem retratando algo relacionado ao Centro Oeste brasileiro, e em Goiás principalmente. Para visitas escolares, o museu oferece excursão pelas exposições e ainda conta com acervo de gibis e cartilhas arqueológicas sobre a região Centro Oeste do Brasil, bem como vídeos educativos e documentários. O MA ainda tem um projeto chamado “Práticas Artístico-Culturais no Museu Antropológico: subsídios para a integração museu/escola”, onde são realizadas atividades de interação com a sociedade em geral, como, eventos culturais, exibição de vídeos; lançamentos de livros; apresentações teatrais, musicais e de capoeira; oficinas educativas diversas; jogos e brincadeiras populares e tradicionais; dentre outros. É também oferecida uma formação/atualização de professores do ensino fundamental com o objetivo de contribuir com a formação desses profissionais. Funciona de terça a sexta das 08h às 17h, com entrada gratuita. As visitas de escolas devem ser agendadas com antecedência e, a partir disso, será acompanhada por monitores durante todo o percurso das exposições. Podem ser trabalhados com os

alunos conteúdos de: População e cultura brasileira e; Goiás no contexto econômico e cultural brasileiro; Ecossistemas; cultura e tradições das comunidades tradicionais; valorização dos patrimônios socioculturais de Goiás e do Brasil; processo histórico de ocupação e formação do território brasileiro. Sugere-se o professor, como estratégia didática, trabalhar as questões etnográficas do estado de Goiás junto a Arte, com uma proposta de lúdica, que articularia criações e pinturas de telas, ou trabalhos em argila, criados a partir da visita ao museu. Realizar uma exposição de artes na escola com as peças telas produzidas pelos alunos.

O Museu de Imagem e de Som tem um acervo constituído de coleções de discos, fitas cassete, fitas magnéticas de áudio e de vídeo, filmes e documentáios. Como atrativo destaca-se a exibição de vídeos para estudantes de nível fundamental, além ainda de proporcionar o intercâmbio com escolas das redes estadual e municipal de ensino, por meio de empréstimos de vídeo que complementam o conteúdo didático. O Museu ainda conta com espaços para exposições fotográficas, onde muitas vezes já aconteceram exposições de artistas goianos que representam e contribuem para o resgate da história e cultura de nosso povo. O que podemos encontrar nos registros fotográficos e de vídeos do acervo do MIS, são assuntos sobre: o processo histórico, social e urbanístico do desenvolvimento de Goiânia, no período de 1930 a 1950; o surgimento e o desenvolvimento dos municípios goianos, compreendendo aspectos físicos, sociais e urbanos, abrangendo as décadas de 1930 a 1990; aspectos das manifestações populares no Estado nas décadas de 1970 e 1980; a trajetória política dos ex-governadores no período de 1960 a 1990. O espaço localiza-se no Centro Cultural Marieta Telles Machado, Praça Doutor Pedro Ludovico Teixeira, 2 – Centro e abre na segunda-feira: das 14 às 17h30 e de terça a sexta-feira: 8 às 12h e 14 às 17h30. As mostras de vídeo para escolas e consultas ao banco de dados do acervo fotográfico e fonográfico devem ser agendadas previamente. As mostras de filme para escolas tem entrada gratuita e são acompanhadas de monitores. Sugere-se com proposta pedagógica criar uma agenda mensal de cine debate na escola, aliando conhecimentos históricos e geográficos com valorização da cultura cinematográfica, realizando rodas de conversas ao final do filme, destacando os principais pontos apresentados na produção, bem como a importância do cinema como linguagem.

O museu Pedro Ludovico Teixeira é uma experiencia de volta ao tempo. Articula elementos relacioandos a História e Geografia de Goiás através de seu acervo relacionado a construção de Goiânia. Seu acervo diversificado nos remete a vida familiar e política do fundador de Goiânia, Pedro Ludovico Teixeira e de sua esposa, Gercina Borges Teixeira. O principal atrativo é a casa em si, que tem um estilo arquitetônico (Art Decó)

característico das casas no início da construção de Goiânia. Todos os móveis da casa que são originais, e ajudam a representar como era a forma de vida dos moradores no inicio da construção da capital de Goiás, incluindo um automóvel que pertenceu a Pedro Ludovico. A casa possui acervo fotográfico que representam acontecimentos históricos marcantes. O museu localiza-se na Rua Dona Gercina B. Teixeira. Nº 133, esquina com Rua 25. Quadra 47, Setor Central e funciona de terça a sexta, das 09h às 17h e, aos sábados, domingos e feriados, das 9 às 15 horas. A visita é gratuita e o espaço conta com guia/monitor, mas é necessário fazer o agendamento com antecedência para verificação da disponibilidade. Cada visitação dura entre 45min e uma hora, dependendo do tamanho da turma. Dentre as possibilidades de conteúdos a serem desenvolvidos com alunos da Educação Básica, destacam-se: história de Goiás, construção de Goiânia, população brasileira e cultura; regionalização do território brasileiro; Goiás no contexto econômico e cultural brasileiro. A partir da vivência relacionada à figura de Dona Gercina Borges, sugere-se como atividade pedagógica, discutir o papel da mulher na sociedade ao longo do tempo e as conquistas políticas e sociais, apropriando-se da questão de gênero, para um trabalho interdisciplinar, relacionado à história de Goiânia e ilustres personalidades femininas que fizeram história em nosso estado.

O Museu de Artes de Goiânia convida para um trabalho interdisciplinar. É um local que tem por finalidade formar, pesquisar, qualificar, comunicar, preservar e exibir, para fins de estudo, educação e entretenimento, um acervo museológico, bibliográfico e audiovisual, composto por obras de arte, pertencentes ao Patrimônio Cultural Artístico do Município de Goiânia, bem como incentivar a produção artística regional, em intercâmbio e integração com a produção artística nacional e internacional. Os principais atrativos do Museu são as obras de artes lá expostas, que procuram dar valor a obras goianas, ou que represente algo relacionado à cultura do nosso estado. Esta localizado na Rua 1 nº 605, Bosque dos Buritis – Setor Oeste – Goiânia – Goiás – Brasil e abre de terça a sexta, das 9h às 12h e das 13h às 17h e sábado e domingo, das 8h às 18h. O Museu de Arte de Goiânia possui um departamento de ação educativa com visitas orientadas para escolas e grupos em geral com entrada gratuita. É importante que o professor consulte a programação do Museu para saber quando ocorrerá exposições que vem de encontro com matérias relacionadas com a Geografia. A visitação pode articular-se aos conteúdos de população brasileira e cultura e Goiás no contexto econômico e cultural brasileiro. Com prática pedagógica sugere-se oferecer uma oficina de trabalho manual na escola, com enfoque na cultura popular goiana, objetivando despertar nos alunos a apropriação da cultura local, bem como o desenvolvimento de habilidades manuais. Oficina

de cerâmica, de tear, de doces, etc. dica: na cidade de Hidrolândia há um grupo de fiandeiras, que se reúne semanalmente para manter viva a arte cultural do fiar.

O Museu Estadual Professor Zoroastro Artiaga foi fundado em 1946 e homenageia o senhor Zoroastro Artiaga. É um retrato do que o próprio Zoroastro estudou durante toda sua vida, abrigando um acervo que retrata vários aspectos da Geografia de Goiás. Este Museu possui o primeiro acervo que apresenta a historia do Estado de Goiás, adquirido por doações de particularidades dos municípios do Estado, representando a diversidade da cultura goiana. Possui no piso inferior, 16 espaços que compõe o circuito expográfico que integram a exposição de longa duração denominada "Historia de Goiás – Cultura e Identidade". É possível ter contato com a divisão geopolítica do estado de Goiás, questões relacionadas aos povos indígenas e a imprensa goiana. O museu ainda conta com um piso superior que abriga a casa do caipira, uma representação das casas no interior do estado de Goiás. O museu possui auditório onde são realizadas palestras e debates com professores, estudiosos e alunos. Localiza-se na Praça Dr Pedro Ludovico Teixeira nº 13, setor Central e funciona de terça a sexta das 09h – 17h e sábado, domingo e feriado 09h – 17h. Para visitação com turma grande é necessário agendamento prévio, sendo possível solicitar uma visita guiada. A entrada é gratuita, e a duração da visita pelo museu estima-se em torno de 1 hora e meia. É possível desenvolver um trabalho relacionado a temáticas variadas relacionadas à Geografia de Goiás. Sugere-se como estratégia pedagógica trabalhar com os alunos a questão geopolítica do Estado de Goiás, tendo em vista os vários mapas expostos no museu, cujo foco é a divisão do território do Estado de Goiás e Tocantins. Propor uma feira de exposição feita pelos alunos a respeito dos diferentes povos que já habitaram e habitam o território do Estado de Goiás, representando principalmente os aspectos culturais de tais povos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da pesquisa permitiu identificar diferentes espaços na cidade de Goiânia que podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, com fácil acesso e baixo custo – com entrada gratuita em praticamente todos os lugares. Esses locais, caracterizados por unidades de conservação, museus, becos urbanos, espaços cenográficos, estão localizados principalmente no setor central da capital goiana, o que permite fácil acesso à professores e alunos, diminuindo custos relacionados a um trabalho de campo. Os espaços trazem temáticas centrais diversas e conseguem atender quase todos os conteúdos propostos para o ensino de Geografia da Educação Básica, em

especial do Fundamental Fase II e, particularmente, o 7º ano, onde concentram-se a maior parte dos conteúdos relacionados a Geografia de Goiás. Nos espaços visitados pode-se trabalhar tanto conteúdos de cunho social, histórico, cultural e político quanto temáticas ligadas aos aspectos físicos do meio ambiente, e problemáticas socioambientais da sociedade contemporânea.

Os espaços permitem uma imersão em suas temáticas centrais através de suas exposições, seus cenários, seus acervos e sua própria paisagem. Exprimem traços da sociedade goiana em suas diferentes relações e apropriações com o espaço, permitindo a abstração de conceitos e também das categorias trabalhadas em Geografia.

A identificação de dez espaços com potencial pedagógico na cidade de Goiânia permite o planejamento de atividades que dinamizem o processo de ensino e aprendizagem para além da sala de aula, sem exigir um trabalho de preparação muito grande por parte do professor e sem grandes investimentos financeiros sendo, por tanto, condizente com a realidade atual da educação do país.

Por estarem na cidade, para além dos conteúdos didáticos, materializam as relações da sociedade contemporânea, constituindo-se em um importante locus do processo de ensino e aprendizagem de geografia e formação do pensamento geográfico.

Existem outros locais com grande potencial pedagógico em Goiânia, que nesse artigo não foram contemplados. Cabe ressaltar a importância de continuidade dessa linha de pesquisa com o intuito de fomentar as diferentes práticas pedagógicas, bem como o desenvolvimento de métodos de ensino que estimulem os alunos e promovam curiosidade e envolvimento para além da sala de aula, uma vez que essa questão colabora para a formação integral do aluno – em aspecto critico e humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. De. I. M. **Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 165-176, Editora UFPR, 2004.

BATISTA, Amanda Penalva. **Uma análise da relação professor e o livro didático.** UNEB. Salvador, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas – São Paulo, 2008.

DAHER, Tânia. **O projeto original de Goiânia**. Revista UFG. Ano XI nº 6. Junho, 2009.

IPHAN. Superintendência Regional de Goiás – Goiânia**. Art. decô:** acervo arquitetônico e urbanístico – dossiê do tombamento. Goiânia, Goiás: Instituto Casa Brasil de Cultura, 2010.

PALACÌN, Luís; MORAES, Maria Augusta de. **História de Goiás (1722 – 1972).** Goiânia. ed. UCG, 2008.

RODRIGUES, Augusto César Noronha. **O trabalho de campo como prática pedagógica em Geografia urbana:** experiências a partir de uma ação extensionista. Práticas Pedagógicas Interdisciplinares de Ensino – v. 7, n. 1, julho/2017. UEG.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental:** um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SEDUC. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. 2014. Disponível em:http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%AAncia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Goi%C3%A1s!.pdf. Acesso em: 08 out. 2018.

SILVA, Maroni Maria da Conceição. **Dificuldades de aprendizagem no ensino de Geografia no 7º ano da u.e. Florisa Silva em Canto do Buriti-PI.** – Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia Florianópolis, v. 1, n. 2, out. 2014.

38.

O ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA ESTADUAL ANTONIO GRÖHS EM ÁGUA BOA/MT[1]

Isis Gardênia Kato de Sousa[2]
Márcia Juliana da Silva[3]
Maxsuel Pereira Barbosa[4]
Michele Salete Reis[5]

INTRODUÇÃO

A aprovação da lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, mesmo após a sua aprovação, ainda é pouco expressiva nos currículos escolares e nos cursos de formação docente.

A referida lei pode ser considerada um grande avanço para a democratização do ensino e a valorização de todos os grupos que contribuíram para a formação do Brasil. No entanto, somente a existência da lei não basta, é necessário desenvolver políticas públicas que viabilizem ao profissional docente se apropriar do conhecimento necessário

1 Esse artigo se propõe investigar se a Lei 10.639/03, está sendo executada nas salas de aula da Educação Básica e especificamente na Escola Estadual Antonio Gröhs, no município de Água Boa/MT.

2 Especialista em Gênero e Diversidade na escola pela UAB/UFMT. Professora na Escola Estadual Antonio Gröhs. isiskato1@gmail.com.

3 Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela FACINTER/UNINTER. Professora na Escola Estadual Antonio Gröhs. maju.rs@gmail.com

4 Mestrando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Goiás. Professor na Escola Estadual Antonio Gröhs. Pesquisa sobre literatura africana de língua portuguesa. maxsuelpereirab@gmail.com

5 Mestranda no Mestrado Profissional em Ensino de História/PROFHISTÓRIA, pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora de História na Escola Estadual Antônio Gröhs. Pesquisa sobre o patrimônio histórico de Barra do Garças/MT. michelereis92@hotmail.com

para fazer cumprir a lei, seja ampliando a oferta de cursos de formação, seja exigindo das instituições responsáveis pela formação do profissional docente que reformulem seus currículos, rompendo com o modelo eurocêntrico.

De acordo com Rüsen (2009), a história tem como função didática formar a consciência histórica na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação e uma interpretação, ou seja, o conhecimento histórico deve dar sentido as ações humanas e possibilitar aos sujeitos a apropriação da sua própria identidade. Nesse ensejo, conhecer a história dos africanos e dos indígenas, além da história dos europeus é fundamental para a compreensão das nossas ações e da realidade que nos cerca.

Reitera-se a necessidade e a importância do conhecimento das origens dos africanos e de sua história como um caminho para romper com o preconceito e a discriminação, e de certa forma, contribuir para que este grupo reconheça sua identidade e a valorize.

Oliva (2003) chama a atenção para a necessidade de estudar o continente africano pelo fato do Brasil ter uma estreita relação com a África e pelo grande valor que todos os grupos étnicos têm para o estudo da História da Humanidade. A visão que se tem do continente africano é marcada por estereótipos preconceituosos em relação a escravidão e a problemas enfrentados por algumas regiões da África, como epidemias, fome, guerras, etc., que são enfatizados pela mídia como se fossem generalizados no continente africano.

Para romper com esses paradigmas e a visão da África a partir de uma perspectiva eurocêntrica, Mattos (2003) propõe que a identidade negra e a história dos africanos sejam trabalhadas e compreendidas dentro de um contexto mais amplo, levando em consideração aspectos do próprio continente africano e a origem das diferentes etnias que nele habitam e/ou habitavam.

Em grande parte da bibliografia produzida sobre a História do continente africano, percebe-se o estranhamento e o juízo de valor acerca da cultura do outro. Horta (1995) defende que nas obras produzidas sobre a África o que predomina são representações da história a partir do ponto de vista daquele que a escreve. Também chama a atenção para o fato dessas representações serem de ambos os lados, pois certamente os africanos, ao entrar em contato com o mundo europeu, também elaboraram interpretações e ressignificaram elementos incorporados da cultura do outro.

No que concerne à Literatura, torna-se imprescindível que esta seja trabalhada desde a tenra idade, a partir dos anos iniciais, despertando nos alunos a sua construção

identitária e a de outrem, oportunizando por meio da leitura o reconhecimento da cultura africana e a sua intersecção com a cultura afro-brasileira. Em consonância a isso, percebe-se que o ensino de literatura africana enquanto componente curricular da Língua Portuguesa deveria oportunizar o ensino e a aprendizagem da cultura negra.

É notório que os livros didáticos deixam a desejar quando se trata de relações étnico-raciais, abordando o assunto de maneira superficial e apresentando conteúdo insatisfatório ao que se refere "a contribuição do povo negro para a história do Brasil."[6] Segundo as Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, a literatura africana deve apresentar:

> [...] ilustrações positivas de personagens negras; cujos conteúdos remetam ao universo cultural africano e afro-brasileiro; que possibilitem aos leitores o acesso a obras nas quais habitem reis e rainhas negros(as), deuses africanos, bem como os mitos afro-brasileiros; em que as tessituras realizadas durante a leitura possam contribuir para elevação da autoestima dos/das jovens e adultos; que representem sem estereótipos a população negra brasileira; que analisem também a contribuição das obras estrangeiras em que aparecem essas personagens. Muitas delas, praticamente desconhecidas, rompem com a tradição de representação estereotipada das narrativas e ilustrações em relação à população negra. (BRASIL, 2006 p. 113).

Para que haja a desconstrução do ideário que traz a imagem do negro como pejorativa socialmente e, portanto, no ambiente escolar, a escola necessita desenvolver meios para minimizar os preconceitos e se posicionar contra qualquer tipo de discriminação:

> O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois, ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (BRASIL, 2014, p. 18).

Desse modo é salutar que o ensino de História e Literatura Afro-Brasileira ocorra efetivamente no currículo da Educação Básica, oportunizando não somente o conhecimento dessa cultura, mas combatendo o estereótipo negro reproduzido na sociedade e fomentando o reconhecimento e valorização da diversidade.

6 §1º da Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

A história e literatura afro-brasileira no contexto escolar

A superioridade racial e cultural europeia foi por muito tempo legitimada pela historiografia devido a influência do positivismo. A história da África era pouco conhecida pelo fato de serem comunidades de tradição oral e a oralidade não era uma fonte reconhecida no campo da historiografia.

A partir das mudanças no campo da historiografia, sob a influência das teorias Marxista e História Nova é possível reconhecer que outras temáticas passaram a ser abordadas e, como consequência, essas novas abordagens proporcionaram uma mudança no ensino da História. No entanto, romper com a história eurocêntrica e democratizar o ensino com a participação de outros sujeitos da história parece ser o grande desafio do professor.

É importante destacar que de acordo com Oliva (2003), a partir do surgimento de ideologias como o pan-africanismo e a negritude, houve uma ressignificação da identidade africana. Muitos intelectuais passaram a estudar e enaltecer as características histórico-culturais da África e integrar suas pesquisas às inovações da historiografia mundial.

No entanto, o autor chama a atenção pelo fato de que mesmo após as pesquisas no campo da historiografia africana terem aumentado significativamente em termos quantitativos e qualitativos, o livro didático, que é um dos principais recursos utilizados em sala de aula, pouco mudou em relação a visão eurocêntrica da história.

É interessante destacar que após a aprovação da lei nº. 10.639/03, a inclusão da história da África nos materiais didáticos ainda é muito limitada. Estes destacam apenas a história do negro a partir da travessia do Oceano Atlântico e da sua chegada a América como escravos, desconsiderando toda a história do negro em seu continente de origem, reconhecendo apenas a história a partir de uma visão eurocêntrica.

Além dos europeus, negros e índios contribuíram significativamente para a formação do Brasil. É possível reconhecer elementos culturais desses três grupos étnicos e, nesse sentido, a história deve seguir esse mesmo critério de democratização. Ou seja, as histórias do europeu, do negro e do índio deveriam ser apresentadas aos estudantes de maneira democrática, sem dar ênfase a história de um determinado grupo, como de fato acontece.

O ensino da história, se trabalhado de maneira democratizada, pode contribuir para romper com o preconceito e a discriminação dos negros e índios, fazendo com que estes reconheçam sua identidade, a valorizem e contribuam para o desenvolvimento de

ações afirmativas necessárias para tentar redimir os erros cometidos, tanto no passado quanto no presente, em relação a esses grupos. Reconhecer a história e cultura do outro implica olhar para nossa própria cultura com alteridade.

Assim, por meio da literatura afro-brasileira na Educação Básica, torna-se possível o reconhecimento da História e Cultura dos povos africanos, entendendo como os negros aqui chegaram e minimizando o preconceito racial em nossa sociedade.

Análise do acervo histórico e literário da biblioteca da Escola Estadual Antonio Gröhs

No município de Água Boa, a Escola Estadual Antonio Gröhs, carece de livros didáticos, obras literárias, além de textos e/ou documentos históricos que versam sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira nos preceitos da lei 10.639/03. Partindo dessa carência, em meados de fevereiro de 2019, percebemos durante o planejamento anual a necessidade de materiais didáticos e literários que contemplem o ensino de história e literatura afro-brasileira.

Desde a aprovação da supracitada lei, pouco se tem trabalhado nas formações continuadas da escola ou ofertado cursos voltados para a temática em questão. Nota-se que o tema é recorrentemente encarado como um tabu e outras vezes é notório entre os professores falas preconceituosas ao se referirem a colegas de trabalho ou até mesmo alunos.

Em consulta ao acervo bibliográfico, identificamos que existem poucas obras literárias que contemplam a literatura afro-brasileira em nossa escola. Os exemplares encontrados são: A Legião Negra, de Oswaldo Faustino (2011), que trata da "luta dos afro-brasileiros na Revolução Constitucionalista de 1932"; Aqualtune e as histórias da África, de Ana Cristina Massa (2012) que trata sobre "a história dos quilombos, dos negros que lutaram por sua liberdade e sobre a disputa entre portugueses e holandeses pelas riquezas do nordeste brasileiro"; Cadernos Negros – contos afro-brasileiros, coletânea organizada por Esmeralda Ribeiro e Márcio Barbosa (2007) em que há nessa literatura um local de partida, buscando a nossa mestiça identidade nacional; Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre (1998), que trata sobre a importância da miscigenação e da mistura das três raças que formaram o nosso povo; História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: repensando as práticas pedagógicas, de Célia Regina Tokarski (2009), sobre contos, lendas e mitos; Negro Leo, de Chico Anísio (1985), tratando sobre o estereótipo do negro na sociedade brasileira.

É notório a partir dessa análise a necessidade de aquisição de materiais que versam sobre o tema em questão. Considerando que os estudantes dispõem de escasso acervo bibliográfico que tratem sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, urge que as escolas, inclusive a nossa, adquiram junto ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, livros que contemplem essa temática e valorizem a identidade cultural do povo negro. Compreendendo que através da miscigenação, gerou-se um povo de cultura ímpar, torna-se imprescindível que as bibliotecas sejam abastecidas com literaturas que abordem a história e a cultura dos afro-brasileiros.

Análise dos livros didáticos adotados na Escola Estadual Antonio Gröhs

O Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, com triênio 2017-2019, para o Ensino Fundamental, encerra-se no presente ano. Assim, consultamos no mês de fevereiro de 2019, os livros de português das séries 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos finais, todos da editora Saraiva, constatou-se que não há a abordagem de nenhuma temática afro-brasileira nestes livros didáticos.

Já no Ensino Médio, em consulta aos livros didáticos do 1º, 2º e 3º anos, todos da editora Moderna, apenas o 3º ano, numa seção especial que trata sobre Literatura Africana, apresentou a lírica e as narrativas africanas de Língua Portuguesa de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique e Guiné-Bissau. Embora essa seção contemple o ensino de literatura africana, em nenhum momento mencionou autores ou literatura afro-brasileira, conforme explicita a Lei nº. 10.639/03.

Os livros didáticos trianuais de história utilizados pelos alunos do Ensino Fundamental são da editora Scipione, de autoria de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino. O livro adotado para o Ensino Médio é “História: Passado e Presente”, de autoria de Gislaine de Azevedo e Reinaldo Seriacopi, da editora Moderna. Ao fazer uma análise desses livros, percebeu-se que a história da África é retratada de maneira superficial, com destaque à alguns reinos africanos, ao tráfico negreiro e ao processo de neocolonialismo e descolonização do continente africano nos séculos XIX e XX.

Também foram analisados os exemplares de variadas editoras para o próximo triênio e constatou-se que os livros didáticos ainda não conseguem abarcar o que preconiza a Lei 10.639/03, no que tange principalmente o ensino de literatura afro-brasileira, focando maciçamente na literatura africana de língua portuguesa e mencionando apenas dois textos de autores mineiros que representam a literatura afro-brasileira.

Consonante a isso, o Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso, em suas *Concepções para a Educação Básica*, trata sobre as diversidades educacionais na Educação Básica com o subtópico "Relações Étnico-Raciais na Educação Básica para Mato Grosso":

> O currículo deve promover a formação de consciência e reflexão crítica, bem como ser fundamento para a transformação sociocultural. Ele deve visar ao conhecimento, mas também ao respeito à diversidade e à cultura da paz. Destarte, o diálogo a respeito de uma educação voltada para os Direitos Humanos no Brasil enfatiza as discussões a respeito do combate ao racismo, ao sexismo e às demais discriminações presentes em nossas instituições sociais. (MATO GROSSO, p. 72 *apud* BRASIL, 2003.).

Assim, sabe-se que a maioria dos livros didáticos carece de conteúdos pertinentes ao Ensino de História e Literatura Africana, quiçá de História e Literatura Afro-brasileira. Não cabe apenas ao professor a análise do material didático ofertado pelo PNLD, mas também ao corpo editorial inserir no material disponibilizado conteúdos que contemplem as temáticas obrigatórias da referida lei.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Quanto à forma de abordagem do tema, utilizou-se a pesquisa qualiquantitativa e exploratória, pois a intenção é compreender o tema proposto por meio de embasamento teórico e de investigação no cotidiano escolar.

Assim, como fundamentação teórica, utilizou-se autores como Mattos (2002), Rüsen (2009), Oliva (2003) e Horta (1995) que dissertam acerca do ensino da história e das questões étnico-raciais no ambiente escolar.

Como base bibliográfica, utilizou-se a leitura e análise da Lei nº. 10.639/03; Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC-MT), dentre outras realizadas no decorrer da efetivação do artigo.

A pesquisa de campo também se fez necessária, por ser a etapa que o pesquisador se dedica a acompanhar o ambiente que será pesquisado, observando e coletando dados do cotidiano, relacionados ao tema proposto.

Dessa forma, a pesquisa de campo se fez por meio de entrevista com questionário aos professores da Escola Estadual Antônio Gröhs do município de Água Boa/MT e da análise dos livros didáticos das disciplinas de História e de Português, além do acervo literário da biblioteca da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, em meados de março de 2019, optamos por aplicar um questionário adaptado para diagnosticar entre professores, de que maneira questões como a trajetória do negro, racismo, cultura negra, currículo, posicionamento do professor diante de questões sociais, grupos étnico-culturais, situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade, aceitação da diversidade étnica e o respeito na escola, racismo linguístico, acervo bibliográfico e capacitação dos professores. Objetivou-se observar como essas temáticas vem comumente sendo tratadas em nosso espaço escolar.[7] Assim, o questionário (Anexo I) foi aplicado para 35 professores durante a formação continuada.

A partir da tabulação dos dados constantes no questionário distribuídos aos professores da Escola Estadual Antonio Gröhs, verificou-se que quanto a pergunta de número 1, sobre o estudo da trajetória histórica do negro, 28, 57% dos professores responderam que ela só é abordada em datas comemorativas. Já 45, 71% responderam que várias áreas de conhecimento possibilitam a discussão do assunto. E 25, 72% afirmaram que essa trajetória não é estudada.

No que concerne à pergunta número 2, que questiona como o assunto do racismo deve ser tratado no ambiente escolar, 94, 29% responderam que ele deve ser abordado pedagogicamente pela escola. Já 5, 71% acreditam que essa é uma responsabilidade dos movimentos sociais.

Em relação a pergunta de número 3, que questiona como a cultura negra é estudada, 45, 71% informaram que deve ser estudada como parte do folclore brasileiro. Já 20% responderam que deve ser estudada como instrumento da prática pedagógica. E 34, 29% quando se tratar de assunto da mídia.

Ao que tange à pergunta de número 4, que dispõe acerca do currículo, 25, 72% afirmam que este se baseia nas contribuições das culturas europeias representadas nos livros didáticos. Já 34, 29% consideram que o currículo é construído e embasado em metodologia que trata positivamente a diversidade racial, visualizando e estudando as verdadeiras contribuições de todos os povos. E 37, 14% registraram que o currículo deve apresentar aos alunos informações sobre os povos indígenas e os afrodescendentes. No entanto, 2, 85% não responderam esta questão.

7 O questionário utilizado encontra-se disponível no site: https://gestaoescolar.org.br/conteudo/671/exemplo-de-questionario-para-avaliar-como-sua-escola-aborda-o-racismo Acesso em: 06 de março de 2019.

No que concerne à pergunta de número 5, que trata sobre o papel do professor no ensino de questões sociais do povo negro e sua cultura, verificou-se que 42, 86% se posicionam de forma neutra quanto ao assunto, acreditando que o professor deve apenas transmitir os conteúdos dos livros didáticos e manuais pedagógicos. Já 54, 29% afirmaram que reavaliam suas práticas, refletindo sobre valores e conceitos que traz introjetados sobre o povo negro e sua cultura, repensando suas ações cotidianas. E 2, 85% declararam investir em sua formação quanto às questões raciais.

Em referência à questão de número 6, que menciona o trato das questões raciais, 45, 71% dizem que ele é feito de forma generalizada, uma vez que a escola não tem possibilidade de se debruçar sobre ele. Já 34, 29% aludiram que tais questões devem ser contextualizadas a realidade dos alunos, levando-os a refletir sobre essa vivência, com o intuito de conhecê-la melhor para então transformá-la. E 17, 14% não consideram assunto para a escola. Mas 2, 85% não responderam a essa questão.

Reportando à questão de número 7, que indaga sobre as diferenças entre grupos étnico-culturais, 8, 57% externaram que essas diferenças não são tratadas, pois geram conflitos. Já 34, 29% revelaram que tais diferenças servem como reflexão para rever posturas etnocêntricas e comparações hierarquizantes. E 57, 14% expuseram que o assunto é apontado como diversidade cultural brasileira.

Quanto a questão de número 8, que evidencia situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade, 25, 71% apontaram que tais situações são pontos para reflexão de todos os alunos. Já 5, 71% assinalaram que a reflexão é somente para os alunos que sofrem discriminação. E 68, 57% relataram que elas são instrumentos pedagógicos para conscientização dos alunos quanto a luta contra todas as formas de injustiça social.

Pertinente à questão de número 9, que versa sobre fortalecimento, aceitação e respeito da diversidade étnica na escola, notou-se que 5, 71% consideram importante promover o orgulho ao pertencimento racial de seus alunos. Já 14, 29% procuram não dar atenção para as visões estereotipadas sobre o negro nos livros, nas produções e nos textos do material didático. E 80% acreditam que é necessário promover maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras.

A pergunta de número 10, que discorre sobre o efeito da expressão verbal, notou-se que 71, 43% acreditam que a linguagem utilizada no ambiente escolar influencia nas questões de racismo e discriminação. Já 22, 86% fazem uso de eufemismo ao se referir a

etnia dos alunos para evitar ofensas. E 5, 71% afirmaram que a linguagem não influencia diretamente nas questões raciais.

No questionamento de número 11, cujo o assunto versa sobre o trabalho escolar, 77, 14% dos professores afirmaram que a questão racial é trabalhada em determinados períodos do ano letivo. Já 17, 14% mencionaram que ocorre resistências dos educadores ao abordarem questões raciais no que se refere a luta contra diversas formas de injustiça social. E 5, 71% assinalaram a existência de um trabalho coletivo sobre a questão racial com participação de toda a comunidade escolar.

No que diz respeito a questão de número 12, que trata sobre o acervo bibliográfico de História e Literatura afro-brasileira, 37, 15% concordaram que existem diversificados livros que contemplam alunos e professores sobre a questão racial. Já 57, 15% dos professores acreditam que existem poucos exemplares com essa temática. E 2, 85% responderam que não existem livros sobre o tema. Mas 2, 85% não responderam essa questão.

Na questão de número 13, que disserta sobre a capacitação dos professores quanto a questão racial, 11, 43% entenderam que esporadicamente são ofertados cursos ou grupos de estudo sobre a questão. Já 71, 42% informaram que não foram oportunizados estudar sobre o tema. E 14, 29% buscam incorporar o assunto nas discussões e reuniões pedagógicas, grupos de estudo e momentos de formação. Mas 2, 85% se abstiveram de responder.

Assim, percebe-se que nem todos os educadores possuem a consciência da importância de se ensinar a história e a literatura afro-brasileira no ambiente escolar. Notou-se também que a maioria dos professores que participaram desta pesquisa acreditam que o assunto deve ser tratado pedagogicamente pela escola. No entanto, também reconhecem que essa cultura só é estudada como parte do folclore brasileiro ou quando é assunto midiático.

Quanto ao ensino étnico-racial no currículo escolar, evidencia-se que apesar dos docentes procurarem apresentar aos alunos as culturas negra e indígena e o currículo oportunizar um olhar positivo para as diversidades raciais, reconhecem que os livros didáticos representam predominantemente as contribuições das culturas europeias.

Em relação ao papel do professor enquanto mediador das questões raciais, observa-se que os professores alegaram reavaliar seus valores e conceitos introjetados sobre o povo negro. No entanto, quando é preciso que se posicionem a respeito dessa

temática, boa parte deles se portaram de maneira neutra. E apenas uma pequena parte se disse interessada em investir na sua formação quanto às questões raciais.

Ademais, no que tange a maneira como os professores lidam com as questões raciais em sala de aula, um número significativo expôs que esse trabalho é feito de forma generalizada, enfatizando que a escola não dispõe de oportunidades para tratá-lo. E ainda existem docentes que creem não ser esse um assunto a ser tratado pela escola. Todavia, outra parte significativa assinala que esse tema deve ser contextualizado a partir da realidade do aluno, para que este possa analisar criticamente seu lugar na sociedade e, desse modo, comprometer-se a transformá-la.

Por conseguinte, as diferenças entre os grupos étnico-culturais para a maioria dos docentes são consideradas como diversidade cultural brasileira e servem como reflexão para rever posturas e comparações etnocêntricas e hierarquizantes. No entanto, ainda existem professores que pensam que tratar desse assunto pode gerar conflitos.

As situações de desigualdade e discriminação que ocorrem na sociedade são para uma grande parcela dos educadores, instrumentos pedagógicos para conscientizar os educandos da importância de se lutar contra formas de injustiças sociais; outra parcela acredita ser este um ponto de reflexão para todos os alunos. E um pequeno percentual afirmou que essas situações cabem apenas aos alunos discriminados refletirem.

Desse modo, proporcionar o fortalecimento, a aceitação e o respeito à diversidade é papel crucial da escola e os professores em peso demonstraram a necessidade de se promover um maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras. Destoante a isso, observou-se que uma parcela significativa prefere ignorar as visões estereotipadas sobre o negro nos livros, nas produções e nos textos do material didático. E apenas uma pequena parte considera importante promover o orgulho ao pertencimento racial de seus alunos.

É preciso refletir sobre vocábulos e expressões que reforçam comportamentos discriminatórios como “denegrir” ou “a coisa está preta” que muito recorrentemente ouvimos, inclusive, no espaço escolar. Relativo a isso, os professores maciçamente afirmaram que a linguagem usada no ambiente escolar pode influenciar as questões de racismo e discriminação. Contudo, alguns professores alegaram usar eufemismos para se referir a etnia dos alunos no intuito de não os ofender. Já uma pequena parcela acredita que a linguagem não tem o poder de influenciar questões raciais.

No que se refere ao trabalho escolar é notório o contingente significativo de alguns professores que falam da questão racial em determinadas etapas do ano letivo. No entanto, uma pequena cota afirma existir resistência por parte dos professores em tratar sobre questões raciais. E uma minoria enfatiza que existe um trabalho coletivo sobre essa questão envolvendo toda a comunidade escolar.

No que concerne à biblioteca da escola Antônio Gröhs, boa parte dos professores supuseram existirem poucos exemplares que contemplam a demanda racial. Em quase a mesma medida, alguns alegaram a existência de muitos e variados livros, provando o desconhecimento do acervo bibliográfico de nossa instituição escolar. E já uma ínfima parcela considerou não existirem livros que versam sobre o tema.

E finalmente, quanto à capacitação dos educadores sobre a questão racial, a maioria afirma não ter sido oportunizado o estudo desse tema. Em contraponto, partes quase equivalentes mencionam incorporar o assunto nas discussões de reuniões pedagógicas, grupos de estudo e momentos de formação, bem como, cursos sobre a questão.

Refletindo sobre a precariedade de recursos materiais, audiovisuais e referencial teórico acerca do que alvitra a referida lei, e a partir dos anseios dos educadores em trabalhar em sala de aula meios de refletir sobre a realidade, e assim, transformá-la, idealizou-se no mês junho de 2019, um projeto de intervenção interdisciplinar (Anexo II) voltado para o ensino de história e literatura pautados na afro-brasilidade. Esse plano de intervenção é destinado aos alunos do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio e será executado no decorrer do ano letivo de 2020 conforme cronograma do plano de intervenção anexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou, investigar o Ensino da Cultura e Literatura Afro-Brasileira no ambiente escolar, bem como as impressões dos educadores frente a temática. Através de alguns teóricos apresentados, mostrou-se que a história pretérita retrata os negros pelo viés da escravidão numa perspectiva eurocêntrica. Desse modo, torna-se imprescindível o conhecimento acerca da história e da literatura afro-brasileira.

Entender que estudar a história e a literatura afrodescendente é um modo de abolir preconceitos, descontruir estereótipos, combater discriminações e, assim, minimizar desigualdades tão comumente presentes em nossa sociedade, considerando a literatura como um meio de transformação social.

A partir das ponderações mencionadas no artigo, percebeu-se que a existência da lei por si só não garante a sua efetividade em virtude da escassez de material tanto didático quanto literário. Também se contatou a inexistência de formações voltadas aos professores para essa temática, além da resistência por parte dos docentes em abordar o tema em sala de aula.

Desse modo, por meio da análise dos livros didáticos tanto adotados no triênio 2017/2019, quanto os disponibilizados para escolha do próximo triênio, constatamos que o PNLD precisa se adequar ao que preconiza a Lei 10.639/03, quanto a oferta de material pedagógico que versem sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira.

No que concerne à biblioteca escolar, verificou-se que não dispomos de acervo bibliográfico suficiente para atender o que a supracitada lei determina, sobretudo a ausência de obras literárias que remetem a literatura afro-brasileira.

O questionário realizado com os docentes evidenciou igualmente a necessidade de proporcionar aos professores momentos de estudo, reflexão, debate e planejamento de ações para que efetivamente se desenvolvam ações que preconizem o aprendizado da história e cultura afro, bem como promovam o respeito a diversidade étnico-racial.

Assim, este trabalho teve por finalidade refletir sobre nossa prática docente, buscando norteá-la quanto ao que estabelece a Lei 10.639/03, para então sensibilizar os demais educadores da importância de se discutir a equidade entre as raças, no intuito de promover espaços de discussões que valorizem a história e a cultura afro-brasileira.

Por fim, salienta-se que as universidades enquanto espaços de formação, devem inserir no currículo acadêmico discussões em torno do ensino de história e cultura afro-brasileira nos termos da lei 10.639/03 para oportunizar aos futuros docentes o conhecimento necessário acerca dessa temática e que dessa forma esse conhecimento seja disseminado no contexto escolar da Educação Básica.

Apenas desse modo, o professor estará apto para discutir sobre a história e a literatura da comunidade afro-brasileira, seus predecessores e o debate étnico-racial no espaço da sala de aula, conscientizando os educadores acerca da legítima história do povo brasileiro. Só assim se tornarão agentes modificadores do contexto social que tanto nos distancia do povo negro quanto de sua cultura.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luíza M. **Português: contexto, interlocução e sentido.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ANÍSIO, Chico. **Negro Leo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

AZEVEDO, Gislaine. **História: passado e presente.** São Paulo: Ática, 2016

BRASIL. 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 e obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2004.

_____. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_ docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_ slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21.09.2018.

CEREJA, William Roberto. **Português linguagens, 9º ano.** 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

FANON, Franz. **A experiência viva do negro**. *In:* Pele negra, máscaras brancas. EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Oswaldo. **A Legião Negra: a luta dos afro-brasileiros na Revolução Constitucionalista de 1932.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: **Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MASSA, Ana Cristina. **Aqualtune e as histórias da África.** São Paulo: Editora Gaivota, 2012.

MATTOS, Hebe Maria. **O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil**. *In:* M. Abreu & R. Soihet, Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra FAPERJ, 2003.

OLIVA, Anderson. **A história da África nos bancos escolares**. Representações e imprecisões na literatura didática. *In:* Estudos Afro-Asiáticos, ano 25, n.3, 2003, p 421 – 461.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio; **Cadernos Negros.** Vol. 30: Contos Afro-Brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2007.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Almanaque Pedagógico Afrobrasileiro**. Belo Horizonte:. ed. Mazza, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado**: questões relevantes de metahistória. Revista História da Historiografia, n.2, p. 163-209, mar.2009.

TOKARSKI, Célia Regina. **História e Cultura Afro-brasileira e Africana: repensando as práticas pedagógicas em contos, lendas e mitos**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Base Editorial, 2011.

VICENTINO, Cláudio. VICENTINO, José Bruno. **História:** 7º ano. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2016.

_____. _____. _____. _____. _____. _____**História:** 8º ano. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2016.

_____. _____. _____. _____. _____. _____**História:** 9º ano. 3.ed. São Paulo: Scipione, 2016.

ANEXO I
Questionário ao corpo docente e discente sobre o Ensino de História e Literatura afro-brasileira na escola

Assinale a alternativa que corresponde à realidade do seu ambiente escolar
1. A trajetória histórica do negro é estudada:
A – No Dia da Abolição da Escravatura, em agosto, mês do folclore, e no Dia da Consciência Negra.
B – Como conteúdo, nas várias áreas que possibilitam tratar o assunto.
C – Não é estudada.
2. Acredita-se que o racismo deve ser tratado:
A – Pedagogicamente pela escola.
B – Pelos movimentos sociais.
C – Quando acontecer algum caso evidente na escola.
3. A cultura negra é estudada:
A – Como parte do rico folclore do Brasil.
B – Como um instrumento da prática pedagógica.
C – Quando é assunto da mídia.
4. O currículo:
A – Baseia-se nas contribuições das culturas europeias representadas nos livros didáticos.
B – Constrói-se baseado em metodologia que trata positivamente a diversidade racial, visualizando e estudando as verdadeiras contribuições de todos os povos.
C – Procura apresentar aos alunos informações sobre os indígenas e negros brasileiros.
5. O professor:
A – Posiciona-se de forma neutra quanto às questões sociais. É o transmissor de conteúdos dos livros didáticos e manuais pedagógicos.
B – Reavalia sua prática refletindo sobre valores e conceitos que traz introjetados sobre o povo negro e sua cultura, repensando suas ações cotidianas.
C – Tem procurado investir em sua formação quanto às questões raciais.
6. O trato das questões raciais:
A – É feito de forma generalizada, pois a escola não tem possibilidade de incidir muito sobre ele.
B – É contextualizado na realidade do aluno, levando-o a fazer uma análise crítica dessa realidade, a fim de conhecê-la melhor, e comprometendo-se com sua transformação.
C – Não é considerado assunto para a escola.
7. As diferenças entre grupos étnico-culturais:
A – Não são tratadas, pois podem levar a conflitos.
B – Servem como reflexão para rever posturas etnocêntricas e comparações hierarquizantes.
C – São mostradas como diversidade cultural brasileira.
8. As situações de desigualdade e discriminação presentes na sociedade são:
A – Pontos para reflexão para todos os alunos.
B – Pontos para reflexão para os alunos discriminados.
C – Instrumentos pedagógicos para a conscientização dos alunos quanto à luta contra todas as formas de injustiça social.
9. Acredita-se que, para fortalecer o relacionamento, a aceitação da diversidade étnica e o respeito, a escola deve:
A – Promover o orgulho ao pertencimento racial de seus alunos.

B – Procurar não dar atenção para as visões estereotipadas sobre o negro nos livros, nas produções e nos textos do material didático.
C – Promover maior conhecimento sobre as heranças culturais brasileiras.
10. Quanto à expressão verbal:
A – Acredita-se que a linguagem usada no cotidiano escolar tem o poder de influir nas questões de racismo e discriminação.
B – Usam-se eufemismos para se referir a etnia dos alunos, para não os ofender.
C – A linguagem não tem influência direta nas questões raciais.
11. Quanto ao trabalho escolar:
A – Alguns professores falam da questão racial em determinadas etapas do ano letivo.
B – Existe resistência dos professores para tratar a questão racial com relação à luta contra todas as formas de injustiça social.
C – Existe um trabalho coletivo sobre a questão racial com a participação de todos, inclusive da direção e dos funcionários.
12. Quanto à biblioteca:
A – Existem muitos e variados livros sobre a questão racial que contemplam alunos e professores.
B – Existem alguns tipos de livros (dois ou três) que contemplam a questão racial.
C – Não existem livros sobre o tema.
13. Quanto à capacitação dos professores sobre a questão racial:
A – Algumas vezes no ano fazemos cursos ou grupos de estudo sobre a questão racial.
B – Ainda não tivemos a oportunidade de estudar a questão.
C – Procuramos incorporar o assunto nas discussões de reuniões pedagógicas, grupos de estudo e momentos de formação.

ANEXO II
Proposta de Intervenção Curricular Intercultural

<table>
<tr><td colspan="2">1. Identificação do Plano de Intervenção</td></tr>
<tr><td colspan="2">Escola Estadual Antonio Gröhs</td></tr>
<tr><td>Público atendido:
() Anos iniciais do Ensino Fundamental
(X) Anos finais do Ensino Fundamental
(X) Ensino Médio
() Outros, especificar:</td><td>Modalidades:
() EJA
() Indígena
() PROEMI
(X) Regular
() Outros, especificar:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Polo do CEFAPRO
Barra do Garças-MT</td></tr>
<tr><td colspan="2">Diretor
Alceu Busanello</td></tr>
<tr><td colspan="2">Coordenadoras pedagógicas
Dilson Lôres Júnior, Luceni Gonçalves Canabarro e Ubiara Juliana Dal’Soto</td></tr>
<tr><td colspan="2">2. Descrição do Plano de Intervenção</td></tr>
<tr><td colspan="2">Problemas detectados (evidências):
Verificamos que na Escola Estadual Antonio Gröhs, situada no muncípio de Água Boa/MT, a Lei 10.639/03, que dispõe sobre o Enssino de História e Cultura Afro-brasileira não vem sendo trabalhada adequadamente em virtude da escassez de material didático-pedagógico e literário. Desse modo, em ação interdisciplinar, os professores desenvolverão um projeto no intuito de minimizar o preconceito e a discriminação de afro-brasileiros no espaço escolar.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tipo de intervenção:
() disciplinar () multidisciplinar (X) interdisciplinar () transdisciplinar</td></tr>
<tr><td colspan="2">Turmas envolvidas:
7º ano A, B, C e D; 8º ano A, B, C, D e 9º ano A, B, C, D, I (EF Anos Finais); 2º D e G (Ensino Médio)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos:
• Estimular a leitura de obras literárias escritas por autores afro-brasileiros;
• Promover o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira;
• Divulgar a literatura afro-brasileira;
• Tornar as leituras de obras literárias a um processo reflexão sobre raça e diversidade cultural;
• Colaborar com o desenvolvimento de leitores críticos que estabeleçam relações entre a teoria estudada e o contexto social (preparação para a cidadania);
• Instrumentalizar o professor de modo a torná-lo o principal agente de propagação da história e cultura afro-brassileira;
• Minimizar preconceitos e discriminações no ambiente escolar.</td></tr>
</table>

Ações previstas:
AÇÃO 01 – Objetivo: Seleção de obra adequada para a idade/série do estudante;
Atividade: Os professores de diferentes etapas se reunirão para avaliar os livros literários disponíveis na biblioteca da escola no intuito de identificar obras adequadas para a idade/série dos alunos.
AÇÃO 02 – Objetivo: Escolha de textos de diferentes tipologias e diversos gêneros textuais;
Atividade: Os professores escolherão obras literárias diversificadas de acordo com a etapa de ensino: Romances, Cordéis, Contos, Crônicas, Lendas, Mitos e Peças Teatrais.
AÇÃO 03 – Rodas de leitura;
Atividade:. O professor explicará os métodos e procedimentos para uma leitura fluente e organizada que possibilite a interpretação do que foi lido. Em seguida, a turma será disposta em círculo para leitura e discussão acerca da obra.
AÇÃO 04 – Exibição de filmes e documentários;
Atividade: Os alunos assistirão a filmes e documentários com as temáticas de discriminação e preconceito racial que servirão de subsídios para discussões e debates.
AÇÃO 05 – Análise de letras de músicas;
Atividade: Os alunos ouvirão músicas que arrazoam sobre o preconceito racial identificados nas letras vocábulos ou expressões que reforçam ou subvertem tais preconceitos.
AÇÃO 06 – Amostra Cultural;
Atividade: As ações de 01 a 05 culminarão com a exposição dos resultados na amostra cultural da Escola Estadual Antonio Gröhs.

Cronograma:
Ação 01 – Atividade A
02 de março de 2020
4 horas/aula
Ação 02 – Atividade A
16 de março de 2020
4 horas/aula -
Ação 03 – Atividade A
08 de abril de 2020
2 horas/aula
Ação 04 – Atividade A
16 de junho de 2020
2 horas/aula
Ação 05 – Atividade A
04 de agosto de 2020
2 horas/aula
Ação 06 – Atividade A
20 de novembro de 2020
2 horas/aula

Avaliação:
Avaliação diagnóstica: será desenvolvida através da discussão da temática com os discentes, observando o que os mesmos sabem e quais preconceitos carregam.
Avaliação formativa: A avaliação formativa será todas as atividades desenvolvidas nas ações 03, 04, 05, 06 e 07. As manifestações dos alunos serão registradas no caderno de campo do professor.
Avaliação global: Verificar-se-à o aproveitamento do aluno de forma contínua, mediante verificação de competência, habilidade e de aprendizagem de conhecimentos em atividades de classe e extraclasse.

Resultados esperados:
Espera-se que os alunos das turmas envolvidas superem seus preconceitos e contribuam para uma sociedade mais justa e com menos preconceitos e mais alteridade.

3. Assinaturas

Proponente(s)/executor@(s):

Coordenadoras(es) pedagógicas(os):

39.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA, FONTES HISTÓRICAS E A ONHB

Estudar a escravidão no Brasil a partir da compreensão do ofício do historiador

Mayra Paniago[1]

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um breve recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento[2], e tem como propósito analisar o papel exercido pela utilização de *fontes históricas* em espaços formais de escolarização. Aqui, estaremos, à luz da Didática da História, sob a perspectiva teórica de Jörn Rüsen, investigando as possibilidades de amadurecimento histórico – com a ideia de que a História deve ser utilizada para a vida prática –, de adolescentes e adultos, matriculados na Educação básica brasileira. As *fontes históricas* utilizadas neste texto são parte integrante do corpo de questões de onze edições da Olimpíada Nacional em História do Brasil – ONHB – (entre 2009 a 2019) e foram coletadas por nós diretamente do sítio eletrônico da olimpíada[3] através de uma pesquisa em fonte aberta. O tema abordado nestas questões se refere especificamente à *escravidão* e ao *sistema escravista* instituídos no Brasil entre os séculos XVI e XIX.

---

1 Professora de História da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA) e Doutoranda em História pela Universidade Federal de Goiás, Linha de Pesquisa Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História, orientada pela Profª Drª Maria da Conceição Silva. Endereço eletrônico: may.paniago@gmail.com.

2 A pesquisa informada tem como objetivo analisar as contribuições da Olimpíada Nacional em História do Brasil para o ensino e aprendizagem em História à luz da Didática da História, e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, parecer nº 2.036.418/2018.

3 Disponível em: https://www.olimpiadadehistoria.com.br Acesso em: 13 Set. 2019.

Iniciaremos nossa discussão fazendo uma breve introdução ao que seria a *didática* no ensino de História, isso porque até meados dos anos de 1990 ao nos referirmos, dentro dos debates acadêmicos e escolares, sobre *como deveríamos ensinar História* na Educação Básica, estávamos estabelecendo uma discussão de *natureza didática*, ou seja, estaríamos no campo da Educação e da pedagogia, tratando de um tema especificamente ligado às *metodologias e práticas* de ensino da disciplina. Alguns teóricos diriam que à Didática caberia metodologicamente trazer para dentro da escola os saberes acadêmicos adaptando-os aos saberes escolares, conforme o pensamento do pesquisador francês Yves Chevallard, como nos aponta Bittencourt (2004, p. 36).

> [...] especialista em didática da Matemática, passou a designar tal concepção, bastante difundida, como transposição didática, Chevallard entende ser a escola parte de um sistema no qual o conhecimento por ela reproduzido se organiza pela mediação da noosfera, conceito correspondente ao conjunto de agentes socais externos à sala de aula – inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias. Esses agentes garantem à escola o fluxo e as adaptações dos saberes provenientes das ciências produzidas pela academia.

Em contraponto a esta concepção, outros diriam que os conhecimentos circulados dentro da escola devem ser entendidos como saberes próprios produzidos neste ambiente, de acordo com os estudos do também francês, André Chervel (BITTENCOURT; 2004)[4].

Assim, a didática dentro do ensino de História teria a atribuição de pensar em situações pedagógicas que trouxessem para dentro do universo dos estudos históricos na escolarização de crianças, jovens e adultos, formas mais prazerosas e dinâmicas de ensinar e aprender, com a introdução de filmes, documentários, HQ's, cartuns, músicas, enfim, uma diversidade de recursos que deixariam as aulas de História mais atrativas. A preocupação de professores, professoras e teóricos do campo do Ensino de História era romper com um ensino tradicional, "modernizando' e refletindo sobre o ensino de História, tornando-o mais crítico e voltado para a compreensão dessa ciência enquanto processo, longe das práticas marcadas pela memorização de datas, nomes e fatos.

Essas mudanças no ensino de História passaram a ser influenciadas pela escola dos *Annales*[5], trazendo para dentro da sala de aula os estudos sobre a história das mulheres, dos trabalhadores, dos indígenas, dos quilombolas, e tantos outros grupos sociais

4 Sobre essa discussão, ver também CARDOSO, 2008.

5 Movimento historiográfico francês, nascido no início do século XX, e que teve como seus precursores os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre. Propunham uma renovação nos estudos históricos trazendo para dentro

marginalizados dos debates escolares, numa perspectiva de olhar para novos objetos e novas fontes de estudo. Para esta discussão sobre os novos rumos do ensino de História, entre o final dos anos de 1980 e 1990 (período conhecido na história do Brasil como *Redemocratização*), uma série de historiadores produziram um volume de material que contribuiu e tem contribuído para o avanço dos estudos ligados ao Ensino de História no Brasil (CABRINI, 1986; BITTENCOURT, 2004; FONSECA, 2003; PINSKY, 2012; NADAI, 1986 e 2012; NAPOLITANO, 2003; SILVA, 2007).

Neste mesmo contexto, a difusão dos escritos do filósofo e historiador alemão Jörn Rüsen[6] no Brasil, trouxe para o campo do Ensino de História uma enorme transformação do ponto de vista epistemológico, refletindo diretamente na pesquisa e nas reflexões sobre o ensino e aprendizagem em História. Essa inserção permitiu aos historiadores pesquisar sobre o ensino a partir da epistemologia da História enquanto ciência[7].

Dito assim, nosso intuito, portanto, é travar um diálogo entre a Didática da História, fruto do amadurecimento das leituras de alguns autores do Brasil e de Portugal (SCHMIDT, 2009; CERRI, 2001; SADDI, 2014; BARCA; 2012) – além, é claro do alemão Jörn Rüsen-, referentes aos estudos do campo da Didática da História, tomando como referencial teórico suas ideias, e, a utilização de fontes históricas nas aulas de História.

Nosso propósito também, é compreender como a introdução dos documentos históricos nos estudos sobre a temática *escravidão no Brasil*, possibilitam aos estudantes e professores/professoras de História entenderem o presente (a vida prática) partindo da análise do passado para perspectivarem o futuro.

Para conhecer melhor o ponto de partida dos nossos estudos passaremos a apresentar brevemente a ONHB.

---

da historiografia um diálogo com outras ciências humanas, como a Antropologia, a Sociologia e a Etnologia, bem como uma abertura a novas fontes históricas para além das fontes escritas.

6 Aqui destacamos o seu primeiro texto sobre a didática da história: Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão, publicado pela revista Práxis em 2006, e O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral, traduzido na coletânea Jörn Rüsen e o ensino de história (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010).

7 Em 1997 nasce na Universidade Federal do Paraná, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, o Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica – LAPEDUH, atualmente coordenado pela Profª Drª Maria Auxiliadora M. Santos Shmidt, e que desenvolve estudos no campo do Ensino de História, se tornando hoje, um dos centros aglutinadores de pesquisadores portugueses e brasileiros que se dedicam aos estudos dentro do campo da Didática da História. Para aprofundar, conheça o sítio eletrônico https://lapeduh.wordpress.com/ Acesso em: 01 Ago. 2019.

A Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB)

A ONHB é uma olimpíada científica estudantil, sendo uma atividade de extensão coordenada pelo Departamento de História, como o apoio do Programa de Pós-Graduação em História, ambos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e atualmente está na sua 11ª edição. Nascida em 2009, chancelada pelo CNPq e pelo Museu Exploratório de Ciências – também pertencente à UNICAMP, a ONHB é uma competição de caráter nacional que reúne estudantes de escolas públicas e privadas de todo país, e que a cada ano tem visto crescer o número de participantes de forma bem significativa, observe seguinte

Quadro 1 – Equipes inscritas na ONHB – 2009 a 2019

Ano	Edição	Número de equipes inscritas
2009	1ª	3.951*
2010	2ª	13.268
2011	3ª	16.519
2012	4ª	10.785
2013	5ª	10.443
2014	6ª	9.939
2015	7ª	10.095
2016	8ª	10.659
2017	9ª	11.957
2018	10ª	15.342
2019	11ª	18.500

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações repassadas pela Comissão Organizadora da ONHB. * O número de inscritos é estimado, em função do número de professores e estudantes inscritos nessa edição.

Os dados quantitativos apresentados no **Quadro I** nos dá uma ideia da importância que a ONHB vem ganhando a cada edição. De acordo com nosso levantamento para fins quantitativos da pesquisa, temos também dados do crescimento das inscrições por unidades da Federação, mas que por questões de funcionalidade não iremos nos deter neste Artigo, ficando para outra oportunidade fazermos essa discussão.

Trata-se de uma competição com características peculiares em relação às similares que acontecem hoje no Brasil. É uma prova realizada de forma coletiva, em que são inscritos grupos de quatro componentes (sendo três estudantes e o professor/professora de História da escola); os grupos são formados por estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e/ou estudantes do Ensino Médio; a competição ocorre em cinco fases *on line* (em Ambiente Virtual de Aprendizagem), onde as equipes respondem à questões de múltipla escolha – sendo que o formato das respostas não possui alternativas erradas, mas uma graduação de pontos de acordo com a relação entre o enunciado da questão e o documento histórico apresentado, e resolvem uma *"Tarefa"*[8].

A última fase da competição é presencial, ocorrendo no campus da UNICAMP, onde as equipes classificadas respondem a uma prova discursiva. Ao final são entregues 35 medalhas de bronze, 25 medalhas de prata e 15 medalhas de ouro, mas para além da entrega desses prêmios, a ONHB representa um grande salto qualitativo ao ensino de História no Brasil, conforme salienta umas das idealizadoras do projeto, a Profª Drª Cristina Meneguello (2011, p. 3).

> A implementação da Olimpíada baseou-se em alguns princípios metodológicos claros. Por acreditarmos que todas as áreas de conhecimento científico podem se envolver em atividades de inclusão e desafio construtivo, a proposta de uma Olimpíada Nacional em História do Brasil incide sobre o estudo da história nacional, um dos conhecimentos mais importantes para a nossa formação, tanto científica, como de integração e constituição de cidadania.

No que tange à utilização das fontes nas questões da ONHB, a professora também destaca que a olimpíada procura cumprir o rol de competências estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCEM)[9], acrescentando que dentre os objetivos

8 As "Tarefas" são atividades que finalizam cada fase da olimpíada e que seguem um padrão já consolidado: a) preenchimento de questionário socioeconômico, que visa construir um perfil de estudantes, professores e unidades escolares; b) organização de uma linha de tempo histórico, onde os estudantes, a partir de documentos fornecidos pela Coordenação e que foram analisados ao longo da olimpíada, colocam cada documento dentro do contexto a que pertence, e dentro da época a que se refere; c) análise de imagens, onde a imagem oferecida é "recortada" em detalhes. Os estudantes são desafiados a selecionar uma frase dentre várias, aquela que se refere ao detalhe destacado; d) uma produção textual. Aqui, as equipes já tiveram várias experiências de elaboração que foram desde a construção de jornais até a produção de pasquim, redação de matéria de revista até a preparação de panfletos turísticos. As edições de 2018 e 2019 contaram com uma "Tarefa inédita" que consistiu em um exercício de paleografia colocando as equipes diante de documentos manuscritos (do século XIX) para que fosse feita a transcrição de trechos previamente definidos pela coordenação.

9 Documento de caráter normativo fixadas pelo Conselho Nacional de Educação e orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino. As DCEM tem origem nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB –, de 1996. Disponível em: https://www.educabrasil.com.br/dcns-diretrizes-curriculares-nacionais/ . Acesso em: 01 Set. 2019.

da atividade é "[...] o domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos para a produção de bens, serviços e conhecimentos relacionados à disciplina histórica [...]. Dentre esses princípios, citamos [...] a análise e interpretação de documento iconográfico/cartográfico [...] (MENEGUELLO, 2011, p. 5).

A familiarização com a diversidade das fontes históricas nos estudos cotidianos de estudantes e de professores e professoras de História traz para o espaço escolar uma mostra de como é o trabalho do historiador ao se deparar com documentos e versões de um mesmo fato.

O uso das fontes históricas – apresentadas por algumas questões da ONHB – nas aulas de História

Dado este panorama geral da ONHB, vamos pensar um pouco em relação à utilização das fontes históricas no ensino de História. Muito se tem escrito e discutido acerca do uso de fontes históricas nas aulas de História, não apenas em relação aos teóricos da Didática da História, como também os historiadores que foram os pioneiros do aprofundamento dos estudos sobre Ensino de História, e que já mencionamos anteriormente. Longe de pretendermos formar pequenos historiadores que passam a conhecer a lida com os documentos, a importância deste manuseio está na aproximação dos estudantes com o ofício do historiador e no desenvolvimento da aprendizagem histórica no ambiente da sala de aula e na vida prática.

Como já afirmamos, nossa Pesquisa está inserida no âmbito da *Didática da História*, enquanto campo constituinte da História ciência e estas discussões chegam ao Brasil pelos escritos de Jörn Rüsen[10], e ganha grande destaque entre os pesquisadores da área do ensino de História no Brasil, sendo responsável por um salto considerável no número de publicações nesta mesma área (Artigos, Dissertações e Teses) no país (BARON, 2014). A partir da difusão da obra de Jörn Rüsen no Brasil, ao promover um deslocamento dos estudos sobre a didática da história (do campo da Educação para a História), tivemos também um outro deslocamento: o olhar do professor-pesquisador sai do ensino e vai para a aprendizagem.

10 Klaus Bergman (1989) foi um historiador alemão lido no Brasil no final dos anos de 1980. Seus escritos foram, inclusive precursores dos de Rüsen aqui no país, e sua primeira obra traduzida para o português é A história na reflexão didática, publicada pela Revista Brasileira de História. Pelo fato de ter sido mais traduzido e, por conseguinte, ter sido mais referenciado pelos pesquisadores no Brasil, iremos nos deter aqui neste artigo, às contribuições de Jörn Rüsen, mesmo reconhecendo que Klaus Bergman teve uma contribuição decisiva no deslocamento das discussões sobre didática da História do âmbito da Educação para o território da História.

Assim, o aprendizado histórico seria o objeto da Didática da História, se propondo a analisar as formas da consciência histórica[11] – ou seja, é essa consciência que ajuda o homem a se situar no tempo agindo de forma consciente no seu presente em relação ao seu passado com perspectivas ao futuro (RÜSEN, 2006). Cabe aqui também as reflexões que o próprio historiador faz sobre o seu ofício. Para Cerri (2004) o resultado do trabalho do historiador deve ser conectado com as demandas da sociedade em que ele vive e do seu tempo. Nesse caso, a Didática da História não se limita ao universo escolar, ou ao ensino e à aprendizagem, mas à sociedade como um todo. E esse é um dos aspectos que queremos analisar em nossa abordagem e que é o objetivo do nosso texto: o papel desempenhado pelas fontes históricas.

A análise de fontes históricas por jovens e adultos em momentos de escolarização através de questões de uma olimpíada científica escolar serve para a vida prática e ultrapassa os limites da sala de aula e da escola. Um exemplo disso é a condição de estudantes de escolas públicas das várias regiões do Brasil, que são estatisticamente, em sua maioria negros e filhos de trabalhadores, e eles participam da ONHB[12]. Ao estarem diante de documentos que os levam a compreender o passado escravista, estabelecendo uma relação com a sua condição de subalternidade e de sua família no presente, passam a ver o mundo numa perspectiva construtiva. Ou seja, não há fatalismo na sua condição social ou da sua família, e de seus pares. Sua condição possui uma historicidade. E é essa historicidade que o guia à perspectiva de um futuro diferente do seu presente. Temos, portanto, uma situação voltada para a vida prática.

A lida e o contato desses jovens e adultos com o documento apontam para um passado concreto e cheio de significados. Quando o professor ou a professora trabalham em suas salas de aula, com o método da pesquisa em história como estratégia de ensino, eles oportunizam aos estudantes o contato com um nível de sofisticação de conhecimento histórico e científico, através dos quais os estudantes poderão compreender os paradigmas epistemológicos da própria ciência histórica. Dessa forma, eles poderão

11 Trata-se de uma categoria de análise utilizada pelos teóricos da Didática da História que se refere "a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente, sua vida prática no tempo" (RÜSEN, 2001, p. 57)

12 Dentre os estudantes de escolas públicas municipais e estaduais de todo país, participam também estudantes dos Institutos Federais, "[...] em cooperação com estados e municípios, visam à ampliação da oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, [...]". (grifo nosso) (Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 Ago. 2019.)

ainda questionar narrativas históricas tradicionais e serem sujeitos da construção de novos conhecimentos históricos.

Iniciaremos nossa discussão primeira deste Artigo – que são o uso das fontes em salas de aula de História – com a análise do **Quadro II**. Ele apresenta uma visão panorâmica da presença dos documentos e das fontes históricas nas questões das fases que foram realizadas em Ambiente Virtual de Aprendizagem, ao longo de onze edições da ONHB, entre os anos de 2009 a 2019.

Quadro 2 – Tipologia de Documentos utilizados nas questões da ONHB (2009 – 2019) com a temática escravidão e sistema escravista no Brasil dos séculos XVI ao XIX

Nº	Ano	Edição	Fase	Questão	Tipo de documento/fonte histórica/época
01	2009	1ª	1ª	8ª	Manuscrito Registro de Venda de escravo/ XIX
02	2009	1ª	3ª	23ª	Artigo de Revista / XXI
03	2009	1ª	3ª	27ª	Gravura de Revista / XIX
04	2009	1ª	3º	34ª	Artigo de Revista / XXI
05	2010	2ª	2ª	15ª	Gravura / XX Biografia / XXI
06	2010	2ª	3ª	30ª	Trecho de Artigo / XX Trecho de Artigo / XXI Declaração / XXI
07	2010	2ª	4ª	41ª	Documento Legal / XIX
08	2010	2ª	4ª	54ª	Documento escrito / XVII
09	2010	2ª	4ª	55ª	Trecho de livro / XX
10	2010	2ª	4ª	59ª	Carta / XIX
11	2011	3ª	1ª	9ª	Trecho de Livro / XXI
12	2011	3ª	3ª	27ª	Trecho de Livro / XIX
13	2011	3ª	4ª	44ª	Documento Legal / XIX Artigo de Revista / XXI
14	2011	3ª	4ª	45ª	Trecho de Livro Acadêmico / XX
15	2012	4ª	3ª	24ª	Anúncio de Jornal / XIX
16	2012	4ª	3ª	29ª	Letra de Música / XX Trecho de Texto Acadêmico / XXI
17	2012	4ª	3ª	31ª	Trecho de Texto Acadêmico / XXI
18	2012	4ª	3ª	32ª	Trecho de Texto Acadêmico / XXI
19	2013	5ª	1ª	4ª	Documento Legal / XIX

Nº	Ano	Edição	Fase	Questão	Tipo de documento/fonte histórica/época
20	2013	5ª	3ª	26ª	Trecho de Texto Acadêmico / XX
21	2013	5ª	3ª	27ª	Notícia de Jornal / XIX
22	2013	5ª	4ª	42ª	Documento Legal / XIX Trecho de Livro Acadêmico / XX
23	2013	5ª	4ª	45ª	Artigo de Revista / XXI
24	2014	6ª	3ª	30ª	Carta particular / XIX
25	2015	7ª	1ª	1ª	Pintura – Aquarela / XIX
26	2015	7ª	2ª	16ª	Letra de Música / XX
27	2015	7ª	3ª	25ª	Litografia / XIX
28	2016	8ª	2ª	15ª	Notícia de Jornal / XIX
29	2016	8ª	3ª	28ª	Artigo Acadêmico de Revista / XXI
30	2017	9ª	1ª	2ª	Trecho de Texto Acadêmico / XX
31	2017	9ª	1ª	6ª	Trecho de Texto Acadêmico / XXI
32	2017	9ª	2ª	17ª	Trecho de livro Literário / XIX, XXI
33	2017	9ª	3ª	26ª	Artigo de Revista, Texto Acadêmico / XX
34	2017	9ª	4ª	41ª	Texto Acadêmico / XXI Depoimento / XXI Fotografia / s.d.
35	2018	10ª	1ª	6ª	Fotografia / XXI Fotografia / XXI
36	2018	10ª	3ª	23ª	Trecho de Texto Acadêmico / XX
37	2018	10ª	3ª	28ª	Texto Acadêmico / Artigo de Revista / XXI Fotografias / XXI Fotografias / XXI Fotografia / s.d.
38	2018	10ª	3ª	32ª	Fotografia / s.d. Transcrição de placa / XXI Notícia de Jornal / XXI
39	2018	10ª	4ª	36ª	Matéria de Jornal Acadêmico / XIX
40	2019	11ª	3ª	28ª	Romance Gráfico, HQ / XXI

Fonte: Elaborado pela autora com base na análise das provas disponibilizadas pela Comissão Organizadora da ONHB[13].

Fizemos uma seleção de questões cujo tema de discussão se limitaram apenas à *escravidão* e/ou ao *sistema escravista* no Brasil dos séculos XVI ao XIX. A escolha não foi

13 Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/0B24Pob8ONI7TbnY3cVVlNmtfUlk. Acesso em: 15 Ago. 2019.

aleatória tendo em vista que a prova engloba vários assuntos relacionados à História do Brasil[14], desde a época colonial até os dias atuais.

Escolhemos este tema para realizar tal recorte da pesquisa por causa da diversidade de documentos apresentados, conforme podemos ver na categoria ***TIPO DE DOCUMENTO/FONTE HISTÓRICA***. Sendo assim, não fomos movidos pelo volume numérico de questões sobre o tema, uma vez que, ao longo das onze edições foram 498 questões ao todo. Selecionamos 40 questões, o que daria um total de apenas 8% do volume geral das questões em onze anos de ONHB. Importante considerar aqui que não inserimos questões que tratavam de temas afins ao escolhido, como preconceito étnico-racial, políticas de cotas, ou quaisquer subtemas que fizessem uma alusão à condição da população negra no Brasil atual.

Tratando de um recorte temporal relacionado à *escravidão* e o *sistema escravista*, selecionamos as questões que cobriram os períodos colonial e imperial, até o ano de 1888, quando houve a assinatura da *Lei Áurea*, e não os tempos atuais.

Como temos uma limitação de espaço para analisarmos um volume maior de questões, selecionamos apenas duas: uma que traz um documento escrito e outra que vem acompanhada de uma fonte iconográfica. Para melhor esclarecimento do leitor, ressaltamos que as questões possuem quatro afirmativas, e as equipes devem escolher aquela que é a mais adequada ao que é solicitado[15].

A questão que segue fez parte da primeira edição da ONHB (2009), em sua primeira Fase, apresentando um documento de venda de um homem escravizado, datado na cidade do Rio de Janeiro, em 04 de setembro de 1851, conforme podemos ver no Anexo I.

14 A prova da ONHB é diversificada em relação aos assuntos abordados, consideraremos aqui os mais frequentes temas a título de exemplificação: questão fundiária; questão indígena; alterações na divisão política do território brasileiro; hábitos e costumes; questões legais; estrutura política; movimentos sociais; condição feminina; movimento estudantil; discriminação étnica, religiosa; patrimônio cultural material e imaterial. Ressaltando que as abordagens possuem uma historicidade que vai desde o período colonial até os dias atuais.

15 Nas questões da olimpíada não há resposta correta ou incorreta. As alternativas possuem uma pontuação que variam entre 00, 01, 04 ou 05, caso ela este mais ou menos relacionada ao que está sendo proposto aos estudantes.

8ª questão

Documento 1

Documento

Palavras-chave

Séc. XIX
Escravidão

Documentos relacionados

Para saber mais, veja estes documentos abaixo:
Documento 1

Documento

Séc. XIX
Escravidão

Observe o documento e indique a alternativa mais pertinente:

Alternativas

A. Trata-se de um documento que possui texto impresso, texto manuscrito e imagem.

B. A imagem de senhores e de escravos era utilizada porque muitas pessoas não alfabetizadas poderiam mesmo assim reconhecer que se tratava de um ato de compra e venda.

C. Não é um contrato comercial.

D. É um documento que comprova que a propriedade de escravos era regida por lei.

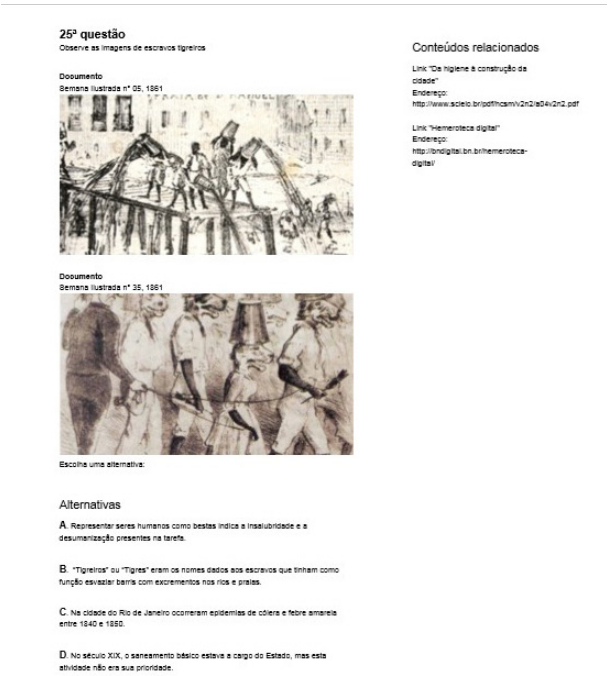
Com base nas informações constantes no documento, os estudantes selecionaram a afirmativa que eles consideraram mais pertinente. Independente da afirmação escolhida pela equipe como a mais pertinente, tal escolha exige dos estudantes interpretação do documento, envolvendo não apenas um conhecimento do contexto em que ele se insere como também exige uma busca do significado de alguns termos que somente eram utilizados na época. O que chama a atenção no conteúdo do documento é a legalização da relação mercantil a que era submetido o trabalhador escravizado, refletindo a perspectiva do seu tempo. Na época da negociação efetiva da transação comercial mostrada no documento, já havia sido proibido o tráfico internacional de escravizados, no entanto o comércio interno ainda permanecia vigoroso. A análise do documento nos permite fazer uma discussão do seu conteúdo propriamente dito – o gênero, a etnia a que pertencia, e as condições físicas da pessoa –, como também nos permite fazer uma análise externa a ele: localização espacial, temporal conjuntura histórica em que ele foi produzido. Essas são condições de análise muito próximas da prática do historiador diante de um documento. O estudante, com a mediação do seu professor ou professora de história, constrói sentidos acerca do passado, sob perspectivas diversas.

Essa é uma condição importante do aprendizado histórico que ocorre por diferentes processos em relação ao interesse pelo passado. No caso do nosso tema abordado nas questões da ONHB, não um passado abstrato, desprovido de sentido e desarticulado

com a vida presente. Mas um passado que articula todos os sujeitos (professores, professoras e estudantes) em uma identidade na qual são herdeiros historicamente.

Para tanto, recorremo-nos a Rüsen (2010a, p. 42) ao afirmar que nas relações que se estabelece com o passado, desencadeiam-se determinados atos mentais que indicam formas de relacionar-se com o tempo, as quais encerram "operações centrais da consciência histórica". Estas operações da consciência histórica manifestam-se por meio de narrativas e destas podem ser explicitadas concepções próprias de didática constitutiva do sentido atribuído à experiência do tempo. Por isso, adquirir conhecimento da experiência no tempo de formas diferentes se constitui na formação histórica.

A próxima questão foi parte integrante da sétima edição da ONHB, ocorrida em 2015 e analisa duas imagens retiradas de um semanário humorístico chamado *Revista Ilustrada*, (n. 05, de 1861; n. 35, 1861). Publicação periódica de grande sucesso no Brasil do século XIX (1860 a 1875), e por onde circulavam ilustrações litográficas. O título das litogravuras é "Tigreiros".



25ª questão

Observe as imagens de escravos tigreiros

Documento
Semana Ilustrada nº 05, 1861

Documento
Semana Ilustrada nº 35, 1861

Escolha uma alternativa:

Alternativas

A. Representar seres humanos como bestas indica a insalubridade e a desumanização presentes na tarefa.

B. "Tigreiros" ou "Tigres" eram os nomes dados aos escravos que tinham como função esvaziar barris com excrementos nos rios e praias.

C. Na cidade do Rio de Janeiro ocorreram epidemias de cólera e febre amarela entre 1840 e 1850.

D. No século XIX, o saneamento básico estava a cargo do Estado, mas esta atividade não era sua prioridade.

Conteúdos relacionados

Link "Da higiene à construção da cidade"
Endereço:
http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v2n2/a04v2n2.pdf

Link "Hemeroteca digital"
Endereço:
http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/

Os documentos iconográficos trazidos pela questão fazem um recorte de um dos trabalhos executados por homens e mulheres escravizados na cidade do Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX, denominados de *tigreiros*. As imagens mostram também as condições sanitárias das cidades brasileiras do século XIX. Ao iniciar o estudo que

questão a partir do documento apresentado, começamos pela busca do significado do termo: o que eram os tigreiros? Tais trabalhadores e trabalhadoras transportavam os tigres, tonéis ou barris cheios de todo lixo doméstico, que iam desde os dejetos dos sanitários – fezes e urina, até os de cozinha. Tigres era o nome dado aos barris e tigreiros, os carregadores de tigres.

Nas grandes cidades do século XIX, como Recife, Salvador e Rio de Janeiro, não havia sistemas de esgotos e o lixo, não apenas se acumulava nas casas como também nas ruas das cidades. Era neste momento que se recorria ao recolhimento destes dejetos pelos trabalhadores escravizados que carregavam estes tonéis na cabeça até serem despejados no mar, onde a maré fazia seu papel.

Na análise da imagem temos uma série que elementos a serem explorados: a condição social destes trabalhadores; a condição insalubre do trabalho executado; a situação de higiene das cidades; o destino dado ao lixo urbano. Podemos também fazer uma discussão sobre como a ilustração retrata todas essas questões. Além deste ponto de vista do conteúdo das imagens, é importante os estudantes discutirem a forma como a *Revista Ilustrada* trouxe o tema e a atualidade dele em relação às condições das cidades brasileiras e de quem nelas habita e sobre quem executa o trabalho de limpeza dos centros urbanos.

Na perspectiva do ensino de História, é necessário que o tema em estudo diga respeito aos estudantes, para que eles se sintam parte da narrativa histórica, o que gera a aprendizagem histórica. Essa aprendizagem história faz parte de uma situação mais ampla que é o desenvolvimento da consciência histórica e, portanto, faz parte da formação histórica destes jovens em situação de escolarização. Para Rüsen (2010b), aprender é essa constante reelaboração das experiências vividas a partir da interpretação que o sujeito faz em relação à ideia da temporalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até final dos anos de 1990 a concepção predominante entre os teóricos da área de ensino de História era a de que a didática estava delimitada a um termo funcional, portanto apartada da área da pesquisa, dos historiadores “de verdade”, se dedicando somente às metodologias de ensino na educação básica. Cabendo à discussão didática apenas as questões relativas ao *como ensinar.*

Com a entrada dos escritos de Jörn Rüsen no Brasil, a partir de fins dos anos de 1980, e com ele todo o arcabouço teórico referente à historiografia e, por conseguinte, à Didática da História, elencamos aqui, a nosso ver, duas consequências fundamentais. A primeira diz respeito à mudança à concepção de "didática" como campo da pesquisa em aprendizagem histórica que, a partir dela, professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras passaram a postular para o campo do ensino de História um estatuto epistemológico próprio dos historiadores. Não competia mais à Educação, ou à pedagogia tratar dos temas referentes ao ensino de História, mas aos próprios intelectuais da História. E a segunda consequência diz respeito a mudança de paradigma resultou em uma mudança no foco desses sujeitos e a aprendizagem passou a ser o grande objeto de investigação na área.

Decidimos apresentar os resultados parciais da investigação de doutorado em andamento, e que já enunciamos anteriormente, partindo dessas duas consequências. Para este debate e também para a Tese, fundamentamos nossa pesquisa no campo da Didática da História, especialmente a partir das contribuições da teoria da aprendizagem histórica de Jörn Rüsen (2001, 2006, 2010a, 2010b).

Neste sentido, considerando que a Didática da História visa investigar as formas como ocorrem o aprendizado histórico, em nosso caso específico, analisamos essa consideração partindo do papel desempenhado pela utilização de documentos históricos que fazem parte das provas de uma olimpíada científica escolar.

Assim podemos concluir que o estudo desenvolvido em salas de aula de História, tendo como foco a epistemologia da ciência histórica, possibilita o acesso ao conhecimento com vistas à vida prática. O tema em destaque (a *escravidão* e o *sistema escravista*) nos remete às questões do cotidiano brasileiro, e em especifico ao cotidiano dos estudantes pois lidam no presente com traços definidos do passado escravista a exemplo do preconceito étnico-racial sentido pelas populações negras no Brasil. Não apenas o preconceito propriamente, mas uma série de situações atuais onde são visíveis os traços do passado escravista que deixou marcas na sociedade brasileira contemporânea.

Ter acesso ao conhecimento do passado ou ter acesso à memória através do trato com a diversidade de documentos (ver **Quadro II**), aproxima estudantes do ofício do historiador. E mais que isso, os conecta a uma forma de lidar com o presente, partindo da compreensão do passado na perspectiva de olhar para o horizonte e enxergar o futuro na condição da transformação da situação de subalternidade a que grupos sociais são colocados.

Assim, ensinar História da forma como apresentamos até aqui, é um desafio que nos impele a concordar com Barca (2007, p. 6).

> A adopção de um modelo de História narrativa-explicativa, que integre uma análise fundamentada de perspectivas diversas, que não esqueça a escala local e global, parece ser mais consentânea com os debates sobre a ciência histórica e com as exigências de desenvolvimento, no respeito por várias identidades.

Dessa forma, a variedade de perspectivas e abordagens documentais é salutar. Conhecer essa multiplicidade de evidências a respeito do passado sofistica a aprendizagem histórica porque traz para a sala de aula um enorme exercício de hermenêutica a que o historiador está sujeito no exercício do seu ofício. Essa estratégia hermenêutica deve permear a vida prática de todos os sujeitos em sociedade. Ainda concordando com Barca (2007, p. 6).

> Os jovens, tal como os adultos, precisam de exercitar estas competências de selecção e avaliação da informação com base em critérios racionais, sem esquecer o sentido humano da vida. A disciplina de História assim problematizada poderá fornecer estas capacidades e valores, a par de uma narrativa inclusiva do passado que permita aprofundar a compreensão do presente.

Saber interpretar as fontes, ler as informações nelas contidas e, por fim, compreender o passado a partir das mensagens apresentadas por elas proporciona aos estudantes pensar historicamente. E é neste caminho trilhado que acreditamos ser aquele que promove, além do acesso ao conhecimento, o alcance à cidadania.

REFERÊNCIAS

BARCA, Isabel. **A Educação Histórica numa sociedade aberta;** dossiê sobre Educação Histórica. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, p 05 – 09, Jan/Jun de 2007.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luís Fernando. **O ensino da história a partir da teoria de Jörn Rüsen**. Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação; Universidade Estadual de Maringá: 2011.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. Os micro campos da Didática da História: A teoria da história de Jörn Rüsen, pesquisas acadêmicas e o ensino da história. **Revista de Teoria da História**, v. 12, n. 2, p. 15-67, 2014.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, v. 9, n. 19, p. 29-42, 1989.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CABRINI, Conceição *et al.*i. **O ensino de História:** revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História.** Revista Brasileira de História. v. 28, n. 55, 2008.

CERRI, Luis Fernando. A Didática da História para Jörn Rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. *In:* **ANPUH–XXIII. Simpósio Nacional de História**, Londrina, p. 1-7, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino.** Campinas: Papirus, 2006.

MENEGUELLO, Cristina. **Olimpíada Nacional em História do Brasil –** uma aventura intelectual? Revista História Hoje. v. 5, n. 14, 2011/1.

PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato.** 14. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica – Teoria da História**: fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora da Universidade Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas. Tradução Marcos Roberto Kusnick. **Práxis educativa**, v. 1, n. 2, p. 7-16, 2006.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In:* SCHMIDT; BARCA; MARTINS (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: EdUFPR, 2010a.

RÜSEN, Jörn. **História Viva** – Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2010b.

SADDI, Rafael. Didática da História na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da *Neu Geschichtsdidaktik* na Alemanha e os desafios da nova Didática da História no Brasil. **OPSIS**, v. 14, n. 2, p. 133-147, 2014.

40.

FOTOGRAFIAS EM SALA DE AULA

Conectividade presente-passado

Karinne Machado Silva[1]
Fernanda da Silva Oliveira[2]

INTRODUÇÃO

Desde o fim dos anos 1970 a historiografia acompanhou as transformações propostas pela Nova História e sofreu uma significativa abertura teórica e metodológica. Essa abertura justifica-se pela percepção, por parte dos historiadores e cientistas sociais, que os modelos metodológicos baseados unicamente nas fontes escritas não respondiam mais as demandas de pesquisa e conhecimento social.

As leituras de Roger Chartier (1990) são fundamentais para analisar o papel das representações sociais e da proposta da história cultural. Segundo o autor,

> As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como não são as categorias intelectuais e psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras. São estas demarcações, e os esquemas que as modelam, que constituem o objeto de uma história cultural levada a repensar completamente a relação tradicionalmente postulada entre o social, identificado com um real bem real, existindo por si próprio, e as representações, supostas como refletindo-o ou dele se desviando. (CHARTIER, 1990, p. 27).

1 Doutora pela Universidade Federal de Uberlândia/professora de História do IFG (Instituto Federal de Goiás), campus Goiânia Oeste. Pesquisa sobre Visualidade e História. histka25@hotmail.com

2 Mestre pela Universidade Estadual de Goiás, Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias/professora de Português do IFG (Instituto Federal de Goiás), campus Goiânia Oeste. Pesquisa Linguagem e Visualidade. fernanda.oliveira@ifg.edu.br

A Nova História teve como proposta considerar a pluralidade dos sujeitos, suas atitudes no mundo sociocultural, diferentes modos de vida e contextos. A escrita historiográfica passou a estar voltada para o estudo dos mais variados objetos e temáticas. Ao incluir novos objetos houve a necessidade de ampliar os métodos e as fontes históricas.

Dentro desse movimento de inovação temática a imagem fixa (fotografia, pintura, desenho) e a imagem em movimento (cinema) ganharam *status* de documento histórico. Este passou a considerar a linguagem iconográfica como um vestígio da realidade vivida e testemunho ocular da história[3].

Segundo Peter Burke (2004) a imagem pode ser inserida no campo historiográfico enquanto objeto de conhecimento do passado. Para o autor, as gravuras, as pinturas e fotografias podem contribuir na pesquisa histórico-cultural por se tratar de vestígios do passado que carregam mensagens e evidências históricas.

No sentido de viabilizar a utilização das imagens no campo da história BURKE (2004) aponta três problemáticas: a primeira considera os riscos de tomar as imagens como reflexos puros da realidade, considerando que a arte da representação é menos realista do que se imagina e omite (por vezes distorce) a realidade social, ao invés de refleti-la. A segunda problemática afirma que a arte fornece evidência para aspectos da realidade social que os textos não abordam. Por último, o autor chama a atenção para o processo de distorção que pode, por vezes, ocorrer na construção das imagens.

Nesse sentido, é importante destacar que as relações entre a produção escrita e a imagética não se apresentam significativas apenas no campo historiográfico. Mas também como elementos centrais das discussões em torno das novas formas de se pensar e ensinar História.

Nessa linha de raciocínio temos que destacar que as representações visuais no material didático e nas aulas de História são fundamentais para que os alunos reconheçam personagens formadores da nação brasileira e construam uma memória sobre o passado do país.

Para Circe Bittencourt (2004) a fotografia no ensino de história favorece a introdução dos alunos no método de interpretação e análise de documentos históricos, no entendimento das mudanças/permanências (por meio de comparações) e pode ser associada a textos escritos, contribuindo para uma análise mais complexa e multifacetada da realidade histórica.

3 BURKE, Peter. Testemunha Ocular. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

Deste modo é inegável que as imagens nos livros concretizam conceitos, noções abstratas e facilitam a compreensão de conteúdos. Esse suporte e mesmo instrumento facilitador da memorização, que a imagem oferece, segundo o autor Elias Thomé Saliba (1995), justifica porque as "[...] imagens canônicas, que nos são impostas coercitivamente, daí também serem chamadas imagens coercivas [...] constituem pontos de referência inconscientes [...]" (SALIBA, 1996, p. 62), e contribuem, de forma decisiva, na identificação coletiva dos fatos considerados significativos.

A tese de doutoramento intitulada: *Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)*, de autoria de João Batista G. Bueno, também contribui para o entendimento das transformações que ocorreram, ao longo dos anos de 1970-2000, das práticas de leitura das imagens.
Segundo o autor a partir da década de 1990,

> ocorreu um processo de racionalização e de controle objetivo das metodologias de ensino (leia-se metodologias de leitura de imagem) apresentadas pelos livros didáticos, as quais foram impulsionados e confirmados pelas concepções sociais democráticas [...] que reafirmavam uma lógica estrutural e racional que serviria para controlar a qualidade de formação educacional dos profissionais para o mercado de trabalho. As propostas de leitura de imagens visuais, [...] buscaram limitar as interpretações subjetivas que as iconografias poderiam suscitar nos leitores, produzindo, assim, métodos que procuravam direcionar o olhar sobre as iconografias, numa tentativa de criar atividades pedagógicas com os alunos que produzissem o trabalho com fontes documentais realizados pelo historiador na academia. Criaram–se, portanto, propostas metodológicas que propunham uma determinada forma de leitura centrada no reconhecimento dos signos representados nas iconografias. (BUENO, 2011, p. 258).

O maior corolário de compreender a imagem fotográfica como portadora de discursos tanto quanto o texto escrito é identificar a imagem como suporte de representações e valores sociais, constituindo-se numa ferramenta de comunicação de ideias, conceitos e visões de mundo. Desde o início de sua invenção no século XIX até os dias atuais a fotografia guarda no seu âmago o poder de transmitir olhares sobre a sociedade carregados de subjetividade. Mas também comporta uma dimensão sociológica e histórica.

Na sociedade contemporânea com o aumento vertiginoso das câmeras fotográficas acopladas aos celulares podemos afirmar que a imagem se transformou em um contínuo da realidade vivenciada pelos sujeitos históricos. Antes mesmo de vivenciar as experiências e apreciar as paisagens os indivíduos registram, fixam, congelam seus momentos. Fotografar tornou-se parte da vivência social no âmbito individual e coletivo.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Portanto, ao reconhecer a importância das imagens fotográficas, cabe questionarmos o *status* da imagem fotográfica dentro da construção do conhecimento histórico e como objeto de estudo abordado pelos alunos do Ensino Médio, da rede federal de Ensino (IFG), campus Goiânia Oeste. Construímos a experiência didática de trabalhar fotografias produzidas durante o Estado Novo (1934-1945), pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

Enquanto conhecimento do passado e relação desse passado com o presente, com vistas a uma expectativa de futuro[4], a História não pode deixar de contribuir na problemática da visualidade. Neste sentido, encontramos importantes imagens produzidas e colocadas em circulação no período varguista e que possibilitam um diálogo profícuo entre passado e presente.

A imagem abaixo compõe uma série de fotografias produzidas nos dias que se seguiram ao suicídio de Getúlio Vargas, no dia 24 de agosto de 1954, na antiga capital federal, Rio de Janeiro. As cenas retratadas possuem um forte apelo emocional, com destaque para as reações da população e sua presença nas ruas do Rio de Janeiro e no Palácio do Catete (antiga residência dos republicanos).

As discussões estiveram centradas nos seguintes questionamentos junto aos alunos: *De modo como as imagens foram produzidas? Quando você olha a imagem qual o primeiro sentido que você identifica? Qual a impressão que você consegue ter das cenas retratadas? Como será que era a relação do presidente com a população? Atualmente, na história recente do país, algum presidente teria a presença da mesma quantidade (aproximada) de pessoas nas ruas caso falecesse durante o seu mandato?*

Deste modo, para melhor apreciação das fotografias foi pedido aos alunos que fixassem o olhar em silêncio por alguns segundos. Foi explicado que as opiniões somente seriam dadas depois de uma apreciação mais alongada da fotografia. Além da tentativa de reter o olhar mais detalhado e silencioso da imagem, foi pedido a eles que retomassem seus conhecimentos prévios[5] sobre o conteúdo relativo ao período getulista.

4 RUSEN, Jorn. **A reconstrução do passado.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2010.

5 Os alunos tiveram acesso ao conteúdo histórico do contexto antes de trabalharmos as fotografias. O entendimento das relações políticas e sociais ligadas ao governo de Getúlio Vargas é fundamental para uma leitura mais assertiva das representações visuais.

Projetamos a imagem e realizamos as perguntas anteriormente descritas. As respostas relativas à **Fotografia 1** foram: “Nossa isso é gente?! Ou o quê?”, “Meus Deus, são milhões de pessoas”; “Rua e pessoas misturaram-se!”, “Ele foi jogado no mar?”. A reação predominante foi de espanto quando os alunos constaram que a multidão retratada acompanhava um cortejo fúnebre presidencial.

Entretanto, houve dificuldade de leitura dos outros aspectos ligados a imagem. O aluno que participa da temporalidade do presente ao se deparar com uma cena do tempo pretérito normalmente demonstra obstáculos na leitura. Para diminuir essa distância entre leitor e objeto fotográfico temos que aprofundar a fruição estética da paisagem geográfica. Neste ponto, recorremos ao historiador Ulpiano Menezes (2002):

> Com efeito, apropriação estética é fundamental na constituição da paisagem. Entenda-se o estético como se referindo não à beleza, mas ao universo mais amplo, complexo e rico da percepção [...], os sentidos são a principal ponte de comunicação entre o sujeito e o mundo externo. Por isso, as condições de legibilidade e imaginabilidade da paisagem [...] ou sua capacidade de preencher uma expectativa formal [...] constituem fatores importantes na apropriação estética (MENEZES, p. 32).

Compreende-se que a percepção visual é imprescindível para que a paisagem faça parte do universo cultural dos alunos. Afirmar as características da subjetividade e da inter-pessoalidade relativas à percepção do observador ou de sua fruição não exclui o reconhecimento da materialidade produzida pela paisagem. Em outras palavras, a interpretação pessoal dos alunos, inicialmente livre de exigências conceituais, não diminui a potencialidade da imagem de contribuir na identificação dos elementos cênicos, geográficos e históricos da paisagem.

Entretanto, metodologicamente acreditamos que a apreciação espontânea da imagem deve ser seguida de orientações pautadas na análise formal. Deste modo, no segundo momento, os alunos foram orientados a olhar o ângulo da foto, as dimensões, a possível posição do profissional responsável pela foto e se na cena havia profusão de elementos e a qualidade visual do material fotográfico.

A fim de alcançar uma análise mais formal foram explicados para os alunos os seguintes recursos visuais: *planos, altura do ângulo e arranjo*. A linguagem utilizada para que a turma compreende-se foi a mais informal possível, com exemplos concretos e demonstrando na **Fotografia 1** como esses elementos estão colocados.

Os planos da imagem são três: *Aberto*, quando a câmera está longe do objeto retratado, ele ocupa uma pequena parte da cena. *Médio:* quando a câmera está a uma distância média, o objeto ocupa quase todo espaço retratado. *Close-up:* quando o objeto está bem próximo da máquina fotográfica, ele ocupa quase que absolutamente o espaço retratado.

O ângulo diz respeito ao ponto de vista do fotógrafo. Pode ser um *ângulo normal,* que corresponde à altura dos olhos do profissional. *Câmera Alta,* ou seja, quando a altura da câmera está do nível dos olhos do fotógrafo. E, por fim, *Câmera baixa,* quando a própria câmera está voltada para cima, abaixo no nível dos olhos do fotógrafo.

E, por último, o *arranjo*. Este elemento visual diz respeito à forma como os elementos figurativos foram organizados na imagem. O modo de organização da cena, quase sempre é resultado de uma "encenação". Neste tocante, não queremos sugestionar que a fotografia foi forjada ou que houve possíveis adulterações da realidade através da foto (o que constitui outro debate histórico). Encenação, dentro da análise formal, refere-se à cena que é recortada da realidade pelo fotógrafo. As escolhas do arranjo são prévias e constituem uma encenação.

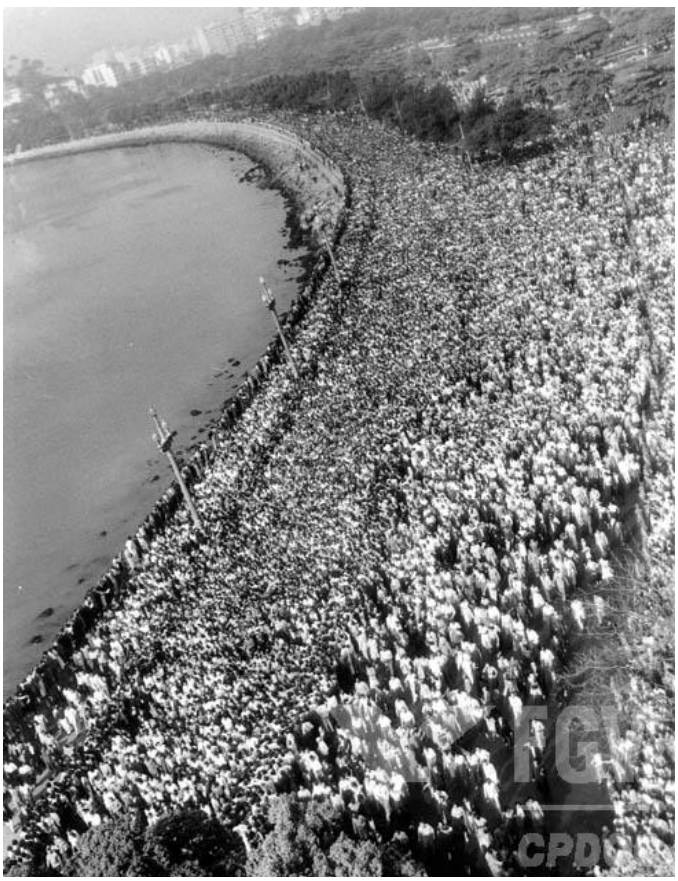
Esse recurso visual é reforçado pela linha formada a partir do conjunto de pontos em determinado sentido. A linha não é estática. Ela é dinâmica, contribui para distinguir elementos sobrepostos na imagem e confere contorno às figuras. Para o estudo da foto citada esta noção foi fundamental. Uma vez que podemos conhecer melhor como a movimentação da multidão que seguiu o cortejo e como o ângulo da câmera alta contribuiu para uma percepção geograficamente mais ampla da cena.

A recepção da **Fotografia 1** pelo leitor/aluno é delimitada, em grande parte, pelos recursos formais que conferem a cena um grau de comoção popular, organicidade homogeidade da população com a Praia de Copacabana (Rio de Janeiro). Ou seja, ambos, praia, mar e indivíduos parecem transformar-se um único corpo. Não há limites precisos entre esses elementos tão distintos. A população preenche a cena com força e movimento.

A dinâmica e movimento da fotografia trabalhada em sala de aula foram constatados pelos alunos após o domínio das categorias de análise formal. Os alunos compreenderam que o modo como determinada cena é fotografada conduz o leitor a determinadas interpretações. Além disso, inferiram que o produtor da imagem teve a pretensão de destacar o populismo varguista ao retratar de modo tão panorâmico o público que seguia o cortejo.

Discutimos como as relações clientelistas e paternalistas de Vargas podem ser percebidas na imensa quantidade de pessoas que ocuparam as ruas do Rio de Janeiro. Muitas chorando, outras em desespero e outras em estado de profundo desamparo ou em atitudes de revolta[6].

Fotografia 1 – Cortejo para acompanhar o funeral de Vargas. Imagem: CPDOC/FGV



Para uma leitura mais acurada da **Fotografia 1** recorremos a uma categoria de análise originária das Artes Visuais e já há algum tempo ressignificada para a análise histórica e de grande importância em pesquisas que trabalham com documento visual é a categoria chamada *visualidade*. Podemos dizer que entendemos por visualidade o

6 Além da fotografia discutida neste texto foram trabalhadas outras imagens produzidas no mesmo contexto histórico. Isto ocorreu para assegurar que os alunos tivessem contato com mais de uma fonte histórica e para que pudessem traçar paralelos de leituras.

modo como a sociedade, com todas as suas tensões, seus campos de forças e suas disputas simbólicas, deixa-se ver e se conhecer. Ao aprofundar essa categoria, o historiador Ulpiano Menezes (2005) esclarece que a proposta de uma visualidade estaria alicerçada em três dimensões, a partir das quais os discursos visuais são produzidos: *o visual, o visível e a visão.*

Para nossa experiência em sala trabalhamos com a categoria da *visão.* Ela abrange os instrumentos de observação, o observador e sua visão de mundo, além das diferentes modalidades do olhar. Dessa forma, a visão deixa de ser algo naturalmente dado e passa a ser uma construção histórica. Por isso, cada época tem olhares diferentes que são lançados em suas produções visuais. O olhar modifica-se de acordo com os contextos e institui novas formas de percepção dos fenômenos sociais, dos costumes, dos valores e do senso estético.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho com fotografias com as turmas de Análises Clínicas, Nutrição e Dietética, Vigilância e Saúde, dos 3º anos, do campus Goiânia Oeste, IFG, indicou que a renovação cultural que afetou o ensino-aprendizagem da História, na década de 1970, mudou o modo de se trabalhar a relação conhecimento histórico e conhecimento visual. Ambos os saberes podem dialogar e ajudar a fornecer uma visualidade acessível ao aluno. Concretizar cenas e conectar presente-passado.

O papel secundário das fotos antes consideradas apenas ilustrações é superado em nome de uma didática da História que passou a estar conectada ao campo da historiografia através do conceito de *cultura histórica*. Segundo RUSEN (2010), essa cultura é uma forma específica de experimentar e interpretar o mundo, que narra e analisa a orientação da vida prática. Assim como diz respeito auto-compreensão e a subjetividade dos indivíduos.

Como parte constituinte da cultura histórica as produções visuais podem contribuir na identificação das motivações humanas com relação aos acontecimentos do passado, no entendimento da ideia de mudança, na compreensão de diferentes pontos de vista de análise sobre o passado, na identificação que há diferentes formas de adquirir, obter e avaliar informações sobre o passado e fundamentalmente, contribuir na orientação temporal da vida prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o tratamento formal da fotografia aliado ao conhecimento histórico possibilitou aos alunos do Ensino Médio Integrado uma maior conectividade com o passado. Ressignificando um tempo pretérito que inicialmente parece distante e desinteressante.

O passado distante, inicialmente frio, composto de fatos históricos dispare da realidade social dos alunos e desinteressante cedeu lentamente espaço para a curiosidade dos discentes que olhavam atentamente a imagem na tentativa de decifrá-la. A sensibilidade daqueles indivíduos que compunham um mar de pessoas no cortejo aproximou os alunos de suas próprias sensibilidades. Muitos mostraram espanto ao imaginar a cena ou em estar no meio dela. O material do livro didático, a imagem e os alunos encontraram uma conectividade.

A maior dificuldade encontrada foi o olhar rápido e fortuito dos alunos. Eles olhavam a **Fotografia 1** em apenas 3 (três) segundos e já estavam ansiosos por falar sem compreender a cena ou aprofundar nos elementos icônicos e históricos da imagem. Essa rapidez descompromissada com uma leitura mais complexa e lenta da fotografia é um sintoma do modo como a contemporaneidade lida com o excesso de imagens cotidianas. Em linhas gerais, socialmente não interpretamos, não fazemos uma fruição demorada das imagens. A massificação da cultura visual dificulta enormemente uma visão mais orientada, detalhada e capaz de analisar a fotografia.

Dizer, que vivemos sob o signo da imagem, não significa que dominamos, ou mesmo, que estamos próximos de dominar uma leitura crítica das imagens. Uma leitura crítica implica em interpretar com clareza as mensagens que a imagem porta; compreender seus conteúdos, sua natureza e as relações que ela estabelece com o mundo circundante.

A sociedade contemporânea vive uma época de analfabetismo visual (DONDIS, 2002), resultado da ausência de uma educação do olhar, – já que somos fruto de um sistema educacional estritamente voltado para a decifração do código escrito, e não para o visual – que atinge tanto o historiador, na condição de indivíduo social, receptáculo de uma infinidade de imagens, quanto, na sua condição de pesquisador.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2004.

BUENO, João Batista Gonçalves. Tese de Doutorado. **Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000).** Campinas, SP: [s.n.], 2011.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** São Paulo:. ed. Edusp, 2004.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ESSUS, Ana Maria Mauad de Andrade. Tese de doutorado. Na mira do olhar. *In:* **Sob o signo da imagem.** Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 1990

FABRIS, Annateresa (Org.). ***Fotografia:* usos e funções no século XIX.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1991.

FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira (Org.). *Desafios da imagem.* Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais. Campinas (SP): Papirus, 1998.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e História. Interfaces *In:* **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n °. 2, 1996, p. 73-98.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e imagem: possibilidades de pesquisa. *In:* **Domínios da imagem,** Dossiê "Aprendizagem significativa subversiva", Séries Estudos, Campo Grande, Mestrado em Educação da UCDB, n. 21, jan./jun. 2006.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. Morfologia das cidades brasileiras. Introdução ao estudo histórico da iconografia urbana. *In:* **Revista da USP**. São Paulo: n.30, pp. 144-153, 1996.

_____. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. *In:* **Revista Brasileira de História.** São Paulo: v.23, n.45, pp. 11-36, 2003.
_____. Rumo a uma "História Visual". *In:* **O imaginário e o poético nas Ciências Sociais.** MARTINS, José de Souza; ECKERT, Cornelia; NOVAES, Sylvia C. (org.). São Paulo:. ed. Edusc, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UnB, 2010.

SALIBA, Elias Thomé. Experiências e Representações sociais: Reflexões Sobre O Uso e O Consumo das Imagens. *In:* **Encontro Perspectivas do Ensino de História**, 2, 1996. ANAIS. SÃO PAULO. v. 1. p. 168-176.

SILVA, Maria da Conceição. A temática religião na formação da consciência histórica de alunos brasileiros e portugueses. *In:* **XII Congresso das Jornadas de Educação Histórica – Consciência Histórica e as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação** (julho de 2012), Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

REFERÊNCIAS DE SITES

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. *In:* **Rev. Brasileira de História,** vol.28 nº.55. São Paulo Jan./Jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-&script=sci_arttext.Acesso em: 08/10/2012 às 14h.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *In:* **Educação e Pesquisa.** São Paulo, 2004, v. 30, n. 3, pp. 549-566. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf. Acesso em: 10/10/2012 as 18h.

FECÉ, José Luís. **Do realismo à visibilidade. Efeitos de realidade e ficção na representação audiovisual.** *Contracampo*, Niterói, n. 2, jan./jun., 1998. Disponível em: http://www.contracampo.uff.br/index.php/revista/article/view/367/170.

SHIMIDT, Maria Auxiliadora M. S. Perspectivas da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. Disponível em: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778012. Acesso em: 08/10/2012 ás 13h.

41.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Entre a didática específica e a didática geral

Tales Damascena de Lima

INTRODUÇÃO

Quando se trata do ensino de História nos anos iniciais, há lacunas nos currículos de ambos os cursos. Mesmo quando as disciplinas chamadas pedagógicas são ministradas nos cursos de pedagogia, ou as disciplinas de metodologia do ensino de História são ministradas por historiadores, verifica-se total desarticulação. Os docentes do curso de História não estão preocupados com a formação do pedagogo, e vice-versa. Desse modo, o presente trabalho pretende evidenciar a importância da História como disciplina escolar na fase inicial do processo educacional.

A concepção de História que vem sendo construída desde as anos inicias, é de uma disciplina baseada num conhecimento imutável, que pouco desenvolve as capacidades cognitivas das crianças. Apesar de ser apontada pelos professores e especialistas em História como formadora da consciência histórica crítica, a disciplina não atinge esse patamar nos anos iniciais porque não inicia sua trajetória formativa nos primeiros anos de escolarização. É preciso atentar para as concepções de História a serem ensinadas nos anos iniciais, por professores cuja formação passa somente pelo curso de Pedagogia.

Desde o início da escolarização, as crianças já aplicam modelos interpretativos elementares e já dispõem plenamente de uma consciência histórica, pois se orientam em seu tempo. A elaboração dessa consciência ocorre porque os alunos no início da

escolaridade reconhecem a dimensão histórico temporal de acontecimentos que lhes são apresentados (Rüsen, 2012).

Este trabalho tem como um dos objetivos específicos analisar as produções acerca do ensino de História nas séries inicias, usando o recorte do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Buscou-se discutir sobre a Didática da História, não apenas a importância e a possibilidade do ensino de História nas séries iniciais, mas as contribuições da Didática da História para os anos iniciais. Procurou-se, também, traçar possibilidades e desafios, já que a Licenciatura de História não habilita adequadamente para o trabalho com as séries iniciais, e a Pedagogia não aborda questões fundamentais para historiadores.

Diante dos desafios colocados pelas especificidades do Ensino de História nos anos iniciais, é relevante ressaltar que os debates sobre o tema estão tangenciados pelas teorias de aprendizagem e ensino vindas das teorias pedagógicas. Como um dos objetivos, esse trabalho busca explicitar como as teorias pedagógicas têm abordado a relação entre os fundamentos da educação e os saberes específicos da disciplina de História.

Não há um olhar da História sobre as séries iniciais sempre. O ensino nessas séries é orientado por uma visão da psicologia, muitas vezes ocorrendo a diminuição da disciplina e de suas potencialidades e competências para as séries inicias.

Se há essa grande lacuna, e podemos ver os problemas que cercam o ensino de História, são de grande relevância os estudos sobre a produção de História para as séries iniciais. Logo, pergunta-se: Como tem sido feita? Como têm sido pensadas os anos iniciais? Compreendendo tais lacunas, que tipo de História tem sido pensada?

O tema que buscamos já vem sendo discutido em vários lugares, como Inglaterra, Portugal, Alemanha, entre outros países, principalmente onde a Educação Histórica tem sido adotada e pesquisada para falar sobre ensino de História. Entretanto, ainda há uma carência sobre os anos inciais. Encontramos muitos livros, teses e dissertações sobre o ensino de História nas séries iniciais, e sobre a aprendizagem histórica, com Isabel Barca, Keith Barton, nos quais desenvolvem pesquisas relacionadas à cognição ou ao pensamento histórico de crianças e adolescentes. Há também estudos de Peter Lee, Alaric Dickinson e Rosalyn Ashby, que buscam investigar o saber discente, produzindo materiais e pesquisas sobre o ensino de História desde os anos iniciais de escolaridade.

As discussões e produções sobre o ensino de História não são de hoje – há anos esse tema vem sendo discutido por vários autores e sob várias perspectivas; porém, nunca sob os olhares da Didática da História (*Geschichtsdidaktik)* e da Didática da

Educação em História *(Didaktik* des *Geschichtsunterrrichts)*, trabalhadas por autores alemães, dentre os quais Klaus Bergmann, Jörn Rüsen, entre outros. Tais autores trabalham conceitos como Consciência Histórica, a qual estaria implicada na formação da identidade dos sujeitos, olhando a História como orientação para a vida prática. A Didática da História não considera apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola, mas analisa todas as formas de raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana e prática; busca compreender as formas e princípios cognitivos da História. Esse trabalho busca trazer um olhar tal como *Geschichtsdidaktik,* trabalhada por Jörn Rüsen, que busca refletir sobre como tem sido trabalhado esse processo de cognição nas teses e dissertações sobre o Ensino de História nas Séries Iniciais.

Em 1985 Chevallarrd publica uma obra intitulada "La transposición didática – del saber sábio al saber enseñado",. O autor entende que os conteúdos academicos seriam o ponto de referência, de partida, e por meio de processo de didatização, eles se transformariam em um conhecimento escolar. Assim, ele tem como preocupação fundamental como ensinar os conteúdos do saber sábio para o saber escolar.

> Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (CHEVALLARRD, 2005, p. 45).

Para que um conteúdo possa ser aprendido, esse conteúdo necessitaria sofrer alterações que o transformariam em um saber que possa ser ensinado, assim rompendo a fronteira do saber sábio e escolar. A transposição didática vem permeando vários trabalhos acadêmicos. Um desses trabalhos que se destaca é o de Monteiro (1999) intitulado "Ensino de História: entre saberes e práticas", onde a autora se referência a Chevallard para analisar que os professores de História estabelecem didáticas com os saberes que ensinam.

Assim a transposição didática defendida por Chevallard que o saber sábio que é o saber academico, passaria por um processo de sistematização, seleção transformando-se em outro saber que será objeto de ensino. O professor é o responsável por fazer as escolhas, selecionar organizar transpor o conteúdo. Com isso o aluno apenas recebe esse coteúdo modificado por meio da ação do professor.

> Essa abordagem considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a transposição. Consequentemente, uma

> boa didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível (BITTENCOURT, 2004, p. 36).

Existem fatores que interferem nesta relação: como o fato de o professor e o aluno serem sujeitos, portadores de uma forma de entendimento de mundo, aprendizagem e educação.

Chevallard (2005) enfatiza a necessidade de que o professor tem de mobilizar saberes e sentidos de didatizar o conteúdo transformando em um saber que possa ser ensinado aos alunos e aprendidos pelos alunos. Chevallard (2005) contribui para o entendimento do ensino de História em direção a uma Didática especifica, onde o conteúdo passaria por uma recriação, adaptação, modificação em um conteúdo de ensino assim ocorrendo uma transposição didática:

> Podemos considerar la existencia de una transposición didáctica, como proceso de conjunto, como situaciones de creaciones didácticas de objetos (de saber y de enseñanza a la vez) que se hacen necesarias por las exigencias del funcionamiento didáctico (CHEVALLARD, 2005, p. 47).

Tanto Chevallard (2005) como Monteiro (1999), afirmam a necessidade de superar a insuficiência do conceito de transposição didática, onde os autores indicam a utilização do conceito de mediação didática, que traduziria melhor a conceitos de transposição didática.

> O termo transposição tende a ser associado à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente, devemo-nos referir a um processo de mediação didática. Todavia, não no sentido genérico, ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Mas no sentido dialético: processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia (Aut@r, 1997, p. 564).

A importância acerca dos debates da transposição didática, o conceito trabalhado por Monteiro e Chevallarda, ampliam as discussões entre o saber a ser ensinado e o saber acadêmico.

EMBATES ENTRE A DIDÁTICA GERAL E A DIDÁTICA ESPECÍFICA

O distanciamento e a instrumentalização da didática geral, em contraponto aos demais campos de conhecimento, resultam em uma ruptura teórica entre as didáticas especificas e a didática geral, sendo que há todo um debate entre os pesquisadores da educação sobre a didática geral e a didática especifica. Jose Carlos Libâneo no texto intitulado: Didática e epistemologia: para além do embate entre didática e didáticas especificas, mostra a relação entre a didática geral e a especifica e seu objeto de estudo.

> Na investigação mais recente, tem se fortalecido o entendimento de que a didática não pode formular seu objeto de estudo sem a consideração dos conteúdos e métodos das ciências (com também das artes) a serem ensinadas, assim como as didáticas específicas não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem os princípios de aprendizagem e ensino comum a todas as disciplinas presentes na didática. (LIBÂNEO, 2008, p. 59).

O autor acredita que, a didática apenas está associada a um dispositivo e procedimento de ensino, delegando as outras áreas disciplinares os métodos investigados sobre o processo de aprendizagem. Essa concepção epistemológica de separação entre procedimentos de ensino e conteúdos está presente no ensino de vários professores verificando-se uma dicotomia entre ensino e conteúdo. Assim Libâneo diz que a didática se configura como uma disciplina que investiga.

> as relações entre ensino e aprendizagem, integrando necessariamente outros campos científicos, especialmente a teoria do conhecimento (que investiga métodos gerais do processo do conhecimento), a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (que investiga os processos internos da cognição), os conteúdos e métodos particulares das ciências e artes ensinadas, os conhecimentos específicos que permitem compreender os contextos socioculturais e institucionais da aprendizagem e do ensino. (LIBÂNEO, 2008, p. 60).

Com isso a preocupação da didática seria os saberes referentes ao ensino e a aprendizagem e a relação com as especificidades das disciplinas. As várias pesquisas na área de pedagogia carecem de um aprofundamento sobre a didática geral e a didática especifica. Devido a essa carência Libâneo diz que não teria sentido tratar da formação dos professores.

> sem considerar que o ensino depende de mediações que favorecem a apropriação do saber por parte do aluno em relação a diferentes áreas de

> aprendizado e que o domínio de dispositivos e instrumentos dessa mediação somente pode ser obtido mediante experimentações no contexto da escola e da sala de aula. (LIBÂNEO, 2008, p. 60).

Ele acredita que a formação de professores se estabelece como um processo educativo no qual os sujeitos se qualificam profissionalmente por mudanças qualitativas no desenvolver da aprendizagem dos alunos. O docente durante a sua formação teria que estar em contato com instrumentos mediadores constituídos teoricamente a partir da pratica. Com isso dentro das discussões pedagógicas Histórico Culturais, de Vigotsky, pressupõe-se uma natureza social da aprendizagem, que seria por meio das interações sociais que os indivíduos desenvolvem suas funções psicológicas cognitivas. Essa teoria desenvolvimental amplia as teorias de ensino aprendizagem relacionando as ciências referencias.

> as situações de aprendizagem devem ser organizadas a partir da análise do conteúdo da ciência a ser ensinada, da metodologia própria de investigação dessa ciência e dos motivos dos alunos ligados à atividade de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2008, p. 62).

Assim o autor assume uma posição frente à didática especifica, como um ponto de partida na construção de sua metodologia de ensino. Portanto os motivos de aprendizagem geram as situações de aprendizagem, onde o aluno se torna ponto de referências das didáticas especificas.

Para Libâneo, há um desentendimento entre professores da didática provenientes da pedagogia e os da didática especificas. Teria, de um lado os professores das licenciaturas, afirmando que para se ensinar as disciplinas especificas como História bastaria dominar os conteúdos específicos, e que fora estes saberes seriam invenções dos pedagogos que não tem a capacidade de ensinar os conteúdos específicos, já que não dominam. Seriam

> os professores de didática que reduzem as práticas de ensino ao planejamento, ao domínio de métodos e técnicas, às prescrições sobre a conduta do professor na classe, ou seja, para eles, a didática seria uma disciplina meramente normativa e prescritiva. (LIBÂNEO, 2008, p. 62).

Do outro lado os professores da didática geral, não seria possível os professores das disciplinas especificas ensinar seus conteúdos, desconsiderando as características individuais e sociais dos alunos, o contexto social e cultural em que vivem. Um fator que contribuiu para o desencontro da didática geral e a didática especifica seria que: a

pedagogia se pautaria no método de Herbart, criado e consolidado durante anos, uma didática que se estenderia a todas as disciplinas. Assim os professores aprenderiam os conteúdos nos cursos específicos e posteriormente, eles receberiam dos pedagogos a formação necessária para ensinar os conteúdos.

Os professores das áreas especificas, em contraposição a essa concepção pedagógica, negam essa concepção pedagógica promovendo uma construção de didáticas especificas deixando de lado a didática geral. Libâneo defende uma terceira via, uma didática que consiste na busca da unidade entre teoria geral do ensino e as metodologias especificas, inteirando os dois campos de conhecimento, uma associação entre o pedagógico e o epistemológico. Para o autor ambas as didáticas teriam a mesma tarefa.

> explicitar o processo docente do conhecimento por meio da investigação das leis e regularidades desse processo, da determinação de conteúdos da cultura a serem ensinados, dos métodos de sua transmissão e assimilação, das formas de desenvolvimento da personalidade do aluno. (LIBÂNEO, 2008, p. 64).

A investigação do processo de ensino do conhecimento especifico, seria objeto dos dois campos de estudo. Um outro elemento que aproxima esses campos estaria no foco da aprendizagem dos alunos. Com diz o autor entendendo que as formas de ensino dependem das formas de aprendizagem não se pode pensar em qualquer didática seja ela geral ou especifica, sem a compreensão do elemento nuclear da atividade docente, a aprendizagem. E para ele aprendizagem se configura como:

> como a relação cognitiva do aluno com a matéria de estudo, o ensino não será outra coisa senão a mediação dessa relação em que o aluno avança não apenas do desconhecido para o conhecido, do conhecimento incompleto e impreciso para conhecimentos mais amplos, mas, também, na interiorização de novas qualidades de relações cognitivas com o objeto que está sendo aprendido. (LIBÂNEO, 2008, p. 65).

Esta relação cognitiva do autor do processo de ensino e a aprendizagem apresentaria elementos que seriam comuns em todas as disciplinas, e assim deveriam ser considerados no processo de construção das didáticas especificas, já que se ensina a alunos concretos, numa fase de desenvolvimento, com determinadas características de personalidade, sob determinadas condições de ensino e aprendizagem (LIBÂNEO, 2008, p. 65). Portanto as disciplinas especificas evocam características próprias em sua didática, já que não se aprender diferentes disciplinas da mesma forma.

Além do foco na aprendizagem dos alunos ambas, as didáticas, específica ou geral buscam, segundo Libâneo, auxiliar os alunos

> a desenvolverem capacidades e habilidades cognitivas de modo que dominem conceitos, formem esquemas mentais de interpretação da realidade, aprendam a organizar ou reestruturar o pensamento, a raciocinar logicamente, a argumentar, a solucionar problemas. (LIBÂNEO, 2008, p. 65).

Partindo da compreensão educacional de um processo de pratica social, como um elemento formado do sujeito para a vida em sociedade, assim a pratica docente ultrapassaria a mera transmissão de matéria, e sendo um processo de formação da personalidade dos alunos. Com isso a didática geral e a didática especifica se encontram, sendo que ambas tem uma obrigatoriamente uma dimensão formativa, ética. Compreender que sem a referência teórica e epistemológica das disciplinas especificas a didática não se sustenta, mas não se pode pensar em ensino das disciplinas específicas desprezando as contribuições da teoria da educação, da psicologia da aprendizagem e outros saberes referentes a didática, assim afirma o autor. “A didática generaliza as leis da aprendizagem transformando-as em princípios didáticos comuns para o ensino das disciplinas específicas”. (LIBÂNEO, 2008, p. 67).

A didática estuda as relações entre ensino e aprendizagem, onde na sua construção ocorre uma integração de outros campos científicos advindos das diversas áreas do conhecimento, sendo que recebeu grandes contribuições da teoria histórico cultural. Os aportes teóricos dessa concepção de tradição da filosofia marxista “centram-se na afirmação do condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, pelo processo de apropriação da cultura mediante a comunicação com outras pessoas” (LIBÂNEO, 2008, p. 68).

Libâneo a partir das teorias e discussões promovidas por Vigotsky, e recentemente Davydov, a respeito do ensino desenvolvimental, apresenta como a concepção teórico-educacional histórico cultural da aprendizagem e ensino se constitui como referência na formação dos conteúdos da didática. Para Libâneo, Vigotsky foi de extrema importância com fundamental contribuição para as teorias educacionais.

> Dessa tese, decorreu a concepção segundo a qual o ensino consiste no processo de apropriação das capacidades humanas formadas historicamente e objetivadas na cultura material e espiritual, sendo este processo condição do desenvolvimento mental. (LIBÂNEO, 2008, p. 69).

Alguns conceitos como o de zona desenvolvimento proximal, a intersubjetividade nas atividades de ensino e aprendizagem são algumas das muitas contribuições de Vigotsky. Posteriormente vai investigar as relações das atividades humanas concretas e os procedimentos mentais de aprendizagem, como a internalização da cultura, assim na teoria articulado por ele;

> A aprendizagem conduz ao desenvolvimento através da atividade, tendo-se em conta o papel dos fatores externos do desenvolvimento, com destaque especial à incorporação da cultura vista em sua formação histórica, não como cultura dada. (LIBÂNEO, 2008, p. 69).

Assim se tem a concepção de que os processos educacionais de ensino e aprendizagem são formas universais de desenvolvimento mental, sendo determinados por fatores socioculturais, que se desenvolvem a partir de atividades internas de aprendizagem. Davidov ainda diz que "o ensino é que promove o desenvolvimento mental por meio de uma relação entre a aprendizagem escolar e o desenvolvimento da personalidade" (LIBÂNEO, 2008, p. 70). Para o autor o desenvolvimento mental subentende um desenvolvimento da personalidade do indivíduo. O autor investiga a partir de ensino tradicional, pautado em metodologias de transmissão e memorização dos conteúdos.

> A elaboração de Davídov sobre as características do pensamento teórico teve origem em suas pesquisas sobre a organização do ensino assentada na concepção tradicional de aprendizagem que, segundo ele, somente possibilita chegar ao pensamento empírico, descritivo e classificatório. (LIBÂNEO, 2008, p. 72).

Contrário ao método tradicional Libâneo, propõe a teoria do desenvolvimento do pensamento teórico, visando uma atividade de aprendizagem que possibilite aprender a pensar teoricamente um conteúdo de estudo, formando conceitos mais teóricos, e com isso utilizando esse conteúdo na sua vida concreta ou pratica. Então no processo de apropriação dos conteúdos são desenvolvidas capacidades intelectuais, que são ações mentais, inerente ao conteúdo, assim a capacidade de domínio intelectual favoreceria a apropriação do conteúdo.

> Nesse método, não se trata de pensar apenas abstratamente com um conjunto de proposições fixas, mas de procedimento lógico do pensamento pelo qual se buscam as relações básicas, essenciais, que caracterizam o objeto de estudo (o conceito nuclear) e se descobre como essas relações gerais aparecem em muitos problemas específicos, ou seja, em relações particulares. (LIBÂNEO, 2008, p. 74).

Para Libâneo as teorias socioculturais e a teoria desenvolvimental da aprendizagem, constituíram uma base para as novas teorias e concepções didáticas e as didáticas especificas. As teorias de Vigotsky, Leontiev e Davidov trazem a concepção de didática:

> Dedução de determinadas relações que se manifestam em outras relações particulares, formando um sistema unificado dessas relações, ou seja, o núcleo conceitual. Parte-se do conceito nuclear do assunto estudado (isto é, do princípio geral) para aplicação a problemas particulares, que é o que se diz de operar praticamente com os conceitos.
>
> Domínio do modo geral pelo qual o objeto é construído, implicando os modos de atividade anteriores aplicados à investigação dos conceitos a serem interiorizados. Significa o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que têm caráter generalizante, ou seja, adquirir os métodos e estratégias cognitivas dos modos de atividades anteriores (o percurso investigativo de apreensão teórica do objeto).
>
> Análise da atividade psicológica (motivos e objetivos do aluno).
>
> Análise do contexto histórico-cultural. (LIBÂNEO, 2008, p. 79).

Assim a atividade de aprendizagem é a própria aprendizagem, nessa concepção didática, onde os sujeitos aprendendo habilidades, desenvolvendo capacidades e competências possibilitariam que eles aprendessem por si próprios, buscando soluções gerais para resolver as questões especificas aplicando na sua vida concreta.

> desenvolver nos alunos o pensamento teórico, que é o processo através do qual se revela a essência e o desenvolvimento dos objetos de conhecimento e com isso a aquisição de métodos e estratégias cognoscitivas gerais de cada ciência, em função de analisar e intervir nas situações concretas da vida prática. (LIBÂNEO, 2008, p. 79).

Não se pode pensar a organização pedagógica didática dos conteúdos, sem considerar uma análise antes epistemológica dos mesmos. Com a análise do objeto da ciência ensinada, e dos procedimentos de investigação, se constitui um didática especifica, sem desconsiderar as teorias da psicologia do desenvolvimento. Em suas pesquisas Libâneo reforça que o distanciamento ainda permanece presente nos dias de hoje nas práticas dos professores destacando a importância de uma reaproximação entre generalistas da didática e a especificidade das disciplinas, reafirmando que há particularidades em cada área do conhecimento.

Com o objetivo de ser buscar uma Didática da História especifica para os anos iniciais, se discutiu nesse tópico a relação entre didática geral e as didáticas especificas a partir de teorias pedagógicas. No entanto entende-se que Libâneo, se restringe a

concepção de aprendizagem única, não questionando o fato de que aprender História pressupõe a formação de um pensamento especificamente histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender uma didática especifica para os anos iniciais, entende-se de extrema importância a realização de uma discussão sobre a relação da História como ciência e a constituição de uma didática especifica da História. Jörn Rüsen (2012) afirma que é impossível definir o que é Didática da História sem lançar mão do percurso histórico da Ciência da História. Sendo assim, neste tópico aborda-se, a partir de teóricos da História, o conceito de Didática da História e sua relação com a Ciência da História.

A Didática da História está intimamente ligada á ciência da História, onde essa é compreendida como ciência do aprendizado histórico. Mas ainda Rüsen (2012) afirma, que a Didática da História é vista como apenas uma ciência de transmissão do conhecimento histórico que é produzido pela ciência da História. Uma ideia, de que a Didática da História seria apenas uma abordagem formalizada, que faria do historiador um professor de História, provendo esse de conhecimento para a ação da docência. Nesta visão a Didática da História estaria assumindo a função de:

> mediação entre a História como disciplina acadêmica e o aprendizado histórico e a educação escolar. Assim, ela não tem nada a ver com o trabalho dos historiadores em sua própria disciplina. A didática da História serve como uma ferramenta que transporta conhecimento histórico dos recipientes cheios de pesquisa acadêmica para as cabeças vazias dos alunos. (RÜSEN, 2006, p. 8).

Essa visão sobre a função da Didática da História, mostra uma limitação no papel do professor de História, atuando como um mero transmissor de conhecimentos da área especifica, estabelecendo que a academia serio o lócus da produção cientifica do conhecimento historiográfico tendo um distinção do universo escolar. Essa concepção de Didática da História é difundida e aceita por vários docentes, escolas e academias, assim provocando uma separação entre a pesquisa histórica e a Didática da história, com isso a uma separação entre a produção do conhecimento historiográfico e a sua aplicabilidade pratica. “Modernização, junto com a dinamização, significa também a cientificização do conhecimento histórico. Esta cientificização realizou-se de diversos modos, entre o iluminismo e historicismo.” (RÜSEN, 2012, p. 17).

Com esse pensamento do mundo moderno, o iluminismo concebe o pensamento histórico como algo racional e metódico, sendo assim um dos princípios da ciência História. A experiência histórica estaria ligada a características didáticas de auto compreensão da formação da identidade humana. O iluminismo generalizava as particularidades das diferenças estamentais da formação da identidade na universalidade do ser humano. (RÜSEN, 2012, p. 19).

O iluminismo possibilita um avanço no grau de objetividade na produção do conhecimento histórico, ao fazer a explicação dos fato históricos por meio das críticas sistemáticas das fontes, e garantindo a subjetividade do conhecimento histórico, no ponto de vista do historiador na produção do conhecimento historiográfico. Se o iluminismo teve como busca compreender cientificamente a universalidade do ser humano, o historicismo instituiu na História uma especialização disciplinar. Sem negar as contribuições do iluminismo, o historicismo avança buscando compreender a objetividade da ciência História, na busca de um projeto de nação, ele (?) "individualizou a universalidade do ser humano, a humanidade, na particularidade de cada grupo de referência da identidade histórica, que deixa de ser estamental para representar – por todo o século XIX – a nação". (RÜSEN, 2012, p. 19).

Essa cientificidade da História, vai alterar os modelos de interpretação da consciência histórica, deslocando sua função concreta de orientação da vida pratica para buscar o entendimento das mudanças temporais e as leis que regem estas mudanças. Com essa institucionalização da História, e retirada a Didática da História do centro de reflexão sobre a sua profissão, ficando essa função para a metodologia da pesquisa histórica. Devido a essa transferência, a pesquisa empírica toma força e se desvincula da vida pratica, que é uma característica essencial da História. "Cientificização como progresso da racionalização metódica deveria ser vista também como "progresso" da irracionalidade nos princípios cognitivos do conhecimento histórico." (RÜSEN, 2012, p. 22).

Essa irracionalidade, nos princípios cognitivos se deve pelo fato de pesquisas historiográficas não tomarem a subjetividade mais como um elemento constituinte da construção do conhecimento histórico. Essa cientificização excluiu da competência de reflexão histórica racional dimensões do pensamento histórico, que eram inseparavelmente, combinadas com a vida prática.

Rüsen, defende que a ciência da História não deve se submeter apenas ao círculo dos historiadores profissionais, ele afirma que a teoria da História por meio da Didática da História deve examinar os efeitos desta ciência na formação do pensamento histórico

presente na sociedade. Buscando entender que o pensamento histórico e de que forma ele exerce função pratica e fundamental de orientação temporal.

O autor afirma que as formas do pensamento histórico são expressos por meio de narrativas históricas, e essas compõe uma matriz disciplinar que pode ser utilizada para a análise e a interpretação dos processos cognitivos da ciência Histórica. "matriz disciplinar significa o conjunto sistemático dos fatores ou princípios do pensamento histórico determinantes da Ciência da História como disciplina especializada." (RÜSEN, 2001, p. 29).

A matriz disciplinar e o pensamento histórico funcionariam em um processo espiral que se inicia com a carência de orientação temporal, que vai gerar interesse cognitivo, partindo da vida pratica. Segundo Rüsen, essas carências são capacidades dos indivíduos em interação de regular sua comunicação, de acordo as regras de uma argumentação metódica, discursiva e orientada para o sendo. (RÜSEN, 2007, p. 15), "Pode-se falar de um processo de teorização com respeito às experiências do passado, no qual estas aparecem como histórias significativas". (RÜSEN, 2007, p. 15).

Assim se tem um processo de metodização, um sistema especial de regras que são aplicadas na averiguação e interpretação dos conteúdos da História. Assim sendo, o Método Histórico seria "o Canon de regras de pesquisa que a ciência histórica reconhece como determinante para si e com a qual fundamenta sua especialização." (RÜSEN, 2007, p. 16). Os métodos traduzem-se nas regras da pesquisa empírica, dando caráter científico a disciplina.

Por meio das narrativas históricas essas formas são estruturadas, e por meio na análise das narrativas que se pode conferir os níveis de consciência histórica. Assim a historiografia daria a forma ao conhecimento histórico para que possa apelar à capacidade de raciocinar, daqueles que se destina ou se quer utilizar. O processo de aprendizagem histórico deve ser entendido, como um ganho qualitativo das competências da consciência histórica. Klaus Bergmann, já na década de 80 salienta, para a importância da reflexão Didática da História a partir da vida pratica para o ensino de História.

> Uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido. (BERGMANN, 1989, p. 29).

O autor destaca que a Didática da História se ocuparia de aspectos empíricos, reflexivos e normativos da aprendizagem histórica. Em sua tarefa empírica, a Didática da

História se constitui como disciplina cientifica, responsável pela investigação dos processos e ensino e aprendizagem de História. Investigando expondo sistematicamente os processos de ensino e aprendizagem, assumindo a função de refletir acerca dos resultados destes processos de ensino e aprendizagem.

> Nos parâmetros dessa tarefa, a Didática da História é também uma didática da própria Ciência Histórica: ela analisa e explicita os fatores didáticos imanentes da própria Ciência Histórica e investiga o significado geral desta para a vida cultural e espiritual e para a práxis social do seu tempo. (BERGMANN, 1989, p. 31).

A tarefa de reflexão da Didática da História, seria investigar, os interesses, problemas, teorias, métodos, categorias, resultados e formas de exposição das pesquisas. Além de refletir sobre os processos de produção e ensino da História, a Didática da História:

> procura também explicitar os pressupostos, condições e metas da aprendizagem na disciplina específica da História, os conteúdos a serem transmitidos, os métodos e as categorias e a possibilidade da estruturação dos conteúdos a partir das categorias didaticamente escolhidas na Ciência Histórica e analisa também as técnicas e materiais de ensino e as várias possibilidades da representação da História, seja no ensino ou nos ambientes fora da escola. (BERGMANN, 1989, p. 31).

Uma das tarefas da Didática da História seria a investigação da consciência histórica, propondo normativamente, uma função didática para a consciência histórica, sendo um fator essencial para formação da identidade humana, e se configura como um pressuposto insubstituível para práxis social dirigida racionalmente.

O que se percebe é que as Discussões sobre a Didática da História estão marcadas fortemente pela separação e distinção de saber histórico cientifico e saber histórico escolar. Essa separação entre ensino e aprendizagem, está presente ainda hoje em muitas concepções e práticas pedagógicas no Brasil, e mesmo que pesquisas mostrem a superação dessa concepção, ha uma resistência por parte dos que não compreendem o sentido da História em sua dimensão didática reflexiva.

Esse distanciamento e separação, apresentado por Rüsen e Beergmann descaracterizou por um longo período a forma como é organizada a disciplina de História. Além da transformação das produções historiográficas acadêmicas em um conhecimento histórico não aplicável na pratica escolar, causou a limitação dos debates sobre a função Didática da História no universo acadêmico.

Já do outro lado esse distanciamento ocasionou o isolamento do professor em seu ambiente escolar, limitando-o a um mero transmissor de conhecimento acadêmico. Com as reflexões desses autores, podemos observar que não se pode considerar mais a disciplina de História como uma atividade desligada das necessidades da vida pratica. Em um texto, Rüsen descreve o processo mental da consciência histórica e insere um quarto elemento, a motivação para a ação que uma orientação oferece (RÜSEN, 2009, p. 168). Neste sentido, a ação que o sujeito exerce no mundo é resultado da motivação. Esta motivação é um processo mental que tem seus significados construídos no percurso da formação histórica dos sujeitos.

A partir da teoria da consciência histórica, proposta por Jörn Rüsen, observa-se uma concepção epistemológica centra na filosofia da história, sem a desconsideração dos elementos da teoria da história. Assim ela ampliaria o significado do pensamento histórico, incluindo em seu processo de construção elementos da vida pratica.

Com a introdução da vida pratica como elementos gerador de sentido no processo de formação do pensamento histórico, configura-se uma nova concepção de aprendizagem histórica. Com isso nessa matriz disciplinar, os procedimentos científicos da ciência Histria não são e não estão desconexos com as necessidades da vida pratica e apresentam um significado ao conhecimento histórico cientifico. Onde essa inserção da vida vivida, faz com que a práxis seja garantida, como elemento de partida e de chegada do processo de construção do conhecimento histórico do universo acadêmico ou escolar.

Nesse capitulo procurou-se refletir sobre quais os princípios que fundamentaram a constituição de uma didática especifica da História para os anos iniciais, e com isso evidenciar como as concepções pedagógicas e como a própria ciência da História, explicitam algumas categorias de uma didática especifica.

> Considerando os debates realizados pelos autores foi possível compreender que, segundo esta concepção teórica tradicional sobre educação, o conhecimento produzido pelas áreas específicas foi suprimido do repertório de conhecimentos necessários para o ensino das disciplinas. Sendo assim pode-se concluir que houve um processo de instrumentalização didática do ensino em todas as áreas do conhecimento. (SANCHES, 2015. p. 44).

Para compreender os processos de distanciamentos e instrumentalização e a ruptura entre a didática geral e a especifica, procurou-se explicitar a natureza das didáticas especificas tendo como suporte, os conteúdos e métodos das ciências de referência defendida por Libâneo, onde para ele a união dos processos de investigação da ciência

aos produtos da investigação deve bases do processo educativo. No entanto Libâneo não considera a especificidade da formação do pensamento histórico no processo didático.

Buscou-se compreender também como a própria ciência da História lida com seus pressupostos didáticos, e como a Didática da História entende a relação entre o conhecimento histórico cientifico e sua função na vida pratica como afirma Bergnmann.

Foi possível observar que ocorreu um distanciamento entre a didática geral e didática especifica. Onde as teorias historiográficas, na imposição de sua cientificidade, afastaram a produção do conhecimento histórico de sua aplicação real, deslocando a Didática da História como uma mera ciência de transmissão do conhecimento produzido pela ciência da História. É necessário como afirmam os autores já citados, que a Didática da História reassuma sua função reflexiva nos processo de produção do conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parecer CEB/CNE n. 04/1998 relativo** às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 29 de janeiro de 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 9/2001,** institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001.

BERGMANN, Klaus. **A História na Reflexão Didática**. *In:* Revista Brasileira de História.São Paulo, v 9 nº 19, p. 29-42, setembro de 1989/fevereiro de 1990.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES de 13 de março de 2002.** Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de História.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** 3. ed. Buenos Aires: Aique, 2005.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. *In:* Teoria & Educação, v. 2, p. 177-229, Porto Alegre, 1990.

COOPER, Hilary. **O pensamento histórico das crianças. Perspectivas em Educação Histórica de qualidade**. Actas das IV Jörnadas internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, p. 55-76, 2004.

FONSECA, Selma Guimarães. **Caminhos da História ensinada.** Campinas: Papirus, 1993.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia.** Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Clío en las aulas – la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas**. Madrid. Ediciones Akal, 1998.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo**. El código disciplinar de la historia escolar en Espana: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una matéria de enseñanza**. *In:* Encounters on Education. Volume 3, Fall 2002. p. 27-41.

FERNANDEZ CUESTA, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona, Pomares – Corredor, 1997.

KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003.

LEE, Peter. **Progressão da compreensão dos alunos em História**. *In:* Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Minho, Portugal: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 2001. p. 13 – 22.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** Educar em Revista. Curitiba, n. especial, p. 131-150,. ed. UFPR, 2006.

LEITE, Miriam Moreira. **O ensino da História no primário e no ginásio.** São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José C. **Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, n. 96, p. 843-876, out. 2006.

LIBÂNEO, José C. **Didática e epistemologia: para além do embate entre a Didática e as didáticas específicas.** *In:* VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 59-88.

LIBÂNEO, José C. **O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LIMA, Vanda Moreira Machado. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2007.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica – uma revisão necessária.** São Paulo em Perspectiva. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar.2000.

RÜSEN, Jörn. **El desarrollo de la competência narrativa em el aprendizaje histórico.** Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Ano 4, n. 7, p. 27-36. oct. 1992.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** *In:* Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 7 – 16, jul.-dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Tradução de Asta-Rose Alcaide.

RÜSEN, Jörn**. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. Tradução de Estevão de Rezende Martins.

SANCHES, Tiago C. **Saberes históricos de professores nas séries iniciais: Algumas Perspectivas de Ensino em Sala de Aula**. 2009. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Londrina.

SANCHES, Tiago C. **Percursos da Didática da História para os anos iniciais no Brasil.** 2015. Tese de Doutorado – UFPR

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico critica: primiras aproximações.** 9 ed, Campinas, Autores Associados, 2005

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba:. ed. UFPR, 2010.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da História percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha.** 2009. Tese de doutorado – UFPR

42.

EDUCAÇÃO E PROCESSO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

Alternativas rumo a transformação social

Douglas Correia dos Santos[1]
Andréa Kochhann[2]

INTRODUÇÃO

O objeto deste estudo é a educação e o processo de emancipação humana. A educação é o processo fundamental da vida dos indivíduos, construído historicamente pelas inquietações humana em cada época. Homens que fizeram a diferença com produções intelectuais, mesmo obstruídos por fatores condicionantes da sociedade. Desse modo, a produção material e intelectual dos homens construíram a sociedade no qual conhecemos atualmente, e a educação sempre esteve condicionada aos desígnios para a construção de tal sociedade.

A emancipação humana, por sua vez, é o processo pelo o qual os homens adquirem consciência de si e para si. Desta forma, este trabalho busca de forma sucinta, esboçar alguns conceitos sobre tal objeto. E de forma geral, o objetivo deste trabalho é discutir a educação e o processo de emancipação humana na sociedade capitalista, evidenciando os desafios para alcançá-la e as possibilidades por meio de didática e práticas de ensino que viabilizem o pensar crítico e o fazer transformador.

1 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Especialista em Docência Universitária (UEG), Docente da Educação Básica no Município de Firminópolis-Goiás. douglascorreiadossantos@gmail.com.

2 Licenciada em Pedagogia (UEG), Pedagoga (UEG), Especialista em Docência Universitária (UEG), Mestre em Educação (PUC/GO), Doutora em Educação (UnB), Docente da Universidade Estadual de Goiás, Coordenadora do GEFOPI (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade). andreakochhann@yahoo.com.br

O primeiro tópico, abordará elementos da educação na sociedade capitalista e como a educação trabalha para ambos os propósitos da sociedade. Já o segundo tópico, será discutido sobre a alienação na sociedade capitalista e posteriormente no terceiro tópico a emancipação humana. Em ambos os tópicos procuraremos evidenciar a questão da didática e das práticas de ensino como fomentadoras de uma educação e um pensar crítico que possa contribuir para a transformação social.

Ademais, este estudo é uma extensão do trabalho de conclusão de curso, objeto tal que já faz parte ao longo de alguns anos de estudos e de debates feitos pelo grupo GEFOPI (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade). O trabalho apresenta uma revisão bibliográfica com base na teoria Marxista, embasando em Marx (2009), Marx e Engels (2009, 2011) Meszáros (2008) e outros. Tendo a seguinte problematização enquanto norteadora da discussão "Como a educação pode contribuir para o processo de emancipação humana? Dessa forma, O trabalho se aproxima metodologicamente ao materialismo histórico-dialético, pela totalidade, contradição e dialética.

EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Iniciar-se-á a discussão deste tópico com as seguintes palavras de Emir Sader no prefácio do livro "Educação para além do capital" que diz

> [...] 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 instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (MESZÁROS, 2008, p. 15).

Por mais inevitável que seja, as universidades podem estar vivendo, pela contradição do sistema, o dilema entre a profissionalização e as questões eminentes de emancipação humana. O conhecimento epistemológico em si, é libertador dos grilhões que prendem a consciência dos homens das ilusões da sociedade capitalista. As alternativas emancipatórias trazem consigo as lutas de classes historicamente travadas entre os interesses da classe que dominam os meios de produção, a burguesia, e daqueles que vendem sua força de trabalho, onde o seu único capital é a si próprio, nomeado como proletariado.

A lógica do capital disseminada está disseminada na consciência dos indivíduos, sempre com a maquiagem que esconde a verdadeira face que é a exploração do trabalho humano. De forma geral, o elemento essencial da vida e das relações estabelecidas socialmente, é o trabalho humano e, portanto, não há como pensar na educação emancipadora, sem vincular as relações entre educação e trabalho, pois para o capitalista "educação significa o processo de "interiorização" das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva." (MESZÁROS, 2008, p. 17).

Com esse pano de fundo, a educação se apresenta enquanto possibilitadora de emancipação ou reprodutora de um sistema, que no caso a didática e as práticas de ensino efetivadas no movimento educacional, vão sinalizar o caminho dessa influência. Além disso, a conformidade com o modelo de educação imposto pelo Estado capitalista, hostiliza sempre os ideais que lhe resiste, e luta em prol de uma educação de formação integral. Pois no modelo, pelo qual se vive em tal sociedade "tudo se vende, tudo se compra" sob a obstinação de explorar a vida dos indivíduos em prol de manter o mercado capitalista competitivo, transformando a educação em mercadoria, atribuindo lhe valor de uso e troca dentro da lógica do capital.

O labirinto que se cria, realmente entre educação e emancipação humana, torna-se quase irrevogáveis pela as atribuições imposta a vida social, isto realmente, se lançam para os objetivos imediato, médio e longo prazo que o capital impõe no processo da vida social, marcada pela individualização e idealização ou internalização moldados de acordo com os seus interesses.

Dessa forma, como, pois, é possível a educação ser elemento conscientizador para as mudanças da dinâmica social? Na medida em que desenvolvem os meios do trabalho humano, a educação transforma em meio de manutenção de tal dinâmica. Ora, ouve-se o brado daqueles que lutam pela a sociedade mais justa, ora apenas se baixa a cabeça para determinadas decisões do Estado capitalista que são enfiados goela abaixo do proletariado. Por isso, a didática e as prática pedagógicas precisam ser consideradas e percebidas se as mesmas se atentam ao movimento de emancipação ou perpetuação do sistema.

O objeto real do papel da educação emancipatória, como destaca Meszáros (2008) que a educação é soberana, para mudanças significativas nas condições objetivas de reprodução e para automudanças conscientes dos indivíduos, fazendo-os

transcender a autoalienação do trabalho, universalizando dois mundos, o indivíduo social e o indivíduo particular.

Nunca é demais salientar a dinamicidade do processo educativo institucional são as personificações do capital que atribuem uma liberdade substantiva de igualdade. Esta ilusão é artificial, pois mantém as verdadeiras necessidades sociais sendo reproduzidas de acordo com seus ideais, sustentando o controle da ordem social do capital. Porque segundo Meszáros (2008) sem uma base consolidada de manipulação de segunda ordem, o capitalismo poderia não sobreviver nem uma semana, pois sem o Estado e outras determinações sociais reguladas pela a lógica do capital não poderia ser imposto seus interesses.

Por conseguinte, Marx (2009a, p. 31) em "A Ideologia Alemã" escreve que "a produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real". A consciência que a educação pode formar na sociedade capitalista, estão de certa forma condicionadas as ideologias de felicidade inculcados por meio da educação familiar, por professores e entre outros, que podem acabar reduzindo a educação como uma mercadoria, e sua utilidade é meramente um capital humano, de qualificação. Deixando de lado o processo crucial de formação social de cada indivíduo, limitando assim a compreensão do meio concreto em que se age e se vive.

Na contramão desse processo é possível se pensar em didáticas e práticas de ensino que possam fomentar a criticidade, a compreensão do sistema vigente, do envolvimento consciente com a produção e as formas que se tem para reagir contra a dominação. A alienação e a emancipação estão no mesmo espaço e precisam ser pensadas de forma críticas e conscientes, sendo que a educação pode vir a ser a forma de superação da alienação e o caminho para uma transformação social.

ALIENAÇÃO E SOCIEDADE CAPITALISTA

Para falar sobre a alienação, primeiramente é preciso, levar em consideração as atividades humanas em geral, e as determinações que a sociedade capitalista influencia na vida de cada um. Nesse domínio, Leandro Konder no livro "Marxismo e Alienação" salienta que

> A alienação é um fenômeno que deve ser entendido a partir da atividade criadora do homem, nas condições em que ela se processa. Deve ser entendido, sobretudo, a partir daquela atividade que distingue o homem de todos

> os outros animais, isto é, daquela atividade através da qual o homem produz os seus meios de vida e se cria a si mesmo: o trabalho humano. (KONDER, 2009, p. 40).

O trabalho humano como mercadoria pode ser reduzido a obedecer às demandas do mercado. Por isso, a alienação vincula-se com as condições do trabalho humano, o homem como ser criador de si, no sistema capitalista, limita-se ao estado de coisa, e não como ser emancipado, portanto, a alienação é a redução do homem da totalidade social, do qual seu trabalho integra. Corroborando com o que diz Rodrigues que em

> cada época histórica possui um conjunto de forças produtivas desenvolvidas, sob o controle dos homens que nesta época vivem e, ao mesmo tempo, um conjunto instituído de relações sociais de produção, que são modos pelo qual os homens assumem o controle sobre as forças produtivas, isto é, relações de propriedade. (RODRIGUES, 2011, p. 35).

A existência humana concretiza-se no trabalho, porém é no vínculo entre educação e trabalho que se pode superar o estado desumanizante da teoria de exploração do capital. Desta maneira, "a consciência de si e para si" descrita por Marx e Engels, tem seu maior significado no que se refere a luta entre classes sociais. Por isso a didática e as práticas de ensino se tornam elementares na discussão sobre essas questões. Nesse víeis, Leandro Konder diz que

> Como a realidade humana não é um dado bruto ou um produto acabado e sim um movimento – um movimento que inclui necessariamente tensões, tendências e projetos – ela não se esgota no passado e no presente, ela envolve pontes edificadas na direção do futuro. (KONDER, 2009, p. 161-162).

A história humana, é o processo das ações dos homens e, sobretudo, das lutas de classes. Portanto, a formação da consciência verdadeira dos homens pode ser fundamental para a superação do estado de falsa consciência. Quiçá seja possível afirmar que as relações do modo de produção capitalista não podem existir sem alienar a classe dominada aos seus desígnios. Dando a se entender que não existe uma sociedade possível para além do capital, isto é, um processo de idealização histórico.

A educação formal, representada pela escola, pela didática e práticas de ensino, na sociedade capitalista, desenvolve papel fundamental para a alienação dos indivíduos na manutenção das ideologias vigentes. Ousamos trazer aqui, que em termos atuais, a educação tem sido instrumentos meramente para a instrução do trabalhador. Ou seja, ela não estabelece vínculos sociais necessários para a formação da consciência emancipada.

Assim o Estado capitalista oferece e impõe metas educacionais que apenas servem como uma canga aos indivíduos, fazendo-os acreditar que não há possibilidade de qualquer tipo de mudanças, pois são exigências para concorrência de mercado. Mas, na contramão do movimento apresentamos que existem professores e escolas, que por meio de sua didática e práticas de ensino primam por um trabalho de conscientização e de emancipação, como um ato de luta e resistência as demandas do mercado e quiçá sofrem sérias consequências por esta escolha.

A educação como mercadoria, serve a lógica descrita por Marx que são os valores de uso e os valores de troca. No capitalismo não desaparece o valor de uso das mercadorias, pois segundo Leandro Konder (2009) elas precisam de alguém que usam. Por outro lado, a educação enquanto mercadoria é submetida a concorrência do mercado capitalista, adquirindo valor objetivo de troca e equivalente na constituição da força de trabalho do proletariado.

> vivemos épocas de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas das vezes também caracterizada como reificação) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. (MESZÁROS, 2008, p. 145).

A ambivalência de ideais na sociedade, e por muitas das vezes na configuração da ideologia burguesa, o homem aliena-se de geração em geração naquilo que garante sua vida material, condicionados de maneira mais ou menos inconsciente. O mundo exterior impõe sua ideologia de consumo fruto do trabalho humano, racionalizado na lógica eminente do capital. Homens são frutos das circunstâncias, assim a tendências ideológicas são circunstâncias aceitas ou não pelos os seres sociais.

E inevitavelmente que, a redução do homem em coisa seja marcada pela relação de troca do trabalho como produto alienado aos objetivos do capitalista. Comungamos da ideia de que ser alienado possa ser mais fácil de que ser crítico, político e emancipado. Seguir os ditames do sistema é estar na mão do processo, enquanto seguir rumo a emancipação é estar na contramão do processo. Nessa conjuntura a escola e os professores, bem como sua didática e práticas de ensino, se inserem. Pode ser mais fácil primar pela alienação do que pela emancipação.

Outro ponto importante para se debater é que não somente as escolas estão envolvidas nesse processo de alienar ou emancipar. Os centros universitários, atualmente, são tratados não como centro do saber. Mas ideologicamente, assimilado como meros

centros para fornecer conhecimento necessário para formação humana ou para o trabalho de subserviência ao capitalista. Assim, "dentro do todo constituído por estas relações de produção, o homem é assimilado a um mundo de coisas" (KONDER, 2009, p. 145). Mais adiante, Konder destaca que

> É claro que na manutenção deste estado de coisas, na sustentação deste sistema de relações de produção e na elaboração de categorias lógicas e quadros interpretativos que não levam uma efetiva compreensão geral da sua verdadeira natureza, há um inequívoco interesse de classe: o interesse capitalista. (KONDER, 2009, p. 146).

É plausível que os homens se reduzem ao estado de coisa, mediante a ideologia burguesa de produção. Os interesses de classe, e principalmente da classe que domina os meios de produção tem mercantilizado a vida, por conseguinte, os vínculos entre educação e trabalho fica separado do trabalhador, no sentido, de que a educação faz parte do processo da vida de cada ser, adquirindo meramente valor de troca e preço no mercado.

A desumanização tornou-se algo persistente do capitalismo, reduzindo sempre o trabalho humano ao valor de uma mercadoria. Contudo, o professor enquanto mediador, valendo-se de suas práticas de ensino, pode trabalhar para a crítica, a conscientização e a emancipação, de forma que viabilize a médio ou longo prazo a transformação social, não se referindo a transformação do mundo ou de um país, mas a transformação de um grupo de pessoas.

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA

O homem, sujeito da história, é capaz em cada época de transformar seu modo de vida, isto é, a materialidade do espaço tempo sendo transformado mediante a força do trabalho expressando a força material da sociedade. Outorgando-se o preceito da abstratividade na configuração política-econômica-social.

Nesse interim, pode-se predispor de dois caminhos: a coletividade humana e a individualização. Amos interligados no processo educativo, pela didática e práticas de ensino, como instrumento de conscientização da classe trabalhadora em conhecer as reais condições impostas pelo Estado capitalista. Os desafios que constitui a educação emancipadora, podem estar em, superar os desígnios de uma sociedade democrática capitalista, em que os fatores de conservação social estão impregnados ideologicamente ao estado de aparência que existem nas instituições sociais, fazendo que as desigualdades existentes sejam maiores e abrangentes que nos termos econômico, cultural e social.

É preciso compreender as condições histórica para traçar estratégias para o processo de emancipação humana, esclarecendo os agentes do poder. Deste modo, "o poder não é criado no vácuo ou desaparece no instantaneamente entre os atores [...] é uma forma de mitigação da liberdade da soberania estatal." (CASTRO, 2012, p. 171). A resolução do poder é determinante pelo simples fato das desigualdades de interesses de quem exerce o poder e quem sofre ação do poder. Tal concepção é exercida no campo da legalidade dos princípios constituídos pela sociedade.

Por conseguinte, para que a emancipação não seja demasiadamente frutos de conceitos teóricos, é necessário analisar o potencial do poder que estão nas leis, normas e diretrizes que tem por objetivo sancionar ou vetar determinados princípios de inserção do poder. Além do mais, o Estado deve atender os interesses e os conflitos de classes, balanceando os agentes sociais estabelecidos. Não esquecendo que nesse contexto está a escola, o professor e suas práticas de ensino, que de certa forma se submete às questões do Estado.

Ainda de acordo com Castro (2012, p. 176) "não se pode considerar que a instrumentalização do poder requer uma abordagem sobre seus pressupostos e de seus condicionantes especialmente no escopo do ativo e do passivo de poder." Portanto, não existe poder sem as normas, e nem força sem a dissuasão e nem tampouco interesses sem seus valores. Contudo, podem existir discussões e críticas sobre cada movimento efetivado nesse sentido. O que é imposto, pode ser questionado. A possibilidade de uma revolução se estabelece justamente pelo fato de poder haver questionamentos da ordem vigente.

A dissimulação do poder exercido pela classe política e mascarada pela indústria cultural viabiliza a inculcação ideológica. Tornando a educação "um processo de interiorização das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva." (MESZÁROS, 2008, p. 17). Porém, é importante salientar que a indústria cultural também pode servir para a despertar a crítica e a consciência, apesar que seu papel principal seja a alienação em massa.

A capacidade de mensuração do poder exerce a distinção do fator humano. Consequentemente, o poder do sistema capitalista, os indivíduos (dominados) aderem à passividade por meio da educação, internalizando o poder que determinam conjunturas ideológicas que constituem o alicerce para manter o sistema de reprodução e conservação do *status quo* da classe dominante.

Ousamos dizer que olhar a educação com as atribuições do sistema capitalista, é concebê-la como instrumento de legitimação da desigualdade social e conservação dos interesses dominantes. Porque para o Estado capitalista a escola está apta para instruir e formar mão-de-obra para o mercado. O interesse é manter a ordem metabólica de reprodução do capital, mas sem emancipação da consciência dos trabalhadores. Mas, para educadores como nós, comprometidos com o pensar e o fazer crítico e consciente das manobras do sistema, acreditamos não de forma utópica, em um movimento educacional que pode vir a ser de transformação social e emancipação, visto nossa didática e práticas de ensino que podem fomentar o enfrentamento da realidade de forma de luta e resistência.

A contradição de pensamentos entre emancipação e conservação, supõe que o primeiro, o conhecimento produzido pelo homem seja transformador e ativo na história, já o segundo, os sujeitos devem ser passivos para aderir à idealização de uma ordem de reprodução social. Logo, a educação pode ser entendida enquanto uma relação de produção e reprodução da vida dos sujeitos (ativos e passivos). Seu papel na sociedade com a função de emancipação é a desalienação, já pelo outro lado, a educação é apenas instrumento para a alienação a lógica do capital.

Mais adiante, a educação não se limita aos ideais do sistema de reprodução do capital. Porque numa perspectiva de construção da consciência crítica, "educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades" (MESZÁROS, 2008, p. 13).

Ao pensar a emancipação humana, como processo fundamental para a superação da sociedade capitalista, a construção de alternativa contra-hegemônica é um objetivo para libertação dos grilhões que o capital impõe em toda estrutura social. Nesse contexto, mais uma vez o professor com sua didática e práticas de ensino se apresenta como fundamental. É importante pensar em educação contra-hegemônica, em práticas de ensino contra-hegemônicas, em tendência contra-hegemônica, para quiçá possibilitar uma compreensão crítica do real concreto e fomentar uma transformação social.

Dessa maneira, a educação pode ser um suporte para conscientização de tal objetivo, pois estar por si só, não é elemento resultante de uma transformação, mas ela é uma parte importante para reformulações de novas alternativas. E, é justamente, neste víeis que a educação tem que ser direcionada como processo conscientizador, no entanto, deve ser sempre questionados os ideais da educação como aparelho de reprodução.

Lembrando que a educação busca atender as demandas sociais, portanto, ela está ligada a atividade inerente de todo o ser social, o trabalho humano. Em outras palavras, ela está relacionada de forma integral em que não se possa separar educação e trabalho. Somente assim, pode-se tentar estabelecer uma educação para emancipação humana, uma educação que não atenda somente as demandas do sistema capitalista, mas sobretudo, prime por atender as peculiaridades da vida social que vão além do campo político, econômico e ideológico.

Uma vez que se admitem, as potencialidades que envolve a totalidade social, depara-se sempre com a construção da consciência de cada indivíduo. Não há luta do homem contra o homem em primeiro plano, é a luta do homem contra si mesmo, com suas crenças construídas a partir do processo resultante da sua educação. Pois,

> [...] Os trabalhadores não têm de ser educados para a tarefa de participar da estrutura operacional do tempo de trabalho. Eles simplesmente não podem escapar de seus imperativos, uma vez que estes lhes são diretamente impostos, com a absolutez de um destino social, correspondente à sua subordinação estruturalmente assegurada pela ordem social estabelecida. (MESZÁROS, 2008, p. 99).

Nesse sentido, o processo de emancipação humana envolve, sobretudo, um processo de consciência social progressivo. Integrando aspectos históricos para uma transformação significativa e identificáveis na reprodução material da sociedade. E para tal transformação defender ser necessária uma revolução, ou melhor, uma revolução das mentalidades, e para que a educação integre esse processo temos que ter consciência que o processo de aprendizado não se limita ao espaço escolar, logo ela está incorporada na vida de cada ser.

Do ponto de vista fundamentalmente da emancipação humana, os objetivos educacionais adquirem firmemente a conjuntura crítica da história humana, por meio da autoconscientização, ou seja,

> Uma forma de educação que deve ser capaz não apenas de confrontar e retificar conscientemente as relações socioreprodutivas estruturalmente resguardadas e fatalmente prejudiciais da desigualdade material e social/política herdada no passado, mas de superar, ao mesmo tempo, a força mistificadora profundamente engastada da antiquíssima cultura da desigualdade substantiva que ainda permeia a consciência social. (MESZÁROS 2008 p. 105).

A não-conformidade com o modelo socioreprodutiva do capital, deve ser produzido no cérebro, na consciência do proletariado de modo a interagir com o que é crucial

para a formação integral do ser humano. E para isso é preciso ir além das dimensões alienantes que é posto dia a após dia pelo mercado capitalista, sempre induzindo a aceitação de que não há alternativas e que tudo se limita as determinações do capital.

É preciso, inicialmente, compreender o processo histórico com urgência, porque o jogo de interesse que há por trás da educação formal, manifesta-se pela asfixia e pressões feitas principalmente no campo universitário. Esta é a cultura de obstinação do capital, que submete os indivíduos na sua lógica irreversível de exploração do trabalho humano. E os professores podem auxiliar no processo de conscientização e desalienação, por meio da didática e práticas de ensino contra-hegemônicas.

Um exemplo, disso é a crise que propaga nas universidades, em especial as universidades públicas. Atos de cortes orçamentários e entre outros, feitos sobre a justificativa de maior controle, de racionalização da gestão, no entanto, as dificuldades sempre estará eminente devido as condições históricas e presentes que se encontra no capital. Dada a urgência, com isso pode predispor favoravelmente na emancipação humana? Como lutar contra a força que impõe o capital? Primeiramente na linguagem da vida real dos homens, deve ser retirada a figura do homem egoísta, individualista e colocá-la como figura de homem social.

> Só quando o homem individual retorna em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais –, se tornou ser genérico; só quando o homem reconheceu e organizou as suas *forces propres* (forças próprias) como forças sociais e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força política – [é] só então [que] está consumada a emancipação humana. (MARX, 2009, p. 71).

Destarte, o homem em si é expressão da sociedade, e a sociedade é a expressão do homem. Por isso, Marx no "Manifesto do Partido Comunista" diz que a história é a história de luta de classe. Esta compreensão não exige meramente a expressão da sociedade de uma dada época, mas sobretudo, a relação dos homens consigo mesmo, indo além da força política. Pois, um homem pode estimular e elevar o espírito de luta uns nos outros. Porém, esta luta nem sempre será no campo político-econômico.

Além disso, é preciso que os homens reconheçam e organizem suas forças próprias como forças sociais, ou seja, é o momento plebeu da sociedade, é um estado de luta do homem contra as forças ideológicas dominantes. "[...] É o momento de conhecimento sobre si, sobre suas capacidades, possibilidades e até certo ponto seus limites;

e, a partir daí, sua projeção como destino, sonho compartilhado, projeto coletivo" (LINERA, 2018, p. 30).

O conhecimento por si só não é o elemento necessário para emancipação humana, mas faz parte de um conjunto de objetivos para a concretização da emancipação humana. Gramsci argumenta que

> não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um filosófico, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamentos. (GRAMSCI, 1982 p. 121).

Como pode-se observar, tudo se inicia e termina no homem, na sua concepção de mundo, seja ela, um mundo idealizado ou do mundo real, é a linguagem de expressão da vida ideal e material de cada indivíduo na sociedade. Simultaneamente, as forças do capital só existem, porque existem o consenso entre homens de manutenção de tal ordem, pois, "a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo real, na linha da manutenção e/ou mudanças" (MESZÁROS, 2008, p. 50), cabendo sempre ao homem o papel de mudança ou de preservação da ordem existente.

Ainda de acordo com o autor "mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social" (MESZÁROS, 2008, p. 59). Isso pode ser uma forma de se pensar didática e práticas de ensino, no sentido consolidado de um intercâmbio ativo e efetivo, e quem sabe as aspirações de emancipação humana e a transformação social.

O universo capitalista pode impor a cultura de dominação, uma cultura fraca e degenerada que não pode ser concebida sem a união do elemento básico da sobrevivência humana. Então, a sua cultura cresce alicerçada na ilusão de felicidade, provida de elementos repressivos provido de um processo histórico que se encontra sempre sobre a simbologia da crise estrutural das forças sociais, pois o capital "não pode existir sem continuamente revolucionar os meios de produção" (MARX E ENGELS, 2011, p. 41).

Defendemos ser preciso que a educação exerça seu papel conscientizador, e não meramente como instrumento de instrução. Sendo necessário retomar o pensamento da filosofia da práxis, em que o homem não é um ser unidimensional, mas sim, um ser

responsável pela transformação da sociedade. Pois lutar contra as artimanhas do capital, não é uma tarefa fácil, acima de tudo, é uma tarefa árdua. Porque a luta é a luta do homem consigo mesmo, contra a não conformidade ao sistema de exploração. Portanto, defendemos que a educação, expressa pela didática e práticas de ensino, é o elemento fundamental para a emancipação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de uma forma geral é a capacidade de internalização do mundo social. Esta questão reflete, diretamente, em que o conhecimento não é suficiente para libertar a visão de mundo dos indivíduos, cuja consciência está condicionada a lógica do capital. Já que o conhecimento é o víeis que atende ambos lados sendo ele determinante ao progresso ou regresso da sociedade.

Dessa maneira, as alternativas para a emancipação humana compreendem a relação direta entre educação e trabalho. Pois, o trabalho humano são as relações dos homens com sua vida material e espiritual. Sendo mais inteligível, é por meio deste que o homem garante sua existência. Por outro lado, numa compreensão contra-hegemônica, a educação emancipadora, pode levar os indivíduos à luta contra os estigmas do capital, mediante ao processo de autoconscientização/autoeducação. Outro fator importante é, a superação da alienação. O homem é capaz de transformar as circunstâncias, renovando dia após dia a realidade de maneira significativa que, por conseguinte, a desumanização do ser social deixará de ocorrer.

Defendemos que somente quando os homens terem consciência de si e para si, será possível uma reestruturação da sociedade. E a educação desempenha papel fundamental neste processo de mudança. Embora os seus ideais formais sejam alicerçados nos ideais capitalista, é preciso formar o educador com ampla consciência histórica, no sentido, de desempenhar o papel de mediador do processo de autoconscientização para que este possa em seu trabalho pedagógico optar por didática e práticas de ensino que viabilizem a emancipação humana e a transformação social.

Defendemos também a necessidade de reformular as bases da filosofia da práxis como fundamento para a transformação social, como alternativa em romper os imperativos da ordem metabólica do capital, abrangendo o processo de formação humana além das limitações da educação fornecida pelo Estado capitalista, porque a luta não pode se limitar nos ideais em que nada pode-se fazer para mudar a realidade.

Por isso, pensar a educação desvinculada do processo social do trabalho, é pensar numa educação vazia sem os precedentes necessários para a construção da consciência crítica. Pois, vincular a educação somente para atender os desígnios do grande capital é vender a própria vida ao sistema de exploração. Em outras palavras, é tornar-se escravos das imposições de tal sistema. Portanto, é preciso pensar e agir de forma emergente para romper com a lógica da sociedade capitalista e nosso posicionamento é que as escolhas didáticas e de práticas de ensino podem vir a ser para a conscientização, crítica e emancipação.

Nesse processo, a autoconscientização é o primeiro passo rumo a transformação radical na ordem estrutural da sociedade, não é uma mudança na estrutura do sistema capitalista, mas uma transformação na consciência de vários indivíduo, de modo que, a união das forças próprias e das forças sociais, sejam o segundo passo em direção a revolução das mentalidades, e posteriormente a revolução do quadro social. Quiçá assim, a educação possa cumprir o importante papel de transformação social e possibilitar uma revolução no sentido de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Thales. **Teoria das relações internacionais**. Brasília: FUNAG, 2012.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad.de Carlos Neto Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KONDER, Leandro. **Marxismo e alienação: contribuição para um estudo marxista de alienação.** 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LINEIRA, Álvaro Garcia. **O que é uma revolução?** *In:* Da Revolução Russa de 1917 à revolução de nossos tempos. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARX, Karl. **Para a questão** judaica. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da Educação**. 6.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

43.

A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI E CAMINHOS DA FORMAÇÃO HUMANA

Emancipação humana ou alienação

Douglas Correia dos Santos[1]
Andréa Kochhann[2]

INTRODUÇÃO

O assunto deste trabalho é a formação humana na universidade, delimitando-se na investigação da produção intelectual. A problemática que orienta a pesquisa é quais as perspectivas da formação humana da universidade do século XXI? O objetivo geral é apresentar as perspectivas da formação humana da universidade do século XXI, já que os avanços dos ideais hegemônicos do capital colocam a universidade em crise, submetendo-a ao processo de exploração do trabalho intelectual.

Elegeu-se como objetivos específicos: apresentar a universidade do século XXI; discutir o pensamento contra-hegemônico mediante a teoria crítica social. Embora a formação superior, hoje, apresenta-se indispensável para a competitividade do mercado de trabalho, a universidade tem que produzir e reproduzir as expectativas da sociedade, firmada sobre o seu tripé de ensino, pesquisa e extensão.

Desta maneira, o progresso de um país, está ligada diretamente nos aspectos fundamentais da vida de cada indivíduo, o trabalho humano. O modo que os homens

1 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Especialista em Docência Universitária (UEG), Docente da Educação Básica no Município de Firminópolis-Goiás. douglascorreiadossantos@gmail.com.

2 Licenciada em Pedagogia (UEG), Pedagoga (UEG), Especialista em Docência Universitária (UEG), Mestre em Educação (PUC/GO), Doutora em Educação (UnB), Docente da Universidade Estadual de Goiás, Coordenadora do GEFOPI (Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade). andreakochhann@yahoo.com.br

produzem sua vida material, são as formas que a sociedade de maneira geral se desenvolve, seja rumo ao progresso ou regresso da organicidade social. E fica evidente, que a produção intelectual dos homens, especialmente, no seio da universidade esboça sua produtividade, em meios mensuráveis.

Assim, será que o conhecimento produzido na universidade trilha os caminhos para emancipação humana? ou reproduz a mera alienação do trabalho? Sabe-se que a educação é instrumento tanto para emancipação quanto para alienação aos estigmas do capital. Então, compreender os dilemas da universidade do século XXI é o primeiro passo para desvendar os paradigmas da formação acadêmica.

Desta forma, a pesquisa e de cunho qualitativa, aproximando do materialismo dialético, ela é de caráter bibliográfico de teórico que abordam sobre a universidade e educação. No primeiro tópico procura-se discutir os fundamentos da universidade XXI, abordando questões das imposições e avanços do capitalismo global. Já no segundo tópico, é discutido sobre a necessidade de se reinventar a teoria crítica social como suporte para alcançar a emancipação humana.

OS FUNDAMENTOS DA UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI

Como já mencionado, o trabalho humano é primordial para a produção da vida material da sociedade. Sendo assim a universidade tornou-se, na maior parte do tempo, centro de profissionalização da mão-de-obra para atender as demandas de capital humano para a competitividade do mercado de trabalho. Ou seja, o trabalho é uma mercadoria, assim como a educação é uma mercadoria a ser consumida para a capacitação profissional para a reprodução da alienação aderida pelo os indivíduos ao sistema.

> não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é, em outras palavras, um filosófico, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral, e portanto contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamentos. (GRAMSCI, 1982 p. 121).

Nesse sentido, a produção intelectual, está relacionado com a produção material dos homens, em um ciclo de existência. As condições de existência de cada ser social perpassa sobre o plano real e ideal de cada indivíduo, intrinsicamente interligada as suas atividades

humanas. De acordo com Marx (2005) “Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência”.

É justamente, nesse víeis, que a formação humana do ser social, deve ser questionada e, por conseguinte, nos deparamos com as crises eminentes da universidade sob os desígnios da crise estrutural capitalista.

Utilizando dos conceitos de Boaventura Sousa Santos, sobre a crises da universidade, é possível delinear que a educação com os avanços neoliberalista, tornou-se uma mercadoria, nada mais do que é uma mercadoria a ser vendida. E isso pode-se comprovar com o que denomina mercado universitário, em que o saber científico é inevitavelmente mais um produto nas prateleiras da comercialização do mercado.

A primeira crise abordada por Santos, é a crise de hegemonia. Para medir a eficiência da produtividade da universidade, agora se intitulou ranking das instituições de ensino. Medindo não a qualidade de suas produções intelectuais, mas a quantidade de trabalhos publicados, que levam os docentes, na maioria das vezes, publicar sem o devido questionamento sobre tal conhecimento.

A sociedade capitalista e suas aspirações faz educação, de forma geral, um mercado, fazendo que as instituições percam sua autonomia, ou melhor, a sua legitimidade. A educação como mercadoria, não pode trazer benefícios para a formação humana. Outrora, trazem com a ideologia de mercado os preceitos do mercado e a universidade passa a ser mero instrumento de formação de mão-de-obra, concebendo uma formação multifacetada, onde a competitividade de mercado é o principal objetivo.

Decorre desse desenvolvimento que a produção intelectual dos centros do saber tem perdido sua legitimidade. A crise que o capital incorpora nas instituições social são, de certa maneira, uma luta para a privatização que busca provar a ineficiência das instituições de ensino. Por isso, o que se presencia nas decisões tomada pelo o Estado capitalista são os cortes orçamentários, chegando assim à terceira parte da crise da universidade pública.

Os cortes orçamentários se justificam, que as universidades públicas, são ineficientes se comparada as universidades privadas. No entanto, esta lógica degenerada do sistema capitalista, criam situações que a universidade é obrigada a entrar na lógica de mercado, a educação, nesse contexto é apenas uma mercadoria fornecida aos seus clientes para a manutenção do ciclo de exploração do trabalho.

A lógica desse mercado não é nova, como pode-se perceber, no que escreve Guimarães (2014, p. 553) que as imposições "na verdade, não são novos [...] O que há de novo é a violenta exploração do trabalhador e a decorrente e extraordinária concentração de riqueza, graça às técnicas aprimoradas de extração da mais-valia". Os dilemas da formação humana, na perspectiva neoliberal, é que os homens se encontram iludidos e buscam, arduamente aprimorar seu capital humano, em prol de maior qualificação da mão-de-obra.

O papel da universidade tem sido reduzido pelo Estado capitalista. O Estado enquanto gestor das políticas neoliberais, tem intensificado as pressões feitas a esta instituição social. A fim de que essa possa enquadrar as condições, não de uma formação integral do ser humano, mas enquadrar os indivíduos a exploração do trabalho humano, pois a produção intelectual, agora fazem parte do contexto da mais-valia.

Sendo mais inteligível, e retomando o pensamento sobre o capital humano, pode destacar que

> A noção de capital humano é bastante genérica, pois inclui as qualificações propriamente ditas (diplomas etc.), a experiência e, de maneira mais ampla, todas as características individuais que afetam a capacidade de se integrar ao processo de produção de bens e serviços demandados. (PIKETTY, 2015, p. 69).

Sob o ponto de vista do capital humano, segundo Meszáros (2008), a realidade da universidade abrange aspectos na relação entre capital e trabalho, de modo que a formação humana seja internalizada e integrada com a competitividade do mercado, onde os sujeitos têm que estar aptos a (re)produzirem técnicas que facilitem e tragam maior rentabilidade ao capitalista. Nesse víeis, o sentido de formação da consciência crítica tem sido deturpado, em consequência as mudanças estruturais de ter a educação como mercadoria, sendo conveniente ao Estado capitalista a produção alienada.

A educação, de modo geral, reproduz a estrutura de desigualdade da sociedade, como afirma Suchodolski (1978, p. 11) que "a educação não é um elemento de igualdade social; é, pelo contrário, um elemento da hierarquia social burguesa moderna". O domínio dos ideais burgueses (classe dominante), embora seja inevitável, a aplicação da teoria do capital humano no contexto universitário, reforça o funcionalismo dos princípios de adestramento da mão-de-obra.

Dessa maneira, Chauí diz que

> Desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adestra mão-de-obra e fornece força-de-trabalho. (CHAUÍ, 2001, p. 52).

A concretização do papel da universidade na sociedade capitalista, garante que a gestão de ensino, pesquisa e extensão esteja submetida a funcionalidade de produtividade em um sistema de eficácia, concebida por meio da produtividade intelectual, procurando atender as exigências de mercado.

Os paradigmas da universidade são regidos pela lei da procura e da oferta, tornando improcedente a funcionalidade do conhecimento. Desvelando as contradições históricas, sob o papel significativo da universidade, que o generaliza, com a finalidade de aperfeiçoamento dos mecanismos de dominação e exploração do trabalho. À medida que os vínculos entre conhecimento e capital são estabelecidos, os fundamentos da teoria crítica são negligenciados.

Corroborando com o pensamento de Guimarães (2014), o que importa é conservar a persistente lógica do capital, que renova e atualiza os modelos de consumo, e qualquer delineamento fora de tal contexto, são banalizados como atrasados. Engendrando uma singularidade política institucional em consonância ao ajustamento de controle social.

Em visto disso, o conhecimento só se torna efetivo quando consigo traga rentabilidade, juntamente com uma suposta qualidade de instrução do trabalhador. Uma vez que o conhecimento e o trabalho são tratados na qualidade de mercadoria, existe então, o consenso aos pressupostos do capital. De acordo com Bettelheim (1969, p. 98) “as determinações correntes dos consumidores individuais, das coletividades e dos complexos econômicos, são a destinação de tarefas precisas correspondentes as necessidades do complexo produtivo”.

É possível verificar que os avanços do capitalismo, sob a perspectiva da formação acadêmica, limitam-se ao atendimento a maquinaria produtiva do mercado. Desta forma, Piketty (2015, p. 68-69) destaca que “[...] a teoria do capital humano afirma apenas no trabalho não é uma entidade homogênea e que diferentes indivíduos, pelas mais variadas razões, são caracterizados por diferentes níveis de capital humano”. A resultante dificuldade da formação da consciência crítica são, certamente, as ideologias difundidas sob o cenário político e econômico, concebe a falsa consciência, permitindo um maior controle do Estado.

Segundo Lazzarato (1997, p. 104) "a exploração do aspecto intelectual do trabalhador, no capitalismo contemporâneo, é uma afirmação da existência de uma subjetividade produtiva, relativamente diferente da subjetividade operária". Nestas condições, a formação humana é explorada como recurso conforme a contextualização da economia, estruturada pela política burguesa, sendo, portanto, a causa de conformidade do trabalhador com tais ideais.

> Alguns fatores como industrialização, urbanização, massificação, produção e consumo em massa, encontram-se profundamente enraizados no industrialismo, que coloca toda a ênfase em quantidade, escala, racionalização e concentração. Por seu lado, a universidade moderna desenvolveu seus traços paralelos significativos, tais como: quantidade, escala, massificação e envolvimento, vistos como um produto dos valores e dos códigos da sociedade. (ARIMOTO, 2005, p. 188).

Nesse mesmo sentido, Chauí (2001, p. 70) diz que "a universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição". A racionalização da gestão nos fundamentos administrativos empresariais, simplifica o conteúdo formal da universidade de acordo com a indubitável ideia de produtividade.

É fundamental enfatizar as características precedentes da relação da universidade com as demandas do mercado que evidenciam a produção e consumo de conhecimento e informação, viabilizando que a produtividade acadêmica seja relevante, na proporção que produz e reproduz as condições de competividade entre as instituições de ensino. Concebendo uma mudança estrutural na universidade, que segundo Arimoto (2005, p. 184), é a "mudança da 'comunidade do conhecimento' para o 'conhecimento corporativo".

Ainda de acordo com Arimoto (2005, p. 181), "o material de tal produtividade acadêmica é o conhecimento, inclusive o conhecimento avançado e o conhecimento científico, sendo ambos tidos como equivalentes às disciplinas acadêmicas". Tal organização é incorporada ao currículo, ordenando uma total pulverização da realidade, em consequência da predisposição da sociedade a globalização, essencialmente para as tecnologias da informação e comunicação.

A universidade deve ser eficiente, no sentido, de uma formação técnica que atenda o mercado. As competências necessárias nesta formação são conteúdos obrigatório, que de forma rápida, possa inserido no contexto do mercado. Em face desse contexto, Pikety (2015) destaca que o processo de adaptação dos indivíduos junto as exigências do

sistema, tal processo de adaptação infere o contentamento do trabalhador as exigências do empreendedor e dos consumidores, ou seja, a coerência em tal sistema é qualificar o trabalhador para atender as exigências dos consumidores, acarretando, ao produto final que é o lucro.

Os paradigmas imposto pelo capitalismo as instituições sociais, colocam em evidência os estigmas da crise estrutural da sociedade capitalista. As transformações, essencialmente na produtividade de ensino, pesquisa e extensão entra em declínio, mediante ao sucateamento da universidade pública e a exploração do trabalho concreto. Tudo que é produzido, "passam a ser considerados como investimentos econômicos, os seus custos e retornos tendem a ser calculados cada vez mais em função dos princípios que regem o mercado e o uso da propriedade" (ZELEZA, 2005, p. 31).

TEORIA CRÍTICA SOCIAL E EMANCIPAÇÃO HUMANA

Ao discutir as crises da universidade, destaca-se a emergência de reinventar a teoria crítica para a superação dos mecanismos de subjugação constituído no decorrer histórico do sistema capitalista. pois na medida que a sociedade avança seus meios de produção, a sociedade ajusta os seus meios de dominação. Dessa forma, de acordo com Marcuse

> As aptidões (intelectuais e materiais) da sociedade contemporânea são incomensuravelmente maiores que nunca dantes – o que significa que o alcance da dominação da sociedade sobre o indivíduo é incomensuravelmente maior do que nunca dantes. (MARCUSE, 1969, p. 15).

A racionalidade da exploração (intelectual e material) reflete a graduação de imposições feitas a universidade conforme condições estabelecidas pela política neoliberal. O aumento da formação técnica, rápida, destina-se as circunstâncias de concorrência e dos interesses na expansão da produção compõe a estrutura do que se espera da universidade do século XXI. O objetivo principal é atender as necessidades do mercado de trabalho.

Freitas (2018, p. 31) destaca que "o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência". As relações sociais baseada nos princípios do capital conduz a dissuasão de valores que agregam as responsabilidades das mazelas sociais a classe que é a base da sociedade.

Configurando no cenário social, a perda da criticidade, tornando irrevogável as determinações de seus interesses.

As correspondentes regulamentação do mercado, estrutura o pensamento de meritocracia no espaço universitário, constituindo sentidos de uma educação que deve atender, unicamente, a força de produção do capital. Outrora, a formação humana, então é deturpada, porque o contexto social é corrompido, de forma geral, aos valores do capitalismo. Aqui tendes os equívocos da idealização e aplicação de tais valores na universidade, no sentido de uma formação integral do ser social.

A integração das políticas neoliberais na universidade, não poderia ser outra coisa senão a perda de autonomia e de legitimidade. A universidade agora, tem que competir, tem que se mostrar produtiva, pois os ideais aplicados são fundamentos da sociedade baseada no livre comercio, "o Estado é o principal inimigo da geração da qualidade social, pois é um mau gestor (Schuler, 2017) e impede o funcionamento da lógica do mercado" (FREITAS, 2018, p. 31).

Dessa forma, a hegemonia dominante tem implantado seus interesses dentro da universidade, sob o discurso de crise do Estado, justificam os cortes orçamentários, alegando ineficiência no sistema produtivo acadêmico em assumir determinadas funções.

> [...] A forma do sistema é adequada ao mundo que, segundo seu conteúdo, se subtrai à hegemonia do pensamento; unidade e concordância são, porém, ao mesmo tempo a projeção deformada de um estado pacificado, que não é mais antagônico, sobre as coordenadas do pensar dominante, repressivo. (ADORNO, 2013, p. 20).

A questão cientifica, sujeitada as concepções neoliberais, são formas de regressão e coibição a qualquer ideal contra-hegemônico que possa ser produzido pela universidade. Dessa maneira, a singularidade de tal sistema estabelece diretrizes de formação técnica, segundo fundamentos do capital humano coordenado pela a concorrência de mercado pela idealização do diploma e não do conhecimento, mediante uma compreensão crítica e consciente da produção humana na história. A universidade do século XXI aspira os ideais dos organismos internacionais que tece mecanismos para a exploração da produtividade cientifica; reforçando a cultura empresarial que deve ser inserido nas instituições sociais.

A universidade se incorporou ao contexto mundial, fazendo parte da sua existência objetiva e subjetiva, isto é, a universidade se permitiu incorporar pela ideologia de globalização hegemônica. Com isso, passou a servir aos ideais hegemônicos do capital;

o Estado passou a fazer reformas de ajustamentos políticos. E não obstante, agora já não basta uma reforma estrutural local e nacional, ela deve atender as expectativas global e para isso as reformas administrativas nacionais devem estar subordinadas as convicções neoliberais.

A conversão dos valores econômicos e políticos internacionais contemplam a ideia de manter uma formação direcionada aos ideais de mercado engendrados a um conjunto de fatores empresariais, de maneira estúpida que enfiam goela abaixo a ideologia de uma sociedade alienada para formar consumidores de informação. Retomando a essência do ser social a expressão de uma cadeia alimentar, mas uma cadeia alimentar de sobrevivência e submissão aos contrastes de uma sociedade mercantil.

As relações de sobrevivência da universidade, consequentemente, dependem da capacidade que ela tem de integrar na sua política institucional o sistema de uma sociedade baseada na informação, onde a relação do conhecimento é estabelecida teias da economia baseada no conhecimento, difundido pelas novas relações capitalistas as instituições sociais de ensino.

> [...] que as relações entre as públicas relevantes sejam relações mercantis; que a eficiência, a qualidade e a responsabilização educacional sejam definidas em termos de mercado [...] que a universidade se abra (e torne vulnerável) às pressões dos clientes; que a concorrência entre os operadores de ensino seja o estímulo para a flexibilidade e adaptabilidade as expectativas dos empregadores; que existe a seletividade na busca dos nichos de consumo (leia-se recrutamento de estudantes) com o mais alto retorno para o capital investido. (SANTOS, 2011, p. 31).

Por outro lado, é necessário que o contexto social universitário confronte os avanços da globalização neoliberal com a globalização contra hegemônica, de modo que as alternativas possam protagonizar a autonomia, assegurada pelas as ações conscientes da universidade. Para isso, o conhecimento produzido dever ser pluriversitário (conhecimento transdisciplinar), como forma de contrapor as imposições mercantis, ou seja, o conhecimento deve ser compreendido como instrumento de autoconscientização para lutar contra os estigmas do capital, no objetivo da emancipação humana.

As atribuições do capital reproduzem no sistema universitário um novo ciclo de exploração, mediante a descentralização política econômica. A primeira medida, é a escassez de recursos, fazendo que o trabalho docente em tais instituições tenha baixo custo, e ao mesmo tempo, mantenha determinado parâmetros de produção científica.

O distrato com a formação humana se concebe nas condições do trabalho. o senso permanente da hegemonia capitalista é irrevogável, na medida que as imposições do Estado capitalista fazem as instituições sociais buscarem novas soluções, alegando a falta de orçamentos para tal. De forma mais inteligível, a universidade está sitiada pela racionalização empresarial que, por conseguinte, a formação humana limitar-se-á as questões de interesses e valores dos organismos internacionais.

Posto que, o senso permanente da hegemonia capitalista é irrevogável, na mesma medida que o pensamento contra hegemônico também é irrevogável. Sendo a ideologia do capital alicerçada na exploração do trabalho, não obstante a ideologia contra hegemônica está como superação dos mecanismos de exploração.

Considerando a educação como atividade intelectual consciente, a formação humana crítica é capaz de dissolver as ideologias dominantes estabelecendo os vínculos entre educação e trabalho. A educação, dessa maneira, é o contrato social alternativo para lutar contra o capitalismo.

O contrato social alternativo da universidade depende de como estrutura-se os seus ideais de formação humana. Mesmo que a ideologia de formação do capital seja estruturada na implementação do mercado universitário, a universidade confrontaria de forma consciente, com os ideais de contra hegemônicos, desvelando novas condições para a superação da lógica capitalista.

As contradições da influência ideológica neoliberal são impreterivelmente em função de manutenção do sistema de exploração do trabalho humano. Por outro lado, os ideais de emancipação humana contraporiam a tal ideais, porque “as classes dominantes já não pode governar à maneira antiga, e as classes subalternas já não querem viver à maneira antiga”. (MESZÁROS, 2008, p. 52).

Pode-se ainda ressaltar que

> [...] Temos que reivindicar uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal [...] O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. Os professores e alunos que rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional ‘desde a juventude até a velhice’. (MESZÁROS, 2008, p. 55).

O trabalho concreto com os vínculos estabelecidos com a educação corresponde a formação humana emancipada, os indivíduos são conduzidos a enfrentar as nuances da ordem social estabelecidas. Pois para que haja mudanças na percepção da funcionalidade da universidade é preciso assegurar que os indivíduos engendrem na consciência as ideologias contra – hegemônica, para a partir daí, em um processo de autoconscientização reinventar a teoria crítica social.

Com a formação humana nos preceitos da emancipação humana, os sujeitos dentro e fora do espaço universitário, tendes a opor-se a globalização dos ideais neoliberais. Pois a universidade ocupa o importante papel de conscientização social, conectada a revolução de saberes capaz de legitimar o seu papel social, isto é, os saberes produzidos na universidade é a mola propulsora para a "construção de uma alternativa que marque socialmente a utilidade social da universidade, mas formule essa utilidade de modo contra-hegemônico" (SANTOS, 2011, p. 75).

CONSIDERAÇOES FINAIS

Se os interesses da universidade do século XXI contemplar os ideais do capitalismo, indubitavelmente perderá sua autenticidade enquanto instituição social. A sua funcionalidade estará limitada na mera formação para o trabalho alienado, fragmentando o papel vital da educação.

Por outro lado, a universidade é o espaço do saber, de inovação. Logo, a universidade é capaz de engendrar alternativas que contemple a práxis social, na medida que considera a formação humana como processo resultante das possibilidades de emancipação, desvelando não somente um olhar crítico sob as estruturas sociais, pois ela é capaz de fornecer instrumentos para a luta contra a mercantilização do ensino, no processo de revolução das mentalidades, rumo a construção de um pensamento contra-hegemônico.

Dessa forma, a educação e trabalho deve caminhar juntos, como testemunho de vida. Para isso, a formação humana na universidade deve estar alicerçada na autonomia, no sentido de uma formação crítica emancipadora, transformando a realidade por meio de uma intervenção consciente no espaço social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **A dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar (edição digital), 2013.

ARIMOTO, Akira. **Observações sobre o relacionamento entre a função do conhecimento e o papel da universidade**. *In:* Sociedade de conhecimento versus economia de conhecimento: conhecimento, poder e política. – Brasília: UNESCO, SESI, 2005.

BETTELHEIM, Charles. **A transição para a economia socialista.** Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1969.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo:. ed. UNESP, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob novas perspectivas**. Revista Brasileira de Educação: nº24 de 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad.de Carlos Neto Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARÃES, Ged. **O sentido da formação e da gestão na universidade**. Linhas Críticas, vol. 20, num. 43. 2014 pp. 549 – 562.

LAZZARATO, Michel. **Trabalho imaterial.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade da sociedade industrial:** o homem unidimensional. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política:** O capital**.** São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

PIKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca Ltda, 2015.

SANTOS, Boaventura Sousa. A universidade **do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciências, universidade e ideologia: a política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais (Biblioteca virtual de ciências humanas), 2008.

SUCHODOLSKI, Bodgan**. Teoria Marxista da Educação:** Santos, SP: Estampa, 1978. Vol II.

ZELEZA. Paul Tiyambe**. Conhecimento, globalização e hegemonia: produção do conhecimento no século XXI**. *In:* Sociedade de conhecimento versus economia de conhecimento: conhecimento, poder e política. – Brasília: UNESCO, SESI, 2005.

44.

RACIONALIDADE, IMAGINAÇÃO E FORMAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Simone Alexandre Martins Corbiniano[1]

INTRODUÇÃO

Ainda em processo de estudo e reflexão o presente texto é um desdobramento da pesquisa *Formação, Imaginação e Pensamento: Estudo dos valores de conhecimento e suas implicações na cultura e educação modernas*, desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de um estudo teórico com o objetivo de pensar acerca da formação com base na compreensão da imaginação como um valor de conhecimento.

Os atuais problemas institucionais gravíssimos que atormentam a escola de formação geral e a impedem de realizar uma formação aberta, sensível e inteligente como se poderia esperar de uma educação ampla e imaginativa, talvez, não sejam tão atuais como se poderia crer a princípio. Aspirando estudar os traços da racionalidade moderna, dedicar-nos-emos na pesquisa proposta à um estudo da imaginação, sua importância e autonomia em relação aos esforços do pensamento objetivo. Nos diferentes contextos descontínuos do pensamento reencontramos a forma e o lugar daquelas mentalidades que, direta ou indiretamente, expressam um valor simbólico no campo da racionalidade escolar desde uma ordem primitiva até uma perspectiva dialética. Nesse sentido,

1 Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, pedagoga, doutora em Educação pela UFG. Coordenadora do projeto de pesquisa desenvolvido na área de Filosofia da Educação. A presente comunicação e texto para o EDIPE/2019 são desdobramentos de pesquisa e estudos de tese de doutorado da autora. corbiniano.ufg@gmail.com

> enquanto a educação define o homem pelos caracteres que o constituem, Bachelard considera que se deve defini-lo pelos caracteres que o fazem evoluir, pelos caracteres que o fazem ultrapassar a condição humana, que o tornam um 'super-homem'. [...] A natureza do homem consiste, pois, em ser capaz de se afastar da natureza pela cultura. É pela cultura que o homem, ultrapassando a condição humana, se torna um super-homem. Ultrapassar a condição humana significa, de um lado, transformar-se, evoluir e, por outro, transformar a própria natureza, criando uma surrealidade.[2]

Essa razão surreal não contradiz o pensamento anterior até sua extinção, mas lhe dá a fluidez, desdobra lhe numa rigorosa retificação: "é necessário devolver à razão humana sua função de turbulência e agressividade".[3] Pois, este é um racionalismo que confronta, desafia e multiplica as ocasiões de pensar, abrindo-se a uma realidade em que a razão e sensibilidade poderão ser restituídas uma a outra sem prejuízos à dialética que se elabora entre pensamento e realidade. Não obstante, engana-se quem pensar que está é uma aposta centralizada unicamente no progresso científico. Bachelard introduz uma filosofia do homem plural que abraça o pensamento e também o imaginário. "O homem cria a ciência, ao mesmo tempo, em que se entrega ao jogo fascinante de imaginação poética. Conforme mostram os textos bachelardianos, ciência e poética são caminhos para se alcançar a 'sobre-humanidade'." [4]

A natureza retificadora alcança a escola nesse contexto em que a razão inventa mediante potencialidades outrora inativas e ociosas; essa escola tem "menos necessidade de descobrir coisas que ideias".[5] Participante da modernidade, em oposição à vida cotidiana, a escola caracteriza-se como formação que é deformação. É imaginação e inteligência permanentemente recomeçadas. Na medida em que se expanda a formação como um prolongamento surracionalista de cultivo do espírito, a questão pedagógica que emana de Bachelard toca, especialmente, no alargamento da formação[6], criando as condições para que o espírito avance dinamicamente do ponto de vista da imaginação, da criação e do pensamento.

---

2 BULCÃO, M. Bachelard e os caminhos do super-homem. In. *Reflexão*, n. 62, p. 71 – 72.

3 BACHELARD, G. L'engagement rationaliste, p. 7.

4 BULCÃO, M. Bachelard e os caminhos do super-homem. In. *Reflexão*, n. 62, p. 71 – 72.

5 BACHELARD, G. L'engagement rationaliste, p. 16.

6 CORBINIANO, Simone Alexandre M. *Conhecimento escolar e valores epistemológicos contemporâneos*, p. 201-216.

Refletir acerca da imaginação significa pensar o próprio problema da vida criadora, significa ainda discutir a permanente elaboração de um novo psiquismo no qual o espírito se dispõe à abertura, ao conhecimento, que ao final é sempre um autoconhecimento. O psiquismo da razão se constitui para Bachelard segundo dois eixos: o da objetividade epistemológica e o da fenomenologia da imaginação. Embora se constituam como experiências opostas, essas duas dimensões não são tão estranhas entre si no que se refere ao rompimento com a rigidez dos hábitos do espírito instruído e domesticado pelos valores imediatistas, pela indústria cultural e todo o arcabouço ideológico da cultura contemporânea.

Espírito científico e espírito poético ou imagético em Bachelard são faces diferentes de um mesmo espírito racional, ainda que, para se pensar com base em qualquer um dos dois pontos de vista, seja necessário "opor ao espírito poético expansivo o espírito científico taciturno, para o qual a antipatia prévia é uma saudável preocupação".[7] A questão do imaginário se realiza num plano simbólico a partir do qual os valores objetivos e subjetivos não são tão facilmente distintos como se poderia pensar.

DA IMAGINAÇÃO CLÁSSICA À COMPREENSÃO DE BACHELARD

A imaginação para Bachelard não está no plano formal da tradição filosófica moderna que a compreende como representação de um objeto percebido. Encontramo-la na contramão de toda formalização lógico-empírica da imagem tal qual se pode compreendê-la em Kant ou Descartes. Em Kant, por exemplo, a imaginação é sobretudo uma faculdade intermediária entre a intuição sensível e o entendimento, erigindo-se como instância esquematizadora ou prenunciadora da percepção objetiva do sujeito. Para o filósofo alemão, a

> capacidade da imaginação é a faculdade de representar um objeto também sem a sua presença na intuição. [...] o sentido interno contém a mera *forma* da intuição, mas sem ligação do múltiplo na mesma, por conseguinte não contém ainda nenhuma intuição *determinada*, a qual só é possível mediante a consciência da determinação do sentido interno pela ação transcendental da capacidade da imaginação (influencia sintética do entendimento sobre o sentido interno), ação que denominei síntese figurada.[8]

7 BACHELARD, G. *A psicanálise do fogo*, p. 2.

8 KANT, I. *Crítica da razão pura,* p. 89 – 90.

Kant apresenta uma primeira abertura ao aplacar a compreensão das imagens como lembranças, tornando-as presentes e revigoradas no sentido de considerá-las partícipes da criação e do conhecimento, o filósofo as denomina de capacidade produtiva da imaginação, contudo sua atividade intrínseca é diferente da compreensão da *imaginação material* bachelardiana especialmente pelo fato que na perspectiva kantiana a imaginação é espontaneidade. Bachelard, por outro lado, se opõe à compreensão da imaginação como um prolongamento natural da "faculdade de formar imagens da realidade", [9] haja vista que para ele a imaginação se apresenta, mais precisamente, como a instância das "imagens que ultrapassam a realidade", [10] Sendo assim a imaginação não é secundária ao entendimento, e nem tributária da visão. Não se prestando à mera substituta da realidade sensível, a imaginação para Bachelard faz corpo com uma emergência do *logos* é um domínio lógico em sentido *lato* marcado por uma discursividade própria como estrutura imanente, inteligente e expressiva do psiquismo humano.

Bachelard muda a compreensão da imaginação clássica que tem uma ênfase sensório-intelectual ligada às etapas do conhecimento como queria Kant, para promovê-la como acontecimento de linguagem, está é uma mudança convocada por um contexto mais amplo ligado às próprias rupturas do pensamento.

> A história da filosofia moderna, desde Kant, vem fortemente marcada pela valorização da experiência, da vida prática, das coisas do dia a dia. Não há dúvida que todo o nosso conhecimento começa com a experiência, lemos no primeiro parágrafo da *Crítica da Razão Pura*. Parece ter razão Foucault ao ver o filósofo como o limiar de nossa modernidade. E, com isso, sancionamos, também, a idéia de que o nosso tempo recusa o idealismo, os dogmatismos, a pura representação. Descartes mereceria, assim, o título de maior inimigo de nosso pensamento. O conhecimento como representação, se assumirmos a interpretação de Heidegger e, também, a de Foucault, teria sido o modo privilegiado da teoria do conhecimento dos clássicos do século XVII e XVIII. Uma época em que a linguagem, a verdade, se retira do mundo e adquire o estatuto estranho de imagem. Nossa relação cognoscente não se daria mais, então, com o mundo, mas com o seu representante, a idéia, o signo. Nossa cultura toda (ocidental), durante dois séculos, nada mais considerava senão apenas a ordem das razões. E com isso se entendia, antes de tudo, a ordem do visível. Uma visão domesticada, preparada apenas para ver naturezas simples. [...] Em linhas gerais, a filosofia contemporânea toda não mais se contenta apenas com a ordem das idéias. E não se trata, penso, de uma simples correção procedimental. Muda o modo de ser da filosofia. Não mais o mundo como imagem, em que as

9 BACHELARD, G. *A água e os sonhos:* ensaio sobre a imaginação da matéria, p. 18.

10 *Ibid*., p. 18.

> relações se esgotam na dualidade representante-representado, mas, sim, como realização, invenção do homem.[11]

Nesse novo contexto a imaginação não é mero degrau para chegar ao conhecimento objetivo. Como dimensão autônoma ligada à noção de imaginação material, nada tem a ver com a compreensão de um materialismo positivista, estático e pesado, ela acolhe na obra de Bachelard os complexos e as tendências primárias que são profundamente ativas. Funda-se aqui um projeto diferente de psiquismo dinamizado pelo simbolismo dos elementos materiais integrantes de uma imagética em que ganham corpo tanto uma imaginação quanto uma objetividade que concorrem para um projeto ambivalente de psiquismo.[12]

A imaginação remete a uma dimensão psíquica em que as imagens e as valorizações íntimas emergem segundo uma perspectiva histórica ligada ao mundo das matérias e das forças, é um fundo de psiquismo impessoal próximo da vida pré-natal.[13] A imaginação reverbera, por vezes, numa região psíquica mais profunda que a da intersubjetividade e dos complexos.

No outro extremo, talvez se possa dizer que a efetivação da sublimação poética, assim como pensamento dialético (ou científico), é realizadora de sínteses criadoras do espírito, ao mesmo tempo em que é distinta da necessidade sensorial. Distinguir um tal materialismo da esfera do *ser* material em si, ou da vida orgânica expressa no *bíos,* torna-se indispensável, pois a materialidade se dá a conhecer por suas reverberações expressas na racionalidade do *lógos* como narrativa, autocomprensão, como reflexão. Em *A filosofia do não*, Bachelard delimita a experiência da imaginação material como um evento de razão e linguagem para explicitá-la, nesse caso, junto ao pensamento objetivo:

> Queríamos com efeito dar a impressão de que é nesta região do ultra-racionalismo dialético que *sonha* também o espírito científico. É aqui, e não algures, que nasce o sonho anagógico, aquele que se aventura pensando, que pensa aventurando-se, que procura uma iluminação do pensamento através do pensamento, que encontra uma intuição súbita no além do pensamento instruído. O sonho ordinário trabalha no outro polo, na região da psicologia

11 TERNES, J. Expérience première et valeurs rationnelles. *In*. *Cahiers Gaston Bachelard,* p. 51 – 52.

12 Cf. BACHELARD, G. *A água e os sonhos,* p. 1 – 20. Cf. também, QUILLET, p. *Introdução ao pensamento de Bachelard,* p. 88 – 91. Em *A água e os sonhos* (2013a), *Lautréamont* (2013b) e também *A psicanálise do fogo* (2008) Bachelard ressalta a tensão necessária provinda de um primitivismo das ideias. A materialidade de todo psiquismo criador desdobra-se da relação radical do psiquismo humano com o mundo, passando também por atitudes irrefletidas, ou por projeções de forças materiais que encontram raízes na profundidade dos registros pulsionais.

13 QUILLET, p. *Introdução ao pensamento de Bachelard,* 1977.

> das profundidades, de acordo com as seduções da *libido*, as tentações do íntimo, as certezas vitais do realismo, a alegria da posse. Não se poderá conhecer bem a psicologia do espírito científico enquanto não se conhecer bem estas duas espécies de sonho.[14]

Para Bachelard a imaginação é projetiva, ela faz corpo com a inteligência: "o imaginário não encontra suas raízes profundas e nutritivas nas *imagens* [em si]; a princípio ele tem necessidade de uma *presença* mais próxima, mais envolvente, mais material. A realidade imaginária é evocada antes de ser descrita".[15] Está em questão o vigor da criação, o reencontro com a juventude da imaginação ativa, [16] dando espaço ao inesperado, à lembrança como um princípio de assimilação *formal*, "que visa uma forma por ela mesma, é bem diferente do projeto que visa uma *forma* como signo de uma realidade desejada, de uma realidade condensada em uma matéria".[17]

Assim a imaginação material se desvencilha do espírito propedêutico e das *categorias do entendimento* kantianas, ganhando a independência necessária para afastar os "estados fósseis do recalque intelectual", [18] adentrando a escala do inconsciente, além de um princípio de assimilação do simbolismo, dos registros míticos, do estado de imprudência objetiva, e de criação. Segundo Bachelard, ao liberar as intuições,

> a imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver 'visões'. Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios.[19]

A autonomia e o valor da imaginação nos leva a pensar que toda criação inclui a necessidade de lutar contra os hábitos instituídos, implica a incerteza, uma incerteza que indica vigor e relevância dos registros oníricos, por vezes, é na "inocente" expressão das imagens que se encontra a presença e o tom de uma personalidade.

Considerando as diferentes faces, tanto a epistemológica como a da imaginação em Bachelard, compreende-se que "a tarefa do conhecimento e a tarefa da criação

14 BACHELARD, G. *A filosofia do não,* p. 22 – 23.

15 *Id*., *A água e os sonhos,* p. 126.

16 Cf. *Id*., *Lautréamont,* p. 116.

17 *Ibid*., p. 116.

18 *Ibid.,* p. 118.

19 *Id., A água e os sonhos,* p. 18.

seguem um mesmo plano, e ambas estão inacabadas".[20] O conhecimento pronto a instruir, assim como um imaginário pronto a ser consumido, muitas vezes leva à promoção da cultura de massa, imediatamente interessada, na qual o imaginário está predominantemente voltado a um código de validade externo e reificado. Tal cultura articula verdadeiros sistemas de interiorização, de produção de subjetividade na qual indivíduos normalizados renunciam à sua singularidade e criação sob o encantamento dissimulado e ideológico do mundo da utilidade, da produção e do consumo. Nesse sentido, em matéria de criação e formação, reservar um espaço aos onirismos e às idealidades, é ainda potencializar um psiquismo móvel e projetivo nas experiências especulativas.

A imaginação se desdobra de uma polarização de *forças vitais*, do sobressalto de um *querer-viver* ligado ao mundo das matérias ou das forças imanadas antropologicamente com os registros de sua criação visceral.[21] Tão logo se afaste dessa zona fugidia, há uma retração, um empobrecimento da vitalidade do espírito. "Também o homem morre do mal de ser um homem, do mal de realizar cedo demais e demasiado sumariamente sua imaginação, e de esquecer, enfim, que poderia ser um espírito."[22]

A natureza ativa dessa metamorfose da imaginação material quebra a monotonia reguladora das formas subsistentes e realistas, sua atividade se expressa no descontínuo dos atos, na soma de possibilidades vitais para a construção de um objeto. "Mas estes instantes não são meditados, não são saboreados em seu isolamento, eles são vividos em sua sucessão solavancada e rápida. Não há o gosto da metamorfose sem o gosto pela pluralidade dos atos".[23] Esta produção vital é essencialmente discursiva, revela o modo como todo o conhecimento e toda a criação caminha.

A formação na escola de cultura geral é um exemplo dos processos de subjetivação que em grande medida se realizam numa zona psíquica na qual os elementos complexos – mantenedores das instâncias imaginativas mais primitivas – já estão cambiados com os elementos da cultura interessada. Neste contexto intersubjetivo, a experiência formativa ganha corpo junto a um campo em que o aspecto primitivo se afasta, dando vida à atividade psíquica em campos já domesticados nos quais prevalecem os complexos, o conhecimento comum e o artefato. Diante do avanço da normalização sobre a criação,

20 *Id*., *Ensaio sobre o conhecimento aproximado,* p. 294.

21 Cf. *Id.*, *Lautréamont*, p. 19.

22 *Ibid.,* p. 19.

23 *Ibid.,* p. 20.

Bachelard dá ensejo ao reconhecimento da imaginação dinâmica, e o sentido do primitivismo das ideias, abrindo o canal em direção, não à uma subjetividade a ser preenchida, mas à uma subjetividade a ser criada, individuada, liberada à criação objeto, afinal "encontrar o objeto é de fato encontrar o sujeito: é reencontrar-se no momento de um renascimento material." [24] De acordo com Bachelard,

> no reino da linguagem mais que alhures, os valores intelectuais, os valores objetivos, os valores ensinados são rapidamente opressivos. A *poesia primitiva* que deve criar a sua linguagem, que deve ser sempre contemporânea da criação da linguagem, pode ser estorvada pela linguagem já aprendida. O devaneio poético como tal é rapidamente um devaneio que conhece e até, quem sabe, um devaneio escolar. Devemos nos desvencilhar dos livros e dos mestres para ir ao encontro da *primitividade poética.* É, portanto, necessária uma verdadeira coragem para fundar, antes da poesia métrica, uma *poesia projetiva* assim como foi necessário algo de gênio para descobrir – tardiamente –, sob a geometria métrica, a geometria projetiva, que é verdadeiramente a geometria essencial, a geometria primitiva. [25]

Na formação do espírito quanto mais se dedica à vocação pragmática ligada às necessidades transitórias da sociedade contemporânea, mais se reconhecerá fora dos interesses primordiais do psiquismo do sujeito. Aniquila-se a vontade de intelectualidade assim como a criação, quanto mais se adere ao princípio de utilidade, desdenha-se da capacidade imaginativa quanto mais se interdita a curiosidade do espírito determinando sua zona de ação.

À GUISA DE CONTINUIDADE DOS ESTUDOS: POSSIBILIDADES DE ABERTURA

Pensar a atmosfera da criação e da formação da personalidade sob uma ordem de cuidados ligados ao imaginário, é libertar a mente para torná-la ativa, sobretudo, para desvencilhar-se do já instituído. Este caminho outro – agressivo para os hábitos arraigados – abre possibilidades para as lições filosóficas que a imaginação pode oferecer. Quer se postule o ser matemático, quer se apresente o objeto poético, o esforço é igualmente o de aproximar-se da tarefa de criação, ainda que por caminhos diferentes, o objetivo é implicar o espírito e a realidade num destino comum. Na relação do homem com o significante à

24 *Id.*, *A formação do espírito científico,* p. 65.

25 *Id.*, *Lautréamont,* p. 42.

medida que ele modela os signos à imagem dos impulsos, na autenticidade do ser, é que há o ensejo da criação de um objeto, seja de arte, de conhecimento, ou de afeto.

Ademais, ao tocar no universo de um simbolismo universal, acessível noutro campo pela técnica dos sonhos como o fazem os psicólogos por exemplo, Bachelard não se desdobra apressadamente nos processos psíquicos, não tem pretenções de delinear quaisquer conceitos ou ideias nesse campo, mas indica caminhos que levam a pensar que tanto na obra de arte da poética, assim como na descoberta científica, o inventor trabalha sobre uma imagem interior, assim como um pintor trabalha na presença de uma paisagem. Trata-se de pôr em questão na formação certa memória arcaíca que pode em alguma medida ser aflorada em direção ao campo da consciência, seja no campo dos valores, do mito, dos heróis, ou da própria história. Nosso autor indica que o caminho da imaginação é transmutar as imagens provindas da percepção, provocar a abertura de novas formas de existir. A característica essencial da imaginação é a mobilidade, a vivacidade, a inspiração ao novo, emblema do percurso do real ao imaginário, percurso que é todo conhecimento, e que ao fim e ao cabo é sempre um autoconhecimento.

Multiplicar as possibilidades de abertura do espírito inclui a atividade que permita o inesperado, que recebam as questões desestabilizadoras e por vezes turbulentas como um método crítico. O plano da imaginação, assim como, o da "formação do espírito científico, não é apenas reforma do conhecimento vulgar, mas é ainda uma *conversão* dos interesses. Reside nisso justamente o princípio do engajamento"[26], encontra-se neste ponto uma inestimável dimensão da formação do sujeito. O projeto crítico da ciência lida com as vicissitudes da razão, conquista sua própria fecundidade, mantendo-a alerta diante dos conhecimentos habituais, sistemáticos e positivos. No mesmo nível, o imaginário é matéria artesanal carregada de onirismos, fértil em certa dose de violência e de transgressão, mas "não é absolutamente solidário com o imperialismo do sujeito, que ele não pode se constituir numa consciência isolada". [27] A imaginação, originariamente, não demonstra provas de objetivação nem toca no absoluto.

Estamos longe de reconhecer e atingir toda a capacidade metafórica. Na formação escolar as dificuldades se apresentam sobretudo na possibilidade de romper ou cessar de emitir opiniões absolutas. As contribuições estão ainda a construir nesse campo, por hora é temerário afirmar simplesmente que a formação escolar que se tem não oferece

26 BACHELARD, G. *O racionalismo aplicado,* p. 32.

27 BACHELARD, G. *O racionalismo aplicado,* p. 15.

quaisquer subsídios imaginativos para o sujeito. Pois, cabe questionar ainda se é possível haver formação sem processos ideológicos, sem algum tipo de valor simbólico.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A filosofia do não.* Trad. Joaquim José Moura Ramos. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Abril cultural, 1978, p. 1 – 87. (Os pensadores)

____. *A formação do espírito científico:* contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

____. *A água e os sonhos:* ensaio sobre a imaginação da matéria. 2. ed., Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

____. *A psicanálise do fogo. 3*. ed., Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

____. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

____. Idealismo discursivo. In. ____. *Estudos*. Apresentação Georges Canguilhem. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

____. *Lautréamont.* Trad. Fábio Ferreira de Almeida e apresentação de Eliane Robert de Moraes. Goiânia: Edições Ricochete, 2013.

____. *L'engagement rationaliste.* Préface de Georges Canguilhem. Paris: Presses Universitaires de France, 1972. (Bibliothêque de philosophie contemporaine).

____. *O racionalismo aplicado.* Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

BULCÃO, Marly. Bachelard e os caminhos do super-homem. In. *Reflexão,* n. 62, Campinas: Instituto de Filosofia – PUCCAMP, 1995, p. 71 – 72.

CORBINIANO, Simone Alexandre M. Conhecimento escolar e valores epistemológicos contemporâneos. In. COÊLHO, Ildeu Moreira,. FURTADO, Rita Márcia Magalhães. (Orgs). *Universidade, Cultura, Saber e Formação.* Campinas SP: Mercado de letras, 2016, p. 201 – 216.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura.* 4. ed. Trad. Valério Rohden e Udo B. Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1991, v. 1. (Os pensadores).

PESSOA. Fernando. O guardador de rebanhos. *In. Os melhores poemas de Fernando Pessoa*, Seleção de Tereza Rita Lopes, 4. ed. São Paulo: Global Editora, 1988, p. 164.

QUILLET, Pierre (Org). *Introdução ao pensamento de Bachelard.* Trad. César Augusto Chaves Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

TERNES, José. Expérience première et valeurs rationnelles. *In. Cahiers Gaston Bachelard* – Bachelard au Brésil. Oranização e apresentação de Marly Bulcão *et al.ii*. Etitions Universitáries de Dijon, année 2001, n. 4, p. 51-59. (ISBN 2-906645-40-0).

_____. Bachelard e a psicanálise. In. Fragmentos de cultura. v. 15, n. 6, p. 965-978, jun., Goiânia: IFTEG, 2005.

45.

ENSAIO SOBRE O ENSINO DA FILOSOFIA

Sabrina Paradizzo Senna[1]

HISTÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Comecemos abordando um pouco sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil. Surgiu durante o Brasil Colônia quando os jesuítas ofertavam o ensino somente aos latifundiários, enquanto a maior parte da população recebia unicamente a catequese com o objetivo de conversão, sem a intenção de dar uma instrução escolar para a população, para que assim pudessem se submeter à vontade da metrópole colonizadora. Passado esse período tivemos muitas reformas na educação e nenhuma delas priorizou ou colocou de forma decisiva a disciplina de Filosofia no currículo, já que não estavam interessados em incentivar o livre-pensamento e à formação crítica de cidadãos. No governo de Getúlio Vargas, caracterizado por muitas transformações na educação a Filosofia ganha um pouco de espaço. Em 1942, ela passa a integrar como disciplina obrigatória o currículo do colegial. Em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4024/61), a Filosofia passa a fazer parte do quadro das disciplinas "complementares". No auge da ditadura militar, em 1968, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais com o patrocínio da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro realizou um fórum de debates denominado "*A Educação que nos convém*", com o ministro Roberto Campos falando sobre "Educação e Desenvolvimento Econômico", mostrou-se que a intenção era organizar um ensino voltado para o mercado de trabalho, tendo como

1 Doutoranda em Filosofia pela UFG.

característica o tecnicismo. Passando por este contexto, às disciplinas de humanas tiveram um acréscimo de elementos práticos e tecnológicos, fazendo com que perdessem um pouco de sua natureza humanista.

Em 1968 começa a cassada pelos adeptos da Filosofia e a perseguição das instituições onde ela era lecionada, e em 1971, ainda no autoritário governo militar, a Lei nº 5692/71 tira a Filosofia do currículo escolar e implanta a Educação Moral e Cívica.

> Esta decisão do Poder Público indignou muitos professores participantes da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficos – SEAF. Na década de 1980, eles se articularam para exigir de alguns órgãos de imprensa publicações referentes ao assunto. Assim, em 28 de dezembro de 1981, o Jornal do Brasil divulgou um editorial acerca das deficiências do ensino de segundo grau, defendendo que as suas causas residiriam no processo de múltipla escolha do vestibular. Uma vez inserido neste processo, o aluno era levado a memorizar fórmulas e conceitos já prontos sem questionar-se a respeito de sua veracidade e sem preocupar-se com o cultivo do próprio raciocínio. Para este problema, o referido editorial propõe uma solução: é essa deformação pedagógica que o estudo da Filosofia pode ajudar a corrigir (acesso em 08 de Agosto de 2013).

Em 1993, aprovado na Câmara dos Deputados, no artigo 48º, inciso IV a implementação das disciplinas de Filosofia e Sociologia como obrigatória nas séries de segundo grau. “Modificado e sancionado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996, o projeto transforma-se na Lei nº 9394/96, ou seja, na segunda LDB da Educação Nacional, vigente até os dias de hoje.” (Acesso em 08 de Agosto de 2013).

Percebemos então que quando se exclui a Filosofia da escola tira-se o emprego de todos aqueles que cursam Licenciatura-Filosofia nas universidades pelo país todo.

Em 2006 a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) orientou as escolas sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, e em 2008 o presidente da República, José Alencar, sancionou a lei que as torna obrigatórias no Ensino Médio.

Podemos perceber através dessa breve história que a Filosofia como disciplina viveu muitas conturbações e nunca conseguiu se estabelecer como disciplina obrigatória (até 2008). Um dos motivos para que ela não tenha o devido desenvolvimento e reconhecimento, assim como a Sociologia, por exemplo, foram essas transformações que nunca permitiram que ela se revelasse de fato, que cumprisse seu papel como disciplina formadora de opinião crítica, assim como o não interesse dos que nos governam de fazer com que o povo pense e reflita sobre seu cotidiano.

REFLEXÃO ACERCA DO LIVRO DE KOHAN

Aprofundemo-nos agora no nosso livro base para que possamos obter uma compreensão maior do pensamento socrático no que tange ao ensino da Filosofia e o professor de Filosofia, para fazermos assim uma conexão com a situação desta disciplina atualmente, confirmando algumas teorias, refutando outras ou então deixando em aberto questões que ainda não possam ser resolvidas.

Como ensinar filosofia? Pergunta de 100% dos jovens recém-formados. Para que estudar Filosofia? Pergunta de 95% dos alunos do Ensino Médio e Fundamental. As grandes dificuldades de se dedicar ao ensino de Filosofia são estas; não existe apoio do governo perante sua disciplina, a escola e o corpo docente te encaram como uma matéria "tapa-buraco" onde você vai ficar viajando junto de seus alunos, não respeitam sua matéria por isso te interrompem a todo o momento sendo que você só possui uma única aula por semana e a matemática cinco por exemplo, seus alunos não compreendem a importância da Filosofia e por isso a odeiam fazendo de tudo para atrapalhar o andamento da sua aula, os pais que também não sabem pra que filosofia e não conseguem sequer incentivar seus filhos a tentar entendê-la e depois de todos esses contratempos e dificuldades que vem lá do presidente da república até seu colega de trabalho (que por sinal tem a mesma profissão) você precisa estar de pé todos os dias e buscar inspiração (não se sabe onde) para tentar dar aulas que prendam a atenção de pelo menos dois alunos em cada turma. Estas são as inquietudes básicas do ensino da filosofia. Como ensinar? Para que ensinar? Porque ensinar? Para quem ensinar?

A ideia que tem se ensinado aos futuros licenciados atualmente, e que parece ser sustentada por Kohan, é a variedade de dinâmicas que podemos usar para uma aula de Filosofia. Seja através de textos do próprio filósofo ou não, filmes, fotografia, vida cotidiana e etc. Porém, ainda que você se mostre como facilitador na aprendizagem do conteúdo e se abra para o aluno, haverá tensões entre as partes, isso significa dizer que haverá diferenças políticas, sociais, ideológicas, éticas, etc., o professor deve perceber que essas divergências não são negativas, deve-se aproveitar desse campo onde "reina" a liberdade de expressão de cada um e por ai ensinar a Filosofia, é abrir-se para ser transformado e transformar através de ideias, de diálogos que são gerados pela Filosofia. O professor deve permitir que o outro pense suas próprias ideias e não impor ideias prontas a eles, e através desse jogo, dessa movimentação de ideias um pode aprender com o outro, o professor está naquele momento ensinando e aprendendo. Contudo, é preciso que o professor neste momento faça intervenções para que a aula não vire um grande

discurso de senso comum, um professor de Filosofia (sendo este um verdadeiro professor de Filosofia) pratica a política de um modo divergente da praticada pelo resto da sociedade, ou seja, ela pratica de uma forma crítica, ele consegue perceber o que há para além do que é mostrado, ele critica, ele se questiona, argumenta, não aceita o que se vê primeiro como verdade absoluta. Com esta visão um tanto mais crítica que seus alunos, o professor deve permitir que seus alunos se exponham e sejam livres em suas argumentações, mas guiando-os para que obtenham real conhecimento. "O professor de filosofia não quer falar a língua oficial da *pólis.* Sabe fazê-lo, a entende, a qualifica, a julga. Mas não aceita jogar seu jogo" (KOHAN, 2008, p. 20).

Todos têm um conhecimento prévio de alguma coisa, o professor de Filosofia, no entanto, possui os conhecimentos do conteúdo de sua disciplina a ser abordado em sala, ele transmite esse conhecimento e faz com que os alunos aprendam com ele, neste momento existe também uma forte troca de saberes, como quando o professor ganha de um aluno um conhecimento do mundo real, como a situação de um bairro dominado pelo tráfico de drogas, como é viver neste bairro, e o professor transmite ao aluno um conhecimento sobre um filósofo que os alunos nunca ouviram antes, assim, conseguem fazer uma conexão com sua vida e até transformá-la. Aquele professor que faz o aluno entender que a Filosofia está ligada a sua vida social, econômica, política, ideológica, que a Filosofia pode influenciar no seu modo de viver, está dando um presente para o aluno que ele nunca poderá esquecer, e esse ensinamento ficará com ele, e poderá ser transmitido para outros. Um erro de um professor de Filosofia é pensar que mudará a mente de todos os seus alunos, sempre haverá alguém que não deseja sair da "Caverna de Platão", porém, ele deve se ater aos poucos que ele tem a possibilidade de ajudar a transformar, pois esses ajudaram aos próximos e assim por diante, na esperança de que um dia, uma boa parte dos cidadãos sejam pessoas esclarecidas, ou seja, pessoas que consigam pensar e agir por si próprias, usando seu próprio pensamento crítico e sua total liberdade de expressão.

Trato aqui do professor como pensa Hegel, inicialmente como alguém que sabe um pouco mais (em relação ao conteúdo da disciplina) do que seu aluno, e que através da aula (do curso) ambos vão chegando ao mesmo nível de conhecimento e possam assim trocar experiências e conhecimentos.

> O conhecimento filosófico está inicialmente na posse do professor, e posteriormente, através dele, é apropriado pelo aluno. Este somente aprende a pensar se tiver sobre o que pensar. Neste sentido professor e aluno não estão no mesmo nível, porquanto o professor já teve acesso a conhecimentos que

> lhe permitem considerar a realidade muito mais amplamente do que o aluno. No caso da filosofia, não se trata de qualquer forma de conhecimento e, por isto, não é aprendido de qualquer modo. Cada ciência tem suas exigências e a filosofia demanda de seu aprendiz disciplina, concentração e insistência (NOVELLI, 2005, p. 141).

Porém, acredita Sócrates, que o professor de Filosofia terá sucesso, será o mais sábio, quando ele souber que não sabe de nada, porém essa visão soa-me um tanto displicente. O professor não deve chegar à sala de aula e achar que seu conhecimento é mais valioso que de todos os seus alunos ou então a todo o momento dizer que tem mestrado ou doutorado, etc., e por isso é o mais sábio e seu conhecimento é único e verdadeiro, mas acredito que ele precisa sim saber, ele precisa saber que sabe, pois ele sabe, ele entende. Se ele não soubesse não teria meios de transmitir o conhecimento a seus alunos, não haveria ali conhecimento a serem trocados, só as experiências vividas pelos alunos.

O texto de Kohan traz ainda uma ideia interessante sobre a defesa que Sócrates faz, ele usa uma linguagem infantil, simples e improvisando. Essa ideia de simplicidade que alcance a todos e a ideia de que a criança está sempre questionando são coisas que não devem acabar dentro da Filosofia. A criança em parte uma filósofa porque tudo ela questiona, tudo quer saber, e quando crescemos, deixamos essa curiosidade, esse questionamento que nos é tão importante para trás. Só encontramos sentido quando questionamos não só a atitude dos outros, ou o passado, mas quando questionamos a nós mesmo.

Além dos contratempos encontrados para o ensino da Filosofia, assim como Platão e Sócrates, destaco três grandes rivais do nosso ensino; Política, Poesia e Técnica. Dando grande importância a Política e a Técnica, ressaltando que usados devidamente podem ser grandes aliados.

A política é um ponto de questionamento dentro da Filosofia, e por ela podemos transformar a política de modo que melhore a vida dos cidadãos. A política é aquilo que rege o modo de vida de uma sociedade, e aqueles que estão no comando não possuem interesse em desenvolver o pensamento crítico nos cidadãos, logo, fazem o esforço necessário para manter a Filosofia longe da escola e da vida das pessoas, mas sem ela a transformação se torna complicada. A técnica deseja transformar as disciplinas, inclusive a Filosofia, em produto, ou seja, com uma finalidade para o mercado de trabalho, significa tirar da Filosofia o brilho que ela possui, o mistério, significa tirar dela a liberdade de pensar e se expressar e transformá-la numa máquina de fabricação de modelos ideológicos da classe dominante.

A Filosofia não é somente um saber, ela é uma relação que possuímos com o modo que vivemos e a forma como nos relacionamento com o conhecimento. Viver para Filosofia é viver dando destaque ao pensar e ao modo de viver questionando. Significa aceitar a ignorância e ultrapassá-la. O saber não ignora, o saber inicial é um caminho, não quer dizer que seja uma verdade absoluta, e deste saber inicial nascem novos saberes numa troca de experiências e conhecimentos entre professor e aluno. Porém, a questão todas é não impor ao aluno um pensamento, é apresentar aquilo que se sabe e permitir que ele se expresse e comece a pensar por si só.

Ao contrário do pensamento do texto, a Filosofia tem sim um valor diferenciado entre os outros saberes. Se ela possui uma diferença no modo de se relacionar com o conhecimento ela de alguma forma passa a ser especial, a Filosofia "[...] percorre alguns caminhos que outros saberes não podem percorrer por si [...]" (KOHAN, 2008, p. 27).

Os outros saberes perpassam pela Filosofia, ela é o princípio de qualquer outro pensamento. A Filosofia não é superior no que se trata de abandonar as outras disciplinas, porém a Filosofia abre a visão e permite-se criticar conscientemente as outras disciplinas.

A Filosofia então nasce como "os que filosofam" e passa por mudanças até chegar na definição de que seria um apontamento da maneira como deve se viver, um "estilo de vida" que não aceita imposições nem dominação. É estar em constante observação, analisando sempre a si mesmo em primeiro lugar e aos outros. Estar filosofando ou ensinar a Filosofia é nunca aceitar os valores postos, é sempre se questionar, é ir além daquilo que podemos ver. É dar chance ao que está abandonado, é interferir no bem público. A Filosofia faz despertar a consciência crítica que até então estava abandonada, alienada pelos meios de comunicação dentro de si.

Viver uma vida para a Filosofia é viver em prol do bem comum, é fazer o melhor para si e afetar os outros também com o melhor. Filosofia é educativa porque o que se pensa afeta o outro. É educar o pensamento na coletividade, é viver em comunidade harmônica. Ela é vida. E quem vive a Filosofia não pode deixar de ensiná-la, e fazer com que todos participem de seu processo.

A Filosofia é um embate de pensamentos divergentes, entre aqueles que desejam permanecer e os que desejam sair da "caverna", por isso, além de não valorizada é rechaçada, tida como matéria viajante sem significado para a vida do ser humano. Não podemos esquecer que o professor de Filosofia é um dos fortes responsáveis pela construção do pensamento do jovem na escola. Inicialmente ele como professor vai

ser superior aos jovens até se igualarem no saber através do diálogo e de troca de conhecimentos/experiências.

Não é errado ter a Filosofia como profissão, não significa necessariamente que você precise colocar um "preço para transmitir o que sabe" (KOHAN, 2008), você pode sem dúvidas dispor de tempo a mais do que é pago para ensinar. Não significa também que como professor você impõem um conhecimento, significa sim que você o apresenta, e ao longo da caminhada você e seus alunos constroem novos conhecimento, que tanto podem ser iguais aos apresentados ou completamente opostos. A Filosofia é esse caminho de vida, e assim não possuiu uma verdade única para si, ela está em constante transformação, de acordo com seu tempo. Não é porque é um professor que não pode dizer o que pensa, muito pelo contrário, deve sim expor suas opiniões e questões onde quer que esteja, e não escolher por conveniência o que irá dizer de acordo com o lugar que está.

Sócrates acredita não precisar de interlocutores para que se aprenda, porém, devo me apoderar do pensamento de Hegel neste instante, onde o "ensino deve ser sempre mediado, pois só se aprende por intermediação" (SENNA, 2012).

> A mediação realiza-se no embate entre o que predomina e insiste em permanecer como está e o que daí brota, ou melhor, como sua negação sob o aspecto de superação, como um vir-a-ser. Com isto evidencia-se que a tarefa do professor não se caracteriza pela calmaria da adequação, mas sim pela agitação do que desestabiliza para se estabelecer (NOVELLI, 2005, p. 131).

Ou seja, para Hegel deveria haver um movimento entre aquele que aprende e o que ensina, para que algo seja produzido, e o conhecimento verdadeiramente transmitido, pois quando algo está inerte, inativo, nada se é produzido, nada pode ser alcançado (SENNA, 2012). Não há nada de errado no professor que ensina, pois o aluno não aprende tudo por si só, o professor é impulso.

O saber é necessário para que se governe a sociedade de modo que melhor lhe convir, e a Filosofia chega para impedir que isto seja feito, ela tenta impedir que as pessoas sejam alienadas. Os filósofos querem que as pessoas tomem a Filosofia para si como um modo de vida no sentido que ela lhe permitirá enxergar a verdade, sair da escuridão da caverna onde só vemos sombras, aquilo que a classe dominante quer que vejamos. "[...] opor a política dos políticos a política dos filósofos" (KOHAN, 2008, p. 63).

Não importa a época que vivemos, desde o tempo de Sócrates, tentam banir a Filosofia da vida do homem de um modo ou de outro. Se antigamente ela precisava ser extinta por despertar nos jovens a curiosidade e a vontade de mudar a vida na qual

viviam, atualmente ela é deixada de lado pela fama de "aula vaga". Ela não serve, pois não traz nada de conhecimento importante que ajuda o jovem a se inserir no mercado de trabalho. A tecnologia e o capitalismo ditam o que é importante e o que deve ser ensinado, e a Filosofia não está dentro dessa lógica, pois pensar na mudança não interessa, o importante é produzirmos homens cada vez mais maquinizados que não conseguem pensar por si próprios. "Mudam as acusações, ou melhor dito, o sentido outorgado à corrupção pela qual a filosofia deveria responder" (KOHAN, 2008).

A Filosofia não deve se deixar dominar pelo pensamento positivista do século que vivemos, mas não deve se excluir totalmente desse mercado, mais que uma matéria, ela deve estar inserida nas empresas para que não permita a alienação de seus funcionários, mas para manter "mente lúcidas e hábeis para se dar bem na selva do mercado de trabalho" (KOHAN, 2008).

A Filosofia é antes de qualquer coisa um enfrentamento ao modo de vida que é controlado pela mídia, ela deve enfrentar e se diferenciar, sendo um destaque na multidão de iguais. É assim a relação de saber com o próprio conhecimento, além do conteúdo.

O professor de Filosofia desperta, nesse sentido sendo a "Pedra de Toque", o aluno para o pensar e ainda sim transmite conhecimentos ao aluno. Ensinar Filosofia não significa assim simplesmente transmitir ao aluno conceitos e teorias, mas também através dela tentar afetar o modo como os outros vivem, o professor de Filosofia vai abrir as portas para esse novo meio de pensar. Ele vai "cuidar que os outros cuidem de si" (KOHAN, 2008).

O livro nos traz ainda um questionamento "Como ensinar filosofia desde fora da filosofia? Como ensinar a filosofar se não se filosofa?" que nos leva a pensar que somente um professor formado em Filosofia pode dar aulas de Filosofia. Pois ele teve anos em contato profundo com ela e por isso dispõem de todo conhecimento necessário.

Há duas características em Sócrates das quais admito me apoderar, a existência do afeto entre quem ensina e quem aprende e o diálogo. É preciso que o professor abre o diálogo com a turma, que permite o aluno se expressa e mostrar a sua opinião, e é importante também que este professor veja o aluno como ser humano, e saiba que além da escola ele possui uma vida e que muitas vezes precisa de ajuda.

REFLEXÃO ACERCA DO TRABALHO EM CARIACICA

Agora que a Filosofia se tornou obrigatória e está entrando nas escolas, parece que de forma definitiva, o professor fica responsável para pensar sobre novos métodos de dar aula, se atualizar com o tempo no qual estamos inseridos. Vivemos numa era tecnológica onde o professor não consegue ignorar a presença dela nas escolas, está presente desde o celular que o aluno carrega a televisões e data shows dentro das salas. Percebemos desta maneira, que o professor tem a tarefa de se encaixar e encaixar a Filosofia neste contexto de modo que ela se torne atraente para o aluno, sem deixar é claro, de lado os assuntos filosóficos.

Os alunos são então, agentes passivos neste processo de ensino aprendizagem, ficam ali somente ouvindo as explicações do professor, porém não são todos os alunos que ouvem, por isso o professor deve mostrar a esse aluno à hora de ouvir e de falar, mostrar o respeito que todos devem ter, sabendo à hora de ouvir e de falar e também de respeitar a opinião a próximo, pois nesse processo de troca se constituirá conhecimentos bem mais sólidos.

Então a questão é, como dar uma aula de Filosofia, fazendo com que o aluno perca o pré-conceito existente com a disciplina, e torná-la mais acessível as mentes de hoje, que estão voltadas para a tecnológica e para o mercado de trabalho.

Não podemos deixar os conceitos filosóficos de lado, pois eles são parte da Filosofia, assim como as fórmulas da matemática ou da física, nem deixar de estudar a história da Filosofia. Mas não podemos esquecer de ensinar aos alunos pensarem, aliás, ensiná-lo a usar o pensamento que eles possuem, na verdade desenvolver a capacidade de pensamento que cada um possui voltando este para o lado crítico. Precisamos ainda lembrar que estamos lutando contra a corrente, pois não é de interesse de nenhum governante que se faça o povo pensar. É importante então, que usemos essa história da Filosofia e suas ideias sempre atualizando elas ao nosso tempo.

Em Cariacica tenta-se revolucionar a ideia de ensino de Filosofia, onde a disciplina junto com Sociologia não estão na grade escolar. A intenção é fazer parte da vida escolar do aluno. São aulas onde todos têm a oportunidade de se expressar, de dizer o que pensa, suas ideias, a questão é dinamizar as aulas e fazer com que os alunos se tornem ativos no processo de ensino-aprendizagem.

A ideia que eles tiverem que é de extrema importância é realmente trazer a Filosofia para a vida cotidiana do aluno, só assim enxergarão a importância da disciplina na vida, ajuda a entender e problematizar a realidade na qual estão inseridos.

O que os professores de Cariacica trouxeram foi a necessidade de transformar o modo como lidamos com a Filosofia, é entender que ela precisa ser adequada, sem perder seus valores, de acordo com o meio em que ela está, as realidades são divergentes e precisamos destacar isso, não se lida com a Filosofia na academia como na escola, e entre as próprias escolas também há diferença. O professor só chega no aluno se o aluno permitir, e isso pode ser feito através de uma simples alteração de linguagem por exemplo.

Uma coisa que chama muita atenção é a disposição dos professores de irem até as casas do aluno conforme a necessidade, esta é uma questão que anteriormente nos trouxe Sócrates, o afeto entre aluno e seu mestre, aquele que aprende e o que ensina, é ter respeito e consideração pelo outro, é enxergar no outro um humano com sentimentos e problemas que muitas das vezes conseguem ser resolvidos quando se abre espaço para uma conversa ou uma visita, o aluno se sente valorizado. Não podemos deixar se esclarecer mais uma vez que é importante não deixar o conteúdo, disciplina Filosofia de lado.

Temos ainda a tentativa de inserção da Filosofia no ensino fundamental. E além de todo processo de interação entre professor e aluno, eles buscam sempre que possível uma conversa paralela com os funcionários que trabalham nas escolas, pois eles possuem uma visão de fora do processo e muitas vezes percebem aquilo que os professores não conseguem visualizar.

REFLEXÃO SOBRE MÍDIAS

Atualmente, nesta era tecnológica, vivemos de informações através das mídias, e com ela possuímos essas informações de qualquer lugar no mundo.

Chegam rápido, porém não devemos confiar exatamente no que nos é informado, existe uma grande distorção de fatos por parte da mídia brasileira, está é guiada por corporações que manipulam de acordo com seu interesse e a usam para manter seu poder. A mídia tradicional tem como objetivo criar concepções fechadas, sem o direito ao diálogo com concepções diferentes.

Isso afeta diretamente na educação e principalmente no ensino da Filosofia quando mostramos uma verdade paralela a que os alunos viram na internet, ou na televisão. Como a Filosofia possui esse papel de questionar as verdades passadas temos grande

trabalho quando entramos na sala de aula. Eles possuem opiniões derivadas da que escutaram ou viram nas mídias, e o papel da disciplina Filosofia é reverter esse quadro, fazer o aluno receber aquela informação da mídia, pensar sobre, examinar, questionar e ai então aceitá-la ou não.

Temos então programas, principalmente com a tecnologia que nos permite usar a internet e nos comunicar em tempo real, que tentam enfrentar a mídia tradicional e trazer a Filosofia de modo novo para a vida das pessoas, destaco a seguir a filósofa capixaba Viviane Mosé.

REFLEXÃO DAS MÍDIAS: VIVIANE MOSÉ

Capixaba, além de filósofa é poetisa, usa uma linguagem de fácil acesso a todos os públicos. Está sempre comentando fatos da atualidade como as manifestações que ocorreram e ainda fazendo postagens sobre a educação no Brasil. Ela defende a necessidade do pensar de todo cidadãos. Defende também a necessidade de transformação da educação, pois segundo ela não é uma educação para todos.

Tem vários livros publicados com o mais recente de 2011 tratando da relação entre Filosofia e poesia sobre a condição do homem atual, *O homem que sabe*. Trata de pensar a realidade que vivemos, das transformações tecnológicas que estão acontecendo.

É uma pessoa completamente integrada na internet, com sites, posts atualizados, e, além disso, está sempre fazendo palestras e participando de debates no Rio de Janeiro onde mora atualmente.

Envolve-se com muitas questões e está sempre comentando e demonstrando sua opinião livremente, participando de diversas palestras e discussões.

Abre espaço para discussões em seu facebook, onde posta informações e pelo comentários das pessoas está sempre respondendo e gerando debates, permitindo que o outro se expresse e haja troca de informações.

Acompanhei as publicações via facebook e twitter de Viviane Mosé. Olhei seu site pessoal e o integrado a outras pessoas. Além disso, procurei ouvir suas falas pela rádio CBN, onde é palestrante e comentarista.

> Consequência de uma escola fragmentada, inspirada na linha de montagem das fábricas, o modelo de gestão utilizado pela cultura e pela intelectualidade brasileira é disperso e desconectado, atira para qualquer lado, cuida do imediato e esquece o essencial. Sem planejamento, supervalorizando partes

> e ignorando o todo, passando por cima do que é fundamental seguimos, não apenas na gestão de nossas famílias e ou empresas, mas na gestão diária de nós mesmos, somos incapazes de ver o todo e estabelecer a relação entre o todo e as partes, e das partes entre si. Somos treinados a não ver, não ouvir, não sentir, mas hoje somos obrigados a conectar forças, pessoas, ações, mesmo contraditórias, nosso grande desafio hoje é unir, conectar, linkar. Falo um pouco sobre isso no encontro da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Facebook Viviane Mosé).

A ideia do artigo foi trazer um apanhado geral sobre temas importantes como o breve levantamento sobre a história do ensino de Filosofia no Brasil. Como ela, ao longo da história, oscila entre obrigatória e optativa, como ela não é levada a sério pelos governos que passam pelo Brasil.

Usamos como base o livro de Kohan, onde nos leva a refletir sobre a relação existente entre aquele que aprende e aquele que ensina, além da reflexão sobre a ideia de ensino e aprendizagem, refletimos também sobre a própria relação que temos com o saber.

Um exemplo prático e atual dessas reflexões está no trabalho dos professores de Cariacica (município Brasileiro do estado do Espírito Santo, situado na Região Metropolitana de Vitória), onde eles revelam os problemas e as lutas diárias que possuem em sala de aula, tanto em relação aos alunos, quanto a direção e ao próprio sistema/governo.

Uma da grandes questões que interferem em todo esse trabalho e na relação que as pessoas possuem com os saberes, e mais especificamente com a Filosofia, pode ser percebido pelo meio das mídias. Trazemos o exemplo das mídias para demonstrar como ela influencia no trabalho que se faz com a Filosofia dentro da sala de aula e sua relação com a sociedade. Apesar desse exemplo ser majoritariamente negativo, tendo em vista que não existe o interesse na propagação do saber filosófico, de uma consciência crítica, trazemos Viviane Mosé, filósofa brasileira que possui uma ótima relação com a mídia e a usa como meio de propagação de saber de forma a influenciar e divulgar seus trabalhos e a própria Filosofia.

REFERÊNCIAS

http://gustavomelol.blogspot.com.br/2010/07/historia-do-ensino-de-filosofia-no.html. Acesso em: 08 ago. 2013

NOVELLI, Pedro. O ensino da filosofia segundo Hegel: contribuições para a atualidade. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/trans/v31n2/09.pdf. Aceso em: 14 de Março de 2013

KOHAN, Walter Omar. Filosofia: O Paradoxo de aprender e ensinar. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

Projeto Filosofia e as Ciências Sociais no Ensino Infantil e Fundamental: Desafios e Perspectivas, professores de Cariacica, 2006.

Viviane Mosé: http://www.vivianemose.com.br/;

https://www.facebook.com/MoseViviane;

https://twitter.com/vivianemose_;

http://www.usinapensamento.com.br/oquee.php

46.

EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO

Diálogos com os pensamentos adorniano, freireano e meszariano

Augusto Cesar Vilela Gama[1]

INTRODUÇÃO

A realização deste ensaio se dá em um período conturbado para a educação brasileira e mundial, em que a educação bastante voltada para o tecnicismo, vem sendo tratada como um negócio, onde o objetivo principal passa longe de uma verdadeira humanização do ser social. Essa educação pautada no positivismo tem formado cada vez mais indivíduos competidores a fim de alimentar o mundo do trabalho, conhecido popularmente como mercado.

Em luta por uma educação emancipatória, o intelectual e professor emérito da Universidade de Sussex, István Mészáros (1930-2017), em 2004 no Fórum Mundial de Educação que aconteceu na cidade de Porto Alegre-RS, atacou abertamente essa educação hegemônica concebida pelo capital. Afirmou que a educação não deve ser jamais tratada como *business* e nem ser curso preparatório para o mercado, e sim, que a educação desenvolva os processos criativos do sujeito e tenha como função formar para a vida. Mészáros acentuou os seus pensamentos no Fórum com a seguinte frase: 'a educação não é uma mercadoria' (JINKINGS, 2008, p. 9).

1 Professor de Educação Física, pelo Instituto Federal de Goiás, campus Aparecida de Goiânia. Pesquisa sobre Educação e Educação Física. efpesquisador@outlook.com

A mercadoria é muito bem explicada cientificamente pelos estudos do intelectual comunista Karl Marx (1818-1883), na sua célebre obra *O capital*. Pelo método materialista histórico-dialético, Marx (2017) esclarece que, em decorrência da mercadoria ser a proporcionadora da riqueza em favor do burguês, a gênese da acumulação de capital é o resultado do desenvolvimento da mercadoria. Respaldando perfeitamente o húngaro Mészáros (2008) ao dizer que a educação não pode se transmutar em mercadoria. Como mercadoria, a educação se torna um negócio lucrativo e ferramenta de forte contribuição hegemônica.

O modo de produção capitalista, hoje em estágio avançado de dominação, vem desumanizando a educação e consequentemente a sociedade. A multinacionalização burguesa educou "[...] milhões de trabalhadores temporários, instáveis, amedrontados, amarrados ao nexo monetário" (PETRAS, 2010, p. 245). Essa criação infausta pela burguesia, de trabalhadores subsumidos ao processo capitalista, acontece justamente pelo amparo da educação sistematizada para tal função, seja ela formal ou informal. É esse o resultado desejado pela burguesia, que infelizmente vem conquistando cada vez mais os processos formativos sociais através do enorme suporte político-econômico estatal recebido.

A supra desigualdade social provocada pelo sistema atual e seu modo particular de produção, no qual se exclama que 'todos são iguais diante da lei', segundo Sader (2008), promove um sistema ideológico de valores que são diariamente pregados pelos opressores. Essa compreensão e aceitação dos oprimidos de um modelo de vida prescrito, é definida por Mészáros (2014, p. 14) como "mistificação ideológica" e, em sequência, alerta-nos sobre a importância de se lutar contra essas imposições de 'ideologia única', mesmo que no primeiro momento essa ideologia se pareça apreciável.

Quando pensamos em um ensino nos moldes capitalista, ou seja, em forma de mercadoria, há importantes categorias nessa educação mercadoria que de modo cíclico permitem a propagação do ideal hegemônico burguês. Uma dessas categorias é a docência. O docente contemporâneo, para Adorno (1995, p. 91), passou "[...] a ser um vendedor de conhecimento". Infelizmente esse pensamento tem granjeado muitos professores a tirarem proveito da função em interesse próprio. O filósofo e sociólogo alemão Theodor W. Adorno (1903-1969), professor da famosa Escola de Frankfurt, depois de se refugiar das barbáries do nazismo nos Estados Unidos da América, apresenta-nos a forte necessidade de não deixar a educação ir pelo caminho do capital, pois, essa é a via para a competição injusta e causadora da barbárie entre os sujeitos e entre sujeito e natureza. Como exemplo, citamos essa crescente educação nacionalista ufanista, que em prol de

interesses particulares, educa-se para a disputa, interna e ou externa, onde o genocídio e a destruição dos recursos naturais inadmissivelmente são aceitos pela sociedade como ato protecionista a favor da propriedade privada, uma vez que vem sendo ideologicamente formada para esse tipo de aceitação inaceitável.

Essa falsa ideologia e promotora de uma educação intolerante, é combatida pelo nosso patrono da educação, o professor Paulo Freire (1921-1997). Em um dos seus últimos escritos, que mesmo incompleto foi publicado por sua esposa Nita Freire, Paulo Freire em referência ao bárbaro assassinato do índio pataxó Galdino Jesus dos Santos, diz:

> [...] na tolerância virtuosa não há lugar para discursos ideológicos, explícitos ou ocultos, de sujeitos que, julgando-se superiores aos outros, lhe deixam claro ou insinuam o favor que lhes fazem por tolerá-los. [...] A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou com aquela a quem tolero e também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que **respeite** o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente (FREIRE, 2014, p. 26) (Grifo do autor).

A tolerância é fundamental e primordial nas relações humanas. Inclusive o ser humano em decorrência de sua consciência é capaz de entender e aplicar a tolerância em sua plenitude. Esta virtude é própria e inerente a nós e merece ser sempre cultivada pela educação. Contudo, com a irradiação da educação na forma de mercadoria, esse processo é aguado em sujeitos inconscientes-de-si e do outro.

Destarte, este ensaio tem por objetivo dialogar com os pensamentos do alemão Adorno (1985[2], 1995 e 2010); do brasileiro Freire (2001 e 2014); e do húngaro Mészáros (2006, 2008 e 2014), que, em comum, têm como um de seus pilares a teoria marxista, no qual preocupam-se com os perigos reais de uma educação como mercadoria e que esteja a favor da manutenção do domínio capitalista, onde suas propostas se dão pela urgente necessidade de total rompimento para com essas ideologias hegemônicas através de uma educação para emancipação.

2 Esta obra, *Dialética do esclarecimento*, foi escrita por Adorno em parceria com seu grande amigo o também alemão Max Horkheimer.

OS PERIGOS DA EDUCAÇÃO MERCADORIA

Estabeleçamos por compreender como se manifesta a mercadoria e entendê-la em sua perspectiva histórica, pois o sistema capitalista, mesmo no ciclo altamente financeiro, como é hoje, ainda tem na mercadoria o seu objeto principal. Esse ponto de partida também foi escolhido por Marx (2017), o de iniciar pela mercadoria em *O capital*, e como dito anteriormente, se explica em decorrência da mercadoria ser a proporcionadora da riqueza em favor do burguês, dado que a gênese da acumulação de capital é resultado do desenvolvimento da mercadoria.

A análise de como é dada a dominação burguesa superiorizada pela mercadoria é pelo valor, ou seja, pelo caráter mercantil das relações sociais, no qual a produção de mercadorias gera acumulação de capital para poucos e alienação para muitos. Esse modo de produção capitalista resulta em um "[...] processo de mercantilização das relações sociais" (VIANA, 2016, p. 25). Como a educação se dá pelas relações sociais e essas estão mercantilizadas, a classe dominante acaba por conseguir atribuir valor a educação, convertendo-a, portanto, em mercadoria.

A produção material gradualmente se torna uma "[...] produção capitalista de mercadoria" (VIANA, 2016, p. 25). Da mesma forma as relações sociais tornam-se mercantilizadas e todas as atividades do sujeito, incluindo a educação, se transformam em mercadoria. Questão fundamental para assimilarmos concretamente que as formas sociais burguesas estão facultadas e elevadamente mercadorizadas pelo modo de produção capitalista.

Por isso, a educação formal sistematizada no intuito de educar as relações sociais, não passa de uma ferramenta nas mãos de opressores. A esse respeito, Mészáros diz:

> A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que **legitima** os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada (isto é, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35) (Grifo do autor).

Mészáros consegue conceituar muito bem a educação formal sistematizada e imposicionada a sociedade durante o período do capitalismo. Da imposição e/a

aceitação, todos os processos determinantes e reprodutivos são legitimados por interesses próprios, não havendo espaço tangível para pensamentos antagônicos.

As instituições promotoras da educação foram se adaptando com o passar do tempo as determinações de reprodução, em sincronia com a "[...] mutação do sistema do capital" (MÉSZÁROS, 2008, p. 42). Essas determinações do capital acometem em cheio a educação formal, mas também a informal. Os processos sociais em sua totalidade coagem a educação e procuram sempre estarem em concordância com as "[...] determinações educacionais gerais da sociedade" (MÉSZÁROS, 2008, p. 43).

São essas relações de poder, que a educação, representada pelos educadores, não deve ser entendida fora do ato político, isto é, fora das relações de poder. A partir do momento que o educador entende que é um ser político, não só pedagógico, pois segundo Freire (2014, p. 40), o educador não é uma opção "puramente pedagógica", é também uma opção política, já que não subsiste uma "pedagogia pura", ele passa a clarejar com o seu trabalho as relações sociais.

No entanto, é preciso reconhecer que a escola pública e privada, em sua grande maioria tem reproduzido a ideologia dominante. Na prática,

> [...] as relações que se dão na sociedade, infra e superestruturas, são históricas. São contraditórias e não mecanicistas. [...] A escola não é boa e nem má em si. Depende a serviço de quem ela está no mundo. Precisa saber a quem ela defende (FREIRE, 2014, p. 45).

Essa criticidade necessária na escola é um conteúdo de "internalização" vital e legítimo a todos os indivíduos. Para Antunes (2010, p. 88), Mészáros anuncia que a internalização

> [...] significa algo *em si* profundamente articulado à existência humana, e, portanto, à *totalidade* dos processos sociais de produção e reprodução da própria vida social. Podemos, assim dizer, que a educação está presente em todos os espaços e tempos, acompanhando o indivíduo todos os dias de sua vida.

A finalidade de todo o processo educacional para o capital é unicamente "[...] a perpetuação da sociedade de mercadorias" (MÉSZÁROS, 2006, p. 294). As instituições de ensino formal, por exemplo, tem sido importantes promotoras do "[...] sistema global de internalização". Independentemente do período que os indivíduos participem como alunos dessas instituições, elas têm os induzidos a aceitarem sem muita resistência "[...] as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas" (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

A mercantilização das relações sociais é uma ameaça iminente para a educação. Como mercantilizar, trata-se de atribuir um "valor econômico" a todas as coisas, inclusive no que é de direito ao indivíduo, como é o caso da educação. Na opinião de Gadotti (2013, p. 13), diretor do Instituto Paulo Freire, a educação mercantilizada se baseia na "qualidade total", conceito esse, onde tudo pode ser comprado ou vendido, reduzindo-se a mercadoria e totalmente oposto ao conceito de "qualidade social". Uma educação humanizadora e emancipatória deve se fundar na qualidade social, isto é, em uma educação preocupada com os aspectos sociais, culturais e ambientais.

O capital, para justificar o fato de que todo propósito de vida e toda atividade humana decorre da produção de mercadorias e não para o pensamento de viver a existência humana em sua plenitude, atribui valor econômico aos valores de uma sociedade mercadorizada. Isso "[...] diz respeito à própria estrutura *histórica* desta sociedade de mercadorias, que é propalada 'como algo lógico e natural' [de se pensar e agir]" (ANTUNES, 2010, p. 94).

O século XXI tem nos mostrado uma sociedade capitalista de altas acumulações, em que, segundo Viana (2016, p. 9), está "[...] cada vez mais rica, material e tecnologicamente, e cada vez mais pobre cultural e psiquicamente". Afinal na atualidade,

> [...] vivemos a era da superficialidade intelectual. O desenvolvimento do capitalismo não gera mais saber profundo e sim mais superficialidade. Se no início do século 20 essas questões e respostas já poderiam ter sido esboçadas, com o desenvolvimento da própria mercantilização das relações sociais se tornou cada vez mais importante e necessária a compreensão desse processo (VIANA, 2016, p. 16).

Essa superficialidade intelectual advém da educação mercadoria. Desde a rigorosa sistematização do ensino a partir do século XX, em muito pelo desenvolvimento das tecnologias, os saberes são estimulados nos moldes determinantes do modo de produção capitalista, idealizados e difundidos pelas relações sociais burguesas. Conforme destaca Viana (2016), é ponderoso compreender como se dá esse processo, para então transformá-lo.

A educação formal e informal não escapa das imposições dominantes, no qual mostra-se amplamente persuadida, principalmente pela "indústria cultural". O conceito de indústria cultural foi desenvolvido por Adorno e Horkheimer (1985) como um processo social de transformação da cultura, de modo geral, em bens de consumo resultante do sistema capitalista em estágio avançado. Conforme aponta Baptista

(2007, p. 114), a terminologia foi optada por Adorno e Horkheimer para se diferenciar da expressão "cultura de massa", pois esta dá uma falsa impressão de que seria uma cultura que emana da massa popular, o que não é verdade, visto que é a burguesia quem define a cultura a qual vai ser industrializada e consumida. Desse modo, a cultura é convertida em mercadoria pela indústria cultural, o que leva a produção simbólica do processo da cultura a se distanciar do verídico conhecimento popular e a se aproximar dos interesses mercadológicos.

Para Adorno e Horkheimer (1985), a cultura de mercado fez com que a subjetividade se identificasse com o consumo de bens e, consequentemente, a satisfação de necessidades fica relacionada com o ato de comprar, em razão de que será o mercado do capital quem vai apontar quais são os valores culturais a serem adquiridos/consumidos. A educação mercadoria se beneficia desse processo ideológico e manipulador da consciência em interesse dos dominantes. As relações sociais estão interpostas pela dominação ideológica da indústria cultural e da educação mercadoria, onde todas as relações tornaram-se mercantilizadas pelo valor-de-troca.

De acordo com Marx (2017) é o valor-de-troca que faz gerar valor para a mercadoria. Uma educação, portanto, sucedida pelo valor-de-troca, se torna uma educação em forma de valor e ganha com isso seu caráter fetichista. Um fetichismo bem peculiar para exemplificar, é analisando os altos valores cobrados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas em suas mensalidades, justificados na inserção de seus egressos no mercado e consequente "valorização" de sua força-de-trabalho. A IES pública também não escapa desse fetichismo, em que para conquistar uma vaga na educação pública é preciso competir, e todo esse processo, como nas privadas, é indispensável para se obter a dita "valorização" de sua força-de-trabalho.

Os estudos filosóficos da obra *Dialética do esclarecimento* reflexionados por Adorno e Horkheimer contra essa mercantilização das relações sociais, baseia-se no impasse

> [...] com que defrontamos [...], como o primeiro objeto a investigar: a autodestruição do esclarecimento. Não alimentamos dúvida nenhuma – e nisso reside nossa *petitio principii* – de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando a seus inimigos a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento

> cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranoia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 13).

Não é por acaso que Adorno e Horkheimer refletem sobre a destruição do esclarecimento. O esclarecimento ocorre pela via da educação, contudo, como ela está intermediada pelas instituições, e essas, estão a serviço da cultura de dominação, sem as reflexões necessárias para o entendimento desse processo de "regressão", o aclaramento findará e a consciência dos sujeitos passará a servir pela sua autodestruição. A educação mercadoria é um dos protagonistas ao abandono da educação esclarecedora e libertadora-de-si, educando para a aceitação do autoritarismo burguês-estatal.

As ideias marxistas para a educação, só terão sentido, segundo Mészáros (2008, p. 55), se houver o rompimento radical com a cultura hegemônica burguesa de dominação. Isso universalmente pode processar-se com o ato consciente de desafiar o pensamento dominante de internalização, que hoje permeia a favor do capital através da educação mercadoria, com função suprema de servir às "[...] exigências da ordem estabelecida".

A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO

Iniciemos com Paulo Freire ao falar da necessidade de real libertação do ser social:

> Na medida em que a Ação Cultural para a **libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora da realidade** através do qual as massas populares são desafiadas a exercer uma reflexão crítica sobre sua própria forma de estarem sendo [vividas], as classes dominantes, obviamente, não podem aceita-la (FREIRE, 2014, p. 149) (Grifo nosso).

A "Ação Cultural" tem por objetivo desenvolver a cultura dos indivíduos, relacionando-se com as ideias e obras, com as formas e símbolos, tudo isso mediante a aquisição de conhecimento emancipatório. A primeira fase de reflexão crítica do indivíduo deve partir dele mesmo, ou seja, de sua própria vivência, e é exatamente esta reflexão que a cultura dominante não aceita, nem tão pouco a viabiliza. Romper com a cultura dominante, em primeiro lugar, é ter uma educação que dê possibilidades para a autorreflexão.

A consciência individual ou a autorreflexão acontece pela existência real do indivíduo, pois ele consegue sentir, pensar e agir. A vida é mediada pelas relações sociais, por

uma sociedade formada por indivíduos, cada qual, com sua consciência. A consciência individual está internalizada e as relações sociais "[...] acaba[m] contribuindo para a formação social de cada um: é a consciência-de-si [em referência ao pensamento hegeliano]" (BAPTISTA, 2007, p. 18).

A educação emancipatória parte deste princípio, o da autoconsciência, formada, segundo Mészáros (2008, p. 47), por um "sistema de internalização". Esse sistema é constituído por "[...] todas as suas dimensões, visíveis e ocultas". A internalização do ser social na atualidade está estabelecida pelo sociometabolismo do capital. Lidamos, então, com a imprescindibilidade de rompimento e substituição dessas formas de internalização por algo concreto e emancipatório.

Mészáros faz uma pergunta na intenção de entender este objeto:

> Será 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 autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamento que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital (MÉSZÁROS, 2008, pp. 47-48)?

O conhecimento – ou esclarecimento, como nos apresenta Adorno e Horkheimer – se mostra a principal arma na luta pela emancipação social. Esperar que cada indivíduo aprenda por si só é favorecer a reprodução sociometabólica do capital. Assim, "[...] apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital" (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Para Adorno (2010), tanto a educação formal quanto a informal não vem acontecendo em sua plenitude como prática libertadora, estando carregada de uma razão instrumental e que ele denomina de "semiformação", no qual seus conteúdos têm por objetivo a reificação do ser social. Deste modo, "[...] a preocupação maior dele [Adorno], na maioria das vezes, é como o tema da formação em seu sentido mais amplo e nas condições reais para a sua concretização" está sendo ofertada em sua totalidade aos indivíduos (CORREIA, 2017, p. 59).

A formalidade educacional, ensino oferecido pelas instituições educacionais, para Mészáros (2008, p. 45), deve ser transmutada em essencialidade educacional. As práticas educacionais devem abranger a sua totalidade, no entanto, a educação formal e as suas

soluções de ensino "[...] podem ser completamente *invertidas*, desde que a lógica do capital permaneça intacta". Pois, de nada adianta uma educação pseudocrítica, que critique sem alterar o *status quo*.

Para uma tangível educação emancipatória, Marx (2012) é bem enfático:

> Absolutamente condenável é uma 'educação popular sob incumbência do Estado'. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão [...] **é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa** (MARX, 2012, pp. 45-46) (Grifo nosso).

Marx apresenta elementos que nos permitem compreender a atenção dada por ele às questões educacionais. Nesses elementos, Marx se posiciona sobre o papel do Estado na organização da educação. Toda essa crítica disparada por ele vai na direção de criticar a educação de controle estatal, fazendo-se necessário o rompimento com as escolas diretamente influenciadas pelo Estado e pela Igreja, por meio de uma educação pensada para ser emancipatória, "haja vista, o enorme poder ideológico e o caráter classista assumidos por essas duas instituições" (BORGES NETTO; LUCENA, 2014, p. 736). Ilustrando a crítica de Marx para a realidade brasileira, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que define e regulariza como deve se dar a organização da educação no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ministério da Educação que foram elaborados pelo Estado na promessa de serem diretrizes de auxílio a professores na execução de seus trabalhos, bem como, tem-se instituições de educação básica e superior, mantidas por determinadas entidades religiosas. São casos como esses ilustrados, que para Marx (2012), tornam-se indispensáveis nos debates populares a favor de uma educação sem interferência dos interesses particulares.

O diálago é sem dúvida a artilharia da sociedade. Com ele, consegue-se encontrar soluções reais que coibam o sofrimento de toda a natureza, não só a humana. Conforme propõe Freire (2001), são pelos aspectos e situações significativas da realidade que pelo o diálago se permite reconhecer e compreender a totalidade concreta. Desta maneira, argumenta que

> [...] a questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade,

> não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes **seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto**, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada (FREIRE, 2001, p. 96) (Grifo nosso).

Perceber a totalidade do contexto, mas também as suas particularidades, elevam o indivíduo a contextualizar criticamente a sua realidade. Essa é a asserção de Freire (2001), dialogar com as diferentes questões contemporâneas, bem como, trazer elementos norteadores para a construção de um ensino crítico e empenhado na humanização dos sujeitos.

Essa dialética tensão entre o universal e o particular da educação imersa neste sistema, igualmente surge como reflexão nos estudos adornianos. Os elementos e os contextos de dominação só poderão ser entendidos e impugnados, se coexistir a "[...] tensão entre práxis e razão, os dois polos da teoria crítica que muito contribuíram para o caráter sugestivamente dialético dessa teoria" (LAGE FILHO, 2010, p. 164).

Adorno em dialética para além da teoria marxista, estendeu sua base teórica crítica na filosofia kantiana e nos estudos psicanalíticos freudianos. Assim, para Adorno (1995, p. 187), a alienação surge da falta de consciência-de-si e do outro, pois "[...] o indivíduo particular deve ao universal a possibilidade de sua existência; o pensar dá testemunho disso, ele, que por sua parte, é uma condição universal e, portanto, social". Para se ter uma educação emancipatória é preciso a todo tempo tensionar entre o todo e o único. Essa reflexão possibilita a percepção dos mecanismos de dominação presentes na educação mercadoria que é fragmentadora e alienadora. É impreterível transcender o objeto mercadorizado e pragmatizado pela ideologia burguesa.

A transcendência radical de uma educação merdacoria para uma educação emancipatória, de acordo com Mészáros (2008, p. 56), é possível pela "atividade de 'contrainternalização', [...] e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente *concretamente sustentável* ao que já existe". Mudar a consciência alienada exige uma manifestação consciente da existência da dominação sociometabólica do capital. Sendo assim,

> [...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a **automudança consciente** dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 65) (Grifo do autor).

Isto é uma tarefa irremediavelmente educacional, a de mudar a consciência dominada. Para obtermos uma educação emancipatória, que se dê "para além do capital", ela deve visar "[...] uma ordem social qualitativamente diferente" (MÉSZÁROS, 2008, p. 71). Ação esta, tão necessária, quanto urgente. Precisamos refutar os antagonismos do capital por uma concreta sustentabilidade "[...] da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana" (MÉSZÁROS, 2008, pp. 71-72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar que existe uma crise social em decorrência do desenvolvimento do capital e fomentadora do antagonismo de classes, se faz indispensável uma mudança radical e qualitativamente divergente da realidade efetiva. Esse é o escopo da educação para emancipação, cuja tarefa é romper com as correntes dessa educação mercadoria em prol de humanizar o humano. O dever educacional, deve, de fato, oportunizar "[...] uma transformação social, ampla e emancipadora" (MÉSZÁROS, 2008, p. 76).

A subjetividade dos sujeitos tem de se desbarbarizar, para que sua objetividade seja a práxis humanizada. O esclarecimento consciente contribui para o entendimento efetivo da vida. Adorno (1995) é muito sábio ao manifestar seu pensamento de que a sociedade precisa esclarecer os motivos que conduziram os sujeitos a praticarem a bárbarie, afinal, todos precisam de todos em vida. Assassinar o próximo é assassinar a si mesmo. A barbárie não se entende somente pela vasta matança, como a guerra faz, por exemplo, mas um sujeito que vê o outro desnutrido e desamparado, um sujeito que vê o rio que elimina sua sede estar poluído e não faz nada para inverter essa realidade. Tudo isso só nos demosntra um sujeito reificado e educado pela educação mercadoria para barbarizar e aceitar barbáries. Essas práticas são exemplos que a fraqueza humana somente transcederá pela educação emancipatória.

Em 1971 na cidade de Genebra na Suíça, Freire (2014, p. 156) reforça a conscientização pelo diálogo. Ele diz: "[...] o diálago é a indispensável relação que sela o ato de conhecimento". As relações pela dialogicidade oportunizam o desenvolvimento de um ensino libertador e humanizado. Dessa forma, é impossível exercer a docência com amor e comprometimento sem simultaneamente praticar o afeto aos discentes e a humanidade ou sem realizar o diálogo e oportunizar a preservação do legado natural e histórico-cultural da humanidade por meio do acesso ao saber. É preciso entender o

presente por via das ações irrefletidas do passado e dessa maneira construir um futuro refletido e gracioso.

Por fim, aponta-se para a libertação universal por meio da conscientização individual. O método transformador começa pela concreta compreensão da realidade. É fundamental demonstrar viávelmente e de um novo ponto de vista o projeto socialista emancipatório, criado pelos proletários e necessário para o rompimento com o poder burguês-estatal. Os pensamentos adorniano, freireano e meszariano, para além da teoria marxista, também carregam as suas singularidades e suas divergências entre si, mediante seus conceitos e categorias, mas que não se relacionam com os diálogos aqui propostos, cujo o foco foi a luta contra o antagonismo de classes pela via da educação, luta esta, partilhada por todas as referências deste ensaio. UNIVO-NOS!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Palavras e sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Teoria da Semiformação. *In:* PUCCI, Bruno. (Orgs.). **Teoria Crítica e inconformismo: Novas perspectivas de ensino**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ANTUNES, Caio Sgarbi. **Trabalho, alienação e emancipação: a educação em Mészáros**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2010.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **Educação do corpo: produção e reprodução**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2007.

BORGES NETTO, Mario.; LUCENA, Carlos. A luta pela instrução pública na obra de Marx e Engels. *In:* JORNADA DO HISTEDBR, 12, 2014, Caxias. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2014, p. 734-749. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp. br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/3/artigo_ eixo3_116_1408553995.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

CORREIA, Fábio Caires. Autonomia x ajustamento: Theodor W. Adorno e o problema da (semi)formação. *In:* DE SOUZA, Ricardo Timm (Orgs.). **Theodor W. Adorno: a atualidade da crítica: vol. I**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/37176863/Theodor_W._Adorno_a_ atualidade_da_cr%C3%ADtica_vol._1.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In:* CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013, p. 1-18. Disponível em: http://www. pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. *In:* MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

LAGE FILHO, Abel Camilo de Oliveira. **Naturalismo domesticado, o pseudorrealismo na crítica de Theodor W. Adorno à indústria cultural**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2014.

PETRAS, James. O manifesto comunista: qual sua relevância hoje? *In:* MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SADER, Emir. Prefácio. *In:* MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

VIANA, Nildo. **A mercantilização das relações sociais: modo de produção capitalista e formas sociais burguesas**. Rio de Janeiro: Ar Ed, 2016.

47.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA NOS PPP'S DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL DE GOIÂNIA

Juliene do Couto[1]
Soraya Vieira Santos[2]

INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que a temática da escola de tempo integral assim como a educação integral estão presentes desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) que propõe princípios e bases com a finalidade de tornar a escola pública, laica, obrigatória e gratuita, e ainda garantir ao indivíduo o direito ao acesso a esse modelo de escola. O modelo de escola única propiciaria uma educação integral. O Manifesto prevê ainda que as repartições públicas, ou seja, o Estado é responsável pela organização dos meios de acesso a fim de garantir que a escola seja acessível a todos, independentemente da classe social.

Em relação aos marcos históricos atuais, a temática da ampliação da jornada escolar na rede púbica de ensino e, consequentemente, a temática da educação integral foi regulamentada por meio do Programa Mais Educação. Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas

1 Estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Voluntária de Iniciação Científica (PIVIC) no projeto de pesquisa "O tempo integral nas escolas de Goiânia: quais os fundamentos teóricos?". jullye14@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás; Professora da Faculdade de Educação da UFG; Coordenadora do projeto de pesquisa "O tempo integral nas escolas de Goiânia: quais os fundamentos teóricos?". soraya_vieira@hotmail.com

redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: 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. Esse entendimento está presente desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 no artigo 34, que indica que no Brasil o ensino fundamental deve ser progressivamente ministrado em tempo integral.

Com isso, esse assunto vem sendo discutido por diversas áreas do conhecimento, especialmente pela área educacional. É praticamente unânime a posição favorável à implantação de escolas integrais públicas e a ideia de que por meio delas possa ser oferecida uma educação integral, embora alguns estudiosos ressaltem que é possível oferecer uma educação integral também em uma escola de tempo parcial. A defesa de mais tempo na escola ocorre, sobretudo, em decorrência das condições socioculturais das famílias que procuram por uma escola de tempo integral, sendo que em sua maioria são provenientes de classes desfavorecidas em que os pais, cuidadores ou responsáveis precisam trabalhar o dia todo e necessitam de um lugar que seja seguro e tranquilo para deixarem as suas crianças. Além de representar segurança e tranquilidade, a escola integral representa também a "possibilidade de ingresso em atividades que, de outra forma, os alunos não poderiam ter acesso, particularmente no que se refere às diferentes modalidades de artes, línguas estrangeiras, informática, esportes e outros" (SANTOS, 2014, p. 49).

Nessa perspectiva, a escola pode estar modificando o seu papel principal que é socializar o conhecimento, isto é, mediar a apresentação do conhecimento de forma sistemática aos alunos, para incorporar novos papéis. Miranda (2005) ao discutir sobre a função da escola destaca que a primeira função da escola é socializar o conhecimento ao instruir os alunos para o mundo. A escola deve ser o local que os alunos frequentem para se orientarem e se emanciparem mediante "a aquisição de conhecimentos, saberes, técnicas e valores que lhes permitam viver em uma sociedade mediada por esses conhecimentos, saberes, técnicas e valores" (MIRANDA, 2005, p. 642). A autora ressalta ainda que à escola é atribuído o dever de conceber às novas gerações princípios e valores para a vida social.

No entanto ao preocupar-se sobretudo com a socialidade dos alunos e não com o conhecimento, a escola perde seu caráter definidor. Nesse sentido a escola é designada para ser um espaço com objetivo de promover a "convivência dos alunos, à experiência

de socialidade" (MIRANDA, 2005, p. 641). A escola torna-se apenas um local para viver com seus pares e não necessariamente para aprender. Libâneo (2014) critica essa compreensão de escola e, para além disso, evidencia que há dois modelos de escolas. Uma destinada para os ricos em que a escola tem a função de mediar o conhecimento e a aprendizagem e uma outra para os pobres em que a escola tem o caráter de acolhimento. A escola assume papéis de caráter assistencialista e deixa de cumprir o seu verdadeiro papel que é ensino-aprendizagem. O autor chama atenção ainda para o fato de que a escola deve sim acolher os alunos independentemente da sua classe social e suas diferenças culturais. Entretanto, a escola não pode se limitar somente a essa função. É fundamental que a escola viabilize o ensino e a aprendizagem aos alunos para que não caia na armadilha de exclusão social.

Conforme destaca Libâneo (2014, p. 258):

> O essencial da escola é o conhecimento no sentido de processo mental, de meio de desenvolvimento de capacidades intelectuais. Privar crianças e jovens do acesso e domínio do conhecimento científico organizado, da cultura, da arte, é praticar exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade.

Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 65) esclarece que a escola que não promove "instrumentos básicos do conhecimento e da cultura, não é uma 'escola cidadã'". É primordial que a escola que é destinada aos pobres propicie aos seus alunos conhecimento e aprendizagem, semelhantemente à escola que é destinada aos ricos.

Contudo, como abordado anteriormente, entre os estudiosos, pesquisadores e educadores, todos corroboram em defesa da escola integral e da educação integral, indicando a necessidade de que na escola de tempo integral ocorra educação integral. Assim, a literatura evidencia que há distinções entre os termos e, concomitantemente, conceitua-os. No caso da escola integral, conforme Libâneo (2014, p. 266) justifica-se pela "ampliação da permanência dos alunos na escola para o que se supõe reorganização do espaço e do tempo escolares visando prover atividades diferenciadas de tipo lúdico, esportivo, artístico, para além daquelas providas nas salas de aula". Portanto a escola não pode se resumir a um lugar que somente assegure a convivência e a experiência dos alunos com os seus pares ou apenas reduzir-se à repetição dos conceitos cotidianos.

Os estudiosos ressaltam ainda que a escola integral pública no Brasil não possui estrutura física adequada para funcionar em jornada ampliada. Geralmente são escolas que funcionavam em tempo parcial e se tornaram escolas de tempo integral sem que a

sua infraestrutura fosse modificada. Conforme analisa Barra (2014, p. 132), "a adaptação do espaço deve considerar princípios de funcionalidade e de racionalidade na relação aos usos a que se prestam". Entretanto, na prática a escola tem sido um espaço improvisado que possibilita o mínimo de condições de funcionamento com condições precárias, e isso atinge os professores diretamente, pois gera implicações para o trabalho pedagógico, conforme discutido por Santos (2014), Coelho (2014) e Libâneo (2014).

METODOLOGIA

Tendo em vista a relevância deste tema, iniciou-se um estudo sobre as instituições escolares da Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) e da Rede Estadual de Educação de Goiás (REE) que atenderam o Ensino Fundamental em tempo integral no município de Goiânia, com o objetivo de investigar como os termos "Escola Integral" e "Educação Integral" são apreendidos pelas instituições. Nesse sentido, o estudo foi realizado por meio dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) que, segundo Veiga (1998), devem ser elaborados por todos os funcionários da escola, e também concebidos por meio dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

Dada a importância do Projeto Político-Pedagógico no âmbito escolar, o estudo ocorreu por meio dos preceitos da pesquisa documental, conforme Oliveira (2007); Almeida e Guindani (2009), uma vez que os PPP's são fontes primárias, ou seja, que não haviam recebido tratamento analítico. No ano de 2016 iniciou-se a coleta de dados, sendo que a Rede Estadual de Educação de Goiás contava com 24 instituições escolares que atenderam o Ensino Fundamental em tempo integral. Todas as escolas foram contatadas, entretanto, dos 24 documentos, somente sete foram coletados. A Rede Municipal de Educação de Goiânia, por sua vez, contava com 22 instituições escolares integrais de um total de 172. As 22 escolas foram contatadas e foram coletados 18 documentos.

Após a fase de coleta de dados, iniciou-se a análise dos documentos. Nessa fase elaborou-se um planilha que contém itens de identificação do PPP (Regional; Ano; Início do funcionamento da escola em tempo integral; Público atendido no ano do PPP; Número de alunos atendidos no ano do PPP; Jornada escolar no ano do PPP; Número de páginas do PPP; Sumário; Anexos; Bibliografia) e itens de conteúdo (Concepção de Escola integral; Concepção de Educação Integral; Concepção de Desenvolvimento/Infância; Fundamentação Teórica na Psicologia e Fundamentação Teórica em outras áreas do conhecimento). Um código também foi criado com a intenção de preservar a identidade

das escolas, consistindo nas siglas REE e RME, juntamente com o número para representar cada escola (por exemplo: REE-07 e RME – 14).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o estudo constatou-se de forma geral que os documentos revelam distinções entre os termos escola integral e educação integral, embora, em alguns momentos foi possível identificar certa confusão entre os conceitos, isto é, algumas escolas parecem não compreender a diferença entre a jornada ampliada e a ideia mais abrangente que diz respeito à educação integral. No entanto, em geral as escolas indicam estar refletindo sobre o espaço escolar ideal que pode propiciar uma educação integrada.

Além da distinção entre os conceitos de escola de tempo integral e educação integral, o preenchimento das planilhas e análise dos PPP's permitiu que outras questões fossem observadas. O estudo dos PPP's da RME, por exemplo, mostrou a presença predominante da teoria de Vigotski como fundamento teórico. Nesses projetos encontram-se discussões sobre as fases do desenvolvimento da criança e sobre a infância, bem como, são feitas menções à brincadeira a partir da psicologia vigotskiana. Em relação à REE, não foi possível identificar precisamente uma psicologia que fundamenta o trabalho pedagógico, assim como, não se encontrou claramente uma concepção de infância. Isto chama atenção pois estas escolas integrais recebem as crianças diariamente por um período que varia de oito à dez horas diárias.

Nesse sentido, o subprojeto "A concepção de infância nos PPP's das escolas em tempo integral de Goiânia" teve como objetivo discutir a concepção de infância nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições escolares integrais municipais e estaduais de Goiânia. Além disso, o estudo teve como finalidade colaborar no processo de leitura e análise dos PPP's e ainda discutir as concepções de infância presentes nestes documentos e problematizar estas concepções à luz da psicologia e de outras referências que se mostrarem importantes ao estudo.

A concepção de infância é um conceito das sociedades contemporâneas conforme discutido na obra de Ariès (2016) "História Social da Criança e da Família". Esta obra é considerada um clássico por contribuir para a compreensão dos conceitos que se formaram em relação à criança, à família, à escola, às idades da vida, dentre outros. Trata-se de uma literatura que vem norteando não somente a área educacional, mas também a área da psicologia, da sociologia, da história, entre outras. A obra possibilita, ainda, identificar no espaço e no tempo como as idades da vida, bem como, os sentimentos acerca das

fases da criança foram surgindo e sendo construídos, principalmente, na Idade Média e na Idade Moderna e, assim, constituídas nas sociedades contemporâneas. Segundo o autor, a velha sociedade tradicional

> [...] via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje (ARIÈS, 2016, p. 10).

Ariès relata que na primeira fase da criança havia uma espécie de sentimento e cuidado por parte dos adultos em relação à criança. Contudo, esse sentimento se restringia somente aos primeiros anos da criança em que ela era considerada um ser "engraçadinho" e isso divertia os adultos. Como afirma Ariès (2016, p. 10) "as pessoas se divertiam com a criança pequena como com um animalzinho". Esse sentimento foi chamado de "paparicação" e não ultrapassava os primeiros anos de vida da criança. Segundo o autor, isso ocorria devido à incidência de mortalidade infantil que era extremamente alta, além do infanticídio que era uma prática aceita e tolerada na época, desde que acontecesse em segredo ou em forma de acidente. Desse modo, era muito comum que a criança não ultrapassasse os oito anos de vida.

Por outro lado, se a criança sobrevivesse, ultrapassando esse período crítico em que o nível de mortalidade era alto, ela era inserida no mundo dos adultos e seria confundida entre eles, isto é, a criança passaria a ser vista e tratada como um adulto. Conforme afirma Ariès (2016, p. 99) "assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes". É válido destacar que os trajes da criança não se distinguiam dos trajes dos adultos. Ariès (2016) afirma que ao sair dos cueiros (um tecido que era enrolado ao corpo do bebê), a criança se vestia de modo semelhante ao adulto, porém essa vestimenta variava de acordo com a condição dos homens e mulheres. Era responsabilidade dos adultos ensinar à criança o ofício do trabalho, além de transmitir os valores e conhecimentos. O aprendizado acontecia por meio da ajuda da criança nas tarefas que os adultos desempenhavam, assim como a socialização. Essa convivência e aprendizado nem sempre efetuava-se com os pais, geralmente, a criança ao adquirir o mínimo de independência quer fosse da mãe ou de sua ama, passaria a viver na casa de outra família.

A obra de Ariès (2016) permite ainda compreender como o sentimento pela criança e suas particularidades foram conquistando espaço e preservação. Segundo o autor, "uma grande mudança nos costumes se produziria durante o século XVII [...] Uma noção essencial se impôs: a da inocência infantil [...] Cerca de um século mais tarde, essa ideia da inocência infantil havia-se tornado um lugar-comum" (ARIÈS, 2016, p. 83-84). A criança passou a ser considerada como um ser com necessidades distintas dos adultos e assim separada do mundo dos homens e mulheres para ter o seu próprio mundo, conforme as suas particularidades e limitações.

> A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar o seu número para cuidar melhor dela (ARIÈS, 2016, p. 11).

Nesse sentido, as idades da vida passam a corresponder essencialmente às funções sociais e não somente às etapas biológicas. Essas funções são reveladas e, sobretudo fixadas no século XIV e permanecem inalteradas até o século XVIII. É importante destacar que até o século XVIII a representação da periodização da vida confundia a adolescência com a infância. A confusão se modificaria somente a partir do fim do século XVIII e ganharia força somente no século XIX.

Ariès (2016) indica que ainda no início do século XVII é possível constatar a preocupação em relação à condição da criança por parte de alguns moralistas. Havia uma enorme preocupação em separar as crianças da promiscuidade dos adultos, sobretudo relacionada aos jogos, às brincadeiras e às conversas que elas presenciavam constantemente. A inocência e a fraqueza intrínseca à criança é considerada e, assim, origina-se uma nova concepção chamada por Ariès (2016, p. 87) de concepção moral da infância em que:

> [...] associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina, e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas. Essa concepção reagia ao mesmo tempo contra a indiferença pela infância, contra um sentimento demasiado terno e egoísta que tornava a criança um brinquedo do adulto e cultivava seus caprichos, e contra o inverso deste último sentimento, o desprezo do homem racional.

A concepção moral da infância indicava sobretudo "a necessidade de se amar as crianças e a vencer a repugnância que elas inspiravam ao homem racional" (ARIÈS, 2016, p. 87). A criança passa a ser considerada dentro da família e, também, no sentimento que

é atribuído a ela pela família. Com isso a debilidade e a fraqueza da criança passam a ser questionadas. Sendo que anteriormente essas condições eram ignoradas e sem importância, pois a infância era desprezada. Assim uma nova ideia se instaura:

> É preciso vigiar as crianças com cuidado, e jamais deixá-las sozinhas em nenhum lugar, estejam elas sãs ou doentes [...] é preciso que essa vigilância contínua seja feita com doçura e uma certa confiança, que faça a criança pensar que é amada, e que os adultos só estão a seu lado pelo prazer de sua companhia. Isso faz com elas amem essa vigilância, em lugar de temê-la (ARIÈS, 2016, p. 88).

O surgimento do novo ideal dominou a literatura pedagógica no fim do século XVII que foi destinada aos pais e aos educadores. Embora Ariès (2016) esclareça que no final do século XVI uma mudança importante é atribuída a alguns educadores que "iriam adquirir autoridade e impor definitivamente suas concepções e seus escrúpulos, passaram a não tolerar mais que se desse às crianças livros duvidosos", assim se estabelece o respeito pela infância (ARIÈS, 2016, p. 83). O autor acrescenta ainda que "o sentido da inocência infantil resultou portanto em uma dupla atitude moral com relação à infância: preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos; e fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão" (ARIÈS, 2016, p. 91).

A contribuição dos estudos de Ariès (2016) mostra como a concepção de infância foi sendo historicamente construída e como é importante estar atento às formas como a sociedade compreende a infância, assim como ao próprio desenvolvimento do conceito de família e de educação. Em relação à família houve modificações em seu modo de viver resultando em uma reorganização em torno da criança e a partir desta reestruturação foi construído o sentido da vida privada e um novo conceito familiar se formou. O modelo de família moderna foi constituído a partir da necessidade de intimidade entre os membros familiares e do sentimento de conviver em união. Nesse sentido o convívio social da família que antes acontecia de maneira extrafamiliar que incluía a diversidade entre idades e gêneros, passaria a acontecer dentro do próprio ambiente familiar.

Diante do novo modelo familiar que se formou cada vez mais foi possível compreender a importância em separar as crianças dos adultos. A família moderna começou a se preocupar com a higiene e com a saúde física da criança. Com isso o ideal disseminado pelos moralistas e educadores angariou notoriedade. Eles defendiam, persistentemente, que a criança necessitava de proteção e de segurança. Pois era fundamental não somente considerar a condição da criança, mas também preservá-la e discipliná-la. À

vista disso a educação escolar da modernidade compreendeu a particularidade da infância e a relevância da formação moral e social da criança e a concepção de infância construída nas sociedades contemporâneas é decorrente desse desenvolvimento histórico-social.

Tendo em vista este contexto, o estudo realizado nos PPP's das escolas de tempo integral das redes municipal e estadual em Goiânia parte do pressuposto de que há uma concepção de infância no ambiente escolar e de que os documentos poderiam expressar essa concepção. Entretanto, o estudo indicou que a infância é tratada de forma distinta nas redes de ensino. Os documentos da Rede Municipal de Educação demonstram reflexões acerca da criança e suas especificidades, enquanto os documentos da Rede Estadual de Educação demonstram pouca preocupação com a infância e sua conceituação.

Em relação aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais foi possível perceber que a criança é tratada em sua totalidade, inclusive tendo suas peculiaridades respeitadas. Está presente a ideia de um ambiente que seja confortável e harmonioso e que seja ainda propenso ao bem estar e segurança da criança.

A RME-01 indica o cuidado com o descanso das crianças que ocorre no horário intermediário pensando em seu bem estar. Este momento acontece na quadra coberta por ser um local arejado e agradável, assim mais propício ao sono. Reitera ainda que, além da atividade que possibilita dormirem, a escola oferece "a leitura de livros na sala de leitura, jogos e atividades lúdicas na sala de dança e assistir um filme no ambiente informatizado" (RME-01, 2016, p. 13). A criança é vista como um sujeito social e fundador de cultura e que possui um modo único de perceber a realidade. Nesse sentido, o PPP da RME-02 ressalta que a criança é considerada um sujeito de direito e que está em desenvolvimento desde o seu nascimento.

A RME-05 demonstra uma concepção de infância ao esclarecer que os saberes das crianças são decorrentes das experiências de vida e por isso devem ser considerados para estabelecer a instrução e o estudo. Assim busca disponibilizar um espaço para que a criança "possa discutir, possa optar, possa expressar seu modo de olhar o mundo, pois isso é algo muito rico e incide outro olhar da escola, e dos envolvidos no ambiente escolar, pois deste modo a escola passa a ver as crianças como 'alguém que é', e não que será" (RME-05, 2016, p. 15). As crianças "em qualquer espaço cultural querem brincar, fantasiar, correr, jogar, divertir", desse modo é imprescindível "conhecer como eles aprendem, pensam, sentem, dar-lhes a palavra; permitir-lhes expor seus sonhos, dificuldades, desejos, projetos e limitações" (RME-05, 2016, p. 20). Com base nessa concepção

de criança e nos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN's/1998) o PPP da RME-05 conclui que: "o objetivo não é só formar para vir a ser e sim fazer com que a criança se desenvolva no presente".

Os RCN's também norteiam a reflexão do trabalho pedagógico da RME-06. O documento afirma que é primordial a criança presenciar oportunidades que possibilitem a ela ser um sujeito autônomo e atuante no presente para vir a ser, também, um sujeito atuante e autônomo no futuro. O documento destaca Ariès ao tratar da concepção de infância. Ressalta que a sociedade compreende a condição da criança e, assim, a reconheceu como um sujeito que requer um olhar diferenciado em relação às suas singularidades. O PPP destaca ainda que em decorrência da notoriedade das implicações que o período da infância requer, a sociedade e escola definem exigências em relação à condução do trabalho educacional, sobretudo com relação à atuação do professor, que passou a ser cada vez mais exigida.

Para a RME-09 a criança é situada no tempo e espaço, pois é um sujeito "capaz de pensar, agir, expressar-se, movimentar-se e que possui opinião própria que deve ser respeitada, analisada e compreendida". Nesse sentido, o PPP declara que a instituição também é situada no tempo e no espaço e por isso a criança é "respeitada enquanto sujeito de direito, um sujeito compreendido enquanto social e histórico, que faz parte de uma organização familiar e que portanto está inserida na sociedade".

O PPP da RME-08, por sua vez, destaca a importância de distinguir as fases da vida para que cada ciclo possa ser respeitado de acordo com as suas especificidades e, consequentemente, receber tratamento diferenciado. Indica que as fases são transitórias e por isso as questões individuais e coletivas mudam com o tempo. Esse processo não é "determinado apenas por fatores de maturação biológicos ou genéticos; a cultura, a sociedade, as práticas e interações são elementos de significativa importância no desenvolvimento humano" (RME-08, 2016, p. 25). O documento reitera ainda que a escola deve ser um ambiente que considere os saberes do aluno e, de maneira contextualizada, propicie à criança o seu desenvolvimento potencial. Destaca ainda que não basta considerar somente as características biológicas, é fundamental que o ambiente escolar, assim como as práticas específicas sejam organizadas a fim de propiciar a aprendizagem. Nessa perspectiva a criança tem a possibilidade de internalizar e construir o conhecimento. O PPP evidencia também que as brincadeiras podem favorecer o "desenvolvimento da criatividade e da coordenação motora, o estimulo da imaginação e das habilidades" sendo que

"as brincadeiras trazem vantagens em todas as etapas da vida das crianças" (RME-08, 2016, p. 62-63).

Ao reconhecer a criança como um sujeito sócio-histórico-cultural, a RME-15 (2016, p. 26) destaca em seu PPP que é preciso considerar a criança em uma perspectiva integral que valorize os "aspectos afetivos, psicológicos, motores, cognitivos, como também suas individualidades e subjetividades, possibilitando a convivência e a interação da mesma, com outras crianças e com os adultos". Dessa forma a escola deve oferecer-se como um ambiente seguro e acolhedor a fim de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. O documento indica que a infância é um momento extremamente significativo e por esse motivo o sonho, a fantasia e a brincadeira devem predominar. Porém chama a atenção para as condições objetivas e adversas em que as "questões sociais, econômicas e culturais" podem não corroborar com essas vivências. Nesse sentido, a RME-15 (2016, p. 29) afirma que seus alunos vão para a escola em busca do saber, no entanto as crianças são acompanhadas por "graves problemas sociais como fome, falta de higiene e saúde, uso de drogas, violência, baixa autoestima, exigindo da instituição uma nova visão de práticas pedagógicas e sociais, diferenciadas e abrangentes".

O PPP referente à RME-18 considera o Estatuto da Criança e do Adolescente e ressalta que a criança assim como o adolescente são seres que têm direitos e que estão em desenvolvimento. Devido à essa condição necessitam de proteção e cuidado. Destaca que a criança é ao mesmo tempo um ser "individual e social, a criança tem capacidade de questionar, raciocinar, opinar, imaginar, fazer escolhas, a partir das múltiplas relações com o outro e a cultura". Diante disso esclarece que a escola deve ser um espaço facilitador e envolvente a fim de promover "atividades criativas e expressivas tendo por objetivo a dinamização da aprendizagem" (RME-18, 2016, p. 13).

O PPP da RME-21 não apresenta explicitamente a sua concepção de infância. No entanto, pode-se averiguar que a escola de certa forma possui uma ideia, mesmo que implícita em relação à criança. A exemplo disso no item "Projetos desenvolvidos nas Atividades Especificas", o projeto intitulado "Leitura e Escrita – No mundo encantado da Poesia" aborda os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001) como norteador das atividades relacionadas à Arte. O PPP garante ser fundamental que "a música, os jogos e as brincadeiras façam parte desse universo" (RME-21, 2016, p. 80).

Igualmente os PPP's referentes as escolas RME-11, RME-19 e RME-20 não apresentam claramente uma ideia acerca da infância. Apesar disso, são documentos que indicam que o trabalho pedagógico deve ser refletido acerca do aluno e de suas necessidades e

que as atividades devem ser lúdicas e prazerosas. Estes PPP's tratam das implicações referentes ao aluno e também das atribuições relacionadas ao processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

A RME-11 aborda a questão das fases da criança e, para tanto, recorre às Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2008). O item "Articulação – Da Instituição com a Última Etapa da Educação Infantil" chama a atenção devido à preocupação que a escola demonstra ao receber as crianças provindas dos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI(s) e creches que atendem a Educação Infantil. O PPP indica ações com o objetivo de "apresentar às crianças alguns espaços da escola e os seus futuros colegas, buscando amenizar o estranhamento do ambiente que poderá surgir quando vierem para a unidade escolar no próximo ano" (RME-11, 2016, p. 47-48).

Pode-se afirmar que de certa forma os PPP's da RME-11 e RME-20 se aproximam, no sentido de que ambos abordam a necessidade dos pais em terem um local seguro para as suas crianças. A escola é vista como um local seguro que além de cuidar e proteger, também educa. Conforme tratado anteriormente, a escola recebe atribuições que está além de suas primeiras responsabilidades. Outras funções estão sendo assumidas devido às demandas que vem sendo agregadas à escola, conforme o princípio de socialidade discutido por Miranda (2005). Em relação a essa questão a RME-20 (2016, p. 11) de forma bastante aligeirada relata que diante das condições familiares, os pais que "exercem atividades profissionais fora de casa contarão com a certeza de que seus filhos serão bem cuidados e encaminhados no transcorrer de sua vida escolar".

No caso da RME-19 no item "Concepção de Aprendizagem e Desenvolvimento" a oficina é apontada como intervenção pedagógica. O documento destaca que ao participar da oficina o aluno é envolvido em experiências educativas que podem resultar na construção de conhecimentos integrados. Com base nesse pensamento o PPP assegura que as oficinas "investigam a realidade cognitiva da criança, permitem a mobilização e a organização das crianças em torno do assunto que irá despertar sua curiosidade". Assim, o aluno é "respeitado na íntegra em seu desenvolvimento" (RME-19, 2016, p. 29).

A RME-13 no item "**Desenvolvimento – Concepções de Sociedade, Sujeitos e os Diferentes Tempos de Vida" esclarece que na Rede Municipal de Educação-RME a fim de possibilitar a formação integral ao aluno, o processo de aprendizagem foi reorganizado conforme "as fases do desenvolvimento humano:** infância, pré-adolescência e adolescência, que definem formas próprias de inserção no mundo social, de construção da identidade, de apropriação de conhecimentos". Dessa

maneira as características do educando são consideradas em "suas diferentes idades e situações socioculturais" (RME-13, 2016, p. 16). É possível afirmar que a escola estabelece uma concepção de criança, mesmo não sendo claramente explicitada nesse item. O PPP discorre sobre a importância da inclusão social e da convivência entre as crianças a fim de contribuir com a formação dos valores humanos. Por fim, destaca que é fundamental "considerar as diferentes características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem" para analisar e refletir acerca das condições de aprendizagem que a escola pode oferecer (RME-13, 2016, p. 22-23).

A RME-22 esclarece compreender que "cada criança tem seu tempo de aprendizagem, sabemos que uns podem estar além e outros aquém da idade cronológica". O documento afirma ser "uma prática consolidada desta instituição, respeitar este tempo sem nunca deixar de estimular o avanço cognitivo. As atividades realizadas sempre são pensadas considerando o tempo e as características individuais" (RME, 2016, p. 10).

A Proposta Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência é abordada pela RME-16. Trata-se de um documento que subsidia políticas educacionais que prevê a manutenção e continuidade da implementação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano no município de Goiânia. Nesse sentido o PPP discorre sobre como a educação escolar deve ser pensada em relação aos ciclos de desenvolvimento humano e suas fases de vida.

Em relação aos documentos da RME-04 e da RME-14 o conceito de infância foi abordado com base nos estudos de Ariès que mostram como a concepção de criança é construída historicamente. Nesse sentido os documentos destacam que por vários séculos as particularidades infantis foram negligenciadas em razão da criança ser tratada igual ao adulto. Diante do surgimento da preocupação relacionada às particularidades da infância é que se fomenta a construção de uma concepção em que as especificidades da criança vêm sendo historicamente idealizadas.

De acordo com a RME-04 e RME-14 "na atualidade a criança é vista como um ser completo com identidade e características próprias. A criança passa a ser vista como indivíduo que pensa, interage e modifica o mundo de um jeito próprio". As escolas argumentam ainda que o trabalho pedagógico "precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural" (RME-04, 2016, p. 16). O brincar é discutido pelos PPP's como uma possibilidade de aprendizagem. Por meio da brincadeira a criança estabelece relações entre o mundo da fantasia e o mundo da

realidade. Esse exercício exige da criança "compreensão, atenção às regras, solução de problemas, argumentar, negociar, etc" (RME-04, 2016, p. 17).[3]

No que se refere às fases de vida da criança, a RME-14 ao abordar a Pré – adolescência (demarcada entre as idades de seis à 11 anos) aponta os estudos de Bogoyavlensky e Menchinskaya (1991). Os autores discutem sobre o desenvolvimento humano e definem a fase da Pré – adolescência como a fase de transição entre a infância e a adolescência. Com embasamento também nas teorias de Vigotski, a escola demarca o seu pensamento acerca das interações sociais e sobre os jogos.

Em relação às interações sociais, o PPP destaca que a fase da infância propicia o fortalecimento do pré – adolescente no grupo pois é nesta fase que ocorre a identificação com seus pares. Afirma ainda que nesta fase "a competitividade é sadia e motivadora para o encontro de si mesmo e a conquista de espaço no grupo ao qual pertence". Desse modo o jogo é caracterizado como "um grande desafio a enfrentar" nessa etapa da vida. São instrumentos educacionais determinantes já que "a força educativa do jogo está na motivação, pois desperta o prazer, possibilita liberação de energia, o relaxamento, a integração com o outro e com o ambiente social" (RME-14, 2016, p. 11).

Enquanto a RME-04 (2016, p. 17) indica que nesta fase da vida,

> [...] as crianças passam a ter mais responsabilidades, ao mesmo tempo em que passam a querer e exigir mais respeito de outras pessoas – particularmente dos adultos. A criança nesta faixa etária passa a compreender mais a sociedade, ordens sociais e grupos, o que torna esta faixa etária uma área instável de desenvolvimento psicológico.

O documento declara que esse período é marcado por intensas transformações físicas. São estas transmutações que demarcam o fim infância e anunciam o início da adolescência. Conforme a RME-14, essa fase é definida como "o início da puberdade, marcada principalmente pelo aumento do ritmo de crescimento corporal e pelo amadurecimento dos órgãos sexuais" (RME-04, 2016, p. 17). É o prelúdio da fase da Adolescência em que a criança está se transformando em um adulto.

A RME-07 para expressar o seu conceito de infância, além de atribuir a sua concepção de infância aos estudos de Ariès, considera, também a Proposta da Educação Infantil da SME – Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para o

3 Chama a atenção o fato de que não só a ideia acerca da infância é tratada de forma semelhante nos documentos da RME-04 e RME-14 mas, as discussões apresentadas nos documentos contém trechos idênticos.

Município de Goiânia (2014) para declarar que busca "atender os direitos das crianças por meio das múltiplas linguagens". Afirma ainda contemplar as vivências da criança, assim como as suas experiências e significados por ser um "processo constante de construção e apropriação de conhecimentos variados, não delimitados/fechados". Nesse sentido destaca a importância do currículo na Educação Infantil, já que por meio do currículo é possível favorecer "situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, a fim de que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal" (RME-07, 2016, p. 17). A escola declara ainda, buscar "atender os direitos das crianças por meio das múltiplas linguagens" (RME-07, 2016, p. 44). O desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança propicia efetivar a concretização "da aprendizagem e desenvolvimento nos aspectos biológicos, sociológicos e pedagógicos" (RME-07, 2016, p. 30).

Nesse sentido destaca que por meio do currículo na Educação Infantil é possível favorecer "situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, a fim de que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal" (RME-07, 2016, p. 44). Por fim reitera que é a concepção de criança enquanto cidadã que fundamenta o trabalho pedagógico juntamente à Educação Infantil. É essa junção que possibilita reconhecer a criança e suas relações "com o mundo físico e social, o que a faz produtora de uma cultura específica [...] reconhecendo o que lhe é característico, seu poder de imaginação, fantasia e criação, com a finalidade de defender a garantia de seus direitos" (RME-07, 2016, p. 29-30).

Diante da análise realizada nos PPP's da Rede Municipal de Educação do munícipio de Goiânia é possível afirmar que as escolas de maneira geral apresentam uma concepção visível de infância e de criança. Pode-se afirmar que a unidade presente nos PPP's da RME no que se refere à infância está vinculada à própria Proposta Político Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2016). Trata-se de um documento que prevê por meio de uma política educacional a manutenção e continuidade da implementação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano no munícipio de Goiânia.

Ao contrário, a Rede Estadual de Educação, por sua vez, não possui um documento como forma de política educacional que unifique a concepção de infância e criança nas instituições escolares que atendem o Ensino Fundamental. Ao menos é o que pode-se afirmar conforme a análise nos PPP's da REE. Dentre os sete documentos coletados,

apenas um apresentou uma concepção de infância, mas ainda assim, a ideia expressada é vaga e aligeirada.

Pode-se perceber que o quê o PPP expressa é condizente com uma certa preocupação acerca da criança no que se refere a hábitos saudáveis. Obviamente a preocupação expressada é considerável. De fato é necessário que a criança logo cedo, em seus primeiros anos de vida inicie uma rotina saudável. De modo que ela internalize as aprendizagens relacionadas aos hábitos saudáveis e seja capaz de executá-las. Entretanto o documento da REE-03 não discute em momento algum a respeito de um conceito mais amplo de criança e tampouco de infância.

A única indicação presente acerca da criança é apresentada logo no início do PPP, em que há uma citação de um trecho do tratado que foi oficializado como lei internacional que ocorreu na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança e do Adolescente (1989). O trecho se refere ao direito de liberdade de expressão da criança incluindo "a liberdade de procurar, receber, partilhar informação de todos os tipos independentemente de fronteiras, seja oral, escrita ou impressa, na forma de arte ou através de qualquer outro meio de escolha da criança" (REE-03, 2016, p. 5).

No item "Apresentação" o PPP discute sobre o projeto de Escola Integral e seu dever de propiciar à criança e ao adolescente "posturas e valores que preparam o cidadão para a vida". Afirma que o projeto de Escola Integral é "ousado e arrojado, pelos seus objetivos e ideais, de tamanha envergadura educacional e social". Destaca que toda criança e adolescente necessita de práticas diárias saudáveis. Assim o projeto de Escola Integral pode propiciar uma "rotina com hábitos de alimentação saudável e nos horários corretos, higiene pessoal, socialização, horário de estudo, lazer educativo, e o estímulo de valores sociais, humano e familiar". O documento discute sobre o dever que a escola tem de não "ser multifacetada e sim multidisciplinar e integrada. Integrada no sentido mais amplo que esta palavra pode nos descrever, da criança estar e/ou se tornar completamente parte do todo". Reitera ainda a necessidade de envolvimento da equipe para que o trabalho pedagógico seja aperfeiçoado e "em prol de um bem comum: A educação em sua totalidade". O PPP indica, também, que para "estabelecer esse ideal educativo é preciso unir e integrar trabalho, dedicação, disposição capacitação e principalmente ação" (REE-03, 2016, p. 8-9).

Nos demais PPP's que não explicitam claramente nenhuma discussão relacionada à criança e infância, é possível constatar que em quatro documentos há uma certa preocupação em relação ao currículo e à educação da criança. Contudo a referência acerca da

temática da criança é apresentada de forma aligeirada e sem discussão. Nesse sentido não é possível considerar que a preocupação evidenciada seja relevante no que se refere a uma concepção de infância. A discussão existente nos documentos reporta apenas ao currículo escolar.

Os PPP's da REE-1, REE-11, REE-12, REE-19 e REE-24 recorrem à Barbosa e Horn (2008) para tratar a temática do currículo. De acordo com estas autoras a programação curricular precisa ser flexível de modo que os objetivos sejam redefinidos e construídos em prol da educação das crianças pequenas. Além de estabelecer os conhecimentos que são considerados essenciais para que as crianças sejam inseridas no mundo. Com base no pensamento das autoras, as escolas declaram que "tem o papel de contribuir para a transformação da sociedade e para o desenvolvimento integral da criança do jovem, adolescente e adulto" (REE-12, 2016, p. 18).

Apesar disso os cinco documentos não promovem uma discussão sobre a ideia das autoras condizentes aos objetivos que previamente devem ser refletidos pelo espaço escolar a fim de promover educação para as crianças pequenas. Os PPP`s se limitam à defesa de um currículo escolar que expresse uma concepção de educação considerando os conhecimentos científicos e a realidade do aluno. Não há problematização acerca do currículo com as fases de desenvolvimento da criança nem com as particularidades da infância.

O PPP da REE-12 no item "Objetivos" declara que é oferecido "tempos e espaços de leitura diferentes aos da escola para as crianças e jovens" (REE-12, 2016, p. 35). A alusão realizada acerca do tempo e do espaço não significa que a instituição escolar esteja refletindo sobre o tempo e espaço da criança de forma que as suas especificidades sejam consideradas, pois a organização escolar precisa ser pensada com o objetivo de oferecer práticas pedagógicas que considerem as fases de desenvolvimento infantil.

Os PPP's da REE-01, REE-11, REE-12, REE-20 e REE-24, apresentam trechos idênticos no item "Caracterização do Alunado". Pode-se afirmar que são cópias uns dos outros. A ideia expressa nos documentos esclarece que os alunos apresentam carência nutricional e afetiva. Sendo que uma parte dos alunos não "dispõem de orientação familiar em relação a regras e valores de conduta necessária em todos e qualquer ambiente". Nesse sentido há a argumentação de que a ausência desses cuidados refletem no "desenvolvimento emocional, cognitivo, físico" (REE-01, 2016, p. 18) dos alunos. Não há discussão que relacione as carências apontadas pelos documentos com as fases de desenvolvimento que são mensuradas conforme as suas peculiaridades.

Os documentos da REE-01, REE-11, REE-12, REE-20 e REE-24 que apontam a carência nutricional e afetiva do alunado descrevem que ainda assim são alunos que "em meio a tantas diversidades que, permeiam suas vivencias cotidianas [...] são empenhados e determinados [...] em serem sujeitos ativos na construção de suas identidades" (REE-12, 2016, p. 9). A REE-20 acrescenta que os alunos além de serem determinados e empenhados em construir as suas identidades são sujeitos ativos que realizam as "suas atividades e compromissos com a escola" (REE-20, 2016, p. 12).

Diante disso, no que se diz respeito às condições que previamente devem ser consideradas acerca da criança e suas particularidades, percebe-se o quanto a infância ainda é desrespeitada e pouco considerada diante das suas especificidades. O relato apresentado pelas escolas estaduais revela o quanto as crianças ainda sofrem por não serem legitimadas de acordo com as suas fragilidades e limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a análise dos PPP's da Rede Municipal de Educação e da Rede Estadual de Educação é possível perceber a disparidade que há entre as Redes referentes à concepção de infância e criança. A partir disso é possível afirmar que os documentos da RME de forma geral explicitam uma concepção de infância, enquanto os documentos da REE não demonstram reflexão alguma em relação à criança, as suas fases de desenvolvimento nem sobre as particularidades das fases da infância.

Nesse sentido os estudos de Ariès (2016) corroboram com a análise no sentido de compreender como as escolas municipais estão refletindo sobre as especificidades da criança, assim como, as suas particularidades. Além de como o tempo e o espaço escolares estão sendo organizados de modo que as fases de desenvolvimento infantil, bem como as particularidades da infância estão sendo pensadas. Nota-se que em sua maioria são documentos que demonstram estarem refletindo acerca de uma concepção de infância. Mesmo os documentos que não explicitam de forma evidente o seu pensamento acerca da temática, ainda assim demonstram preocupação com o brincar, o bem estar, o processo de ensino – aprendizagem de forma que tempo de cada criança seja respeitado. A respeito disso é possível afirmar que mesmo os documentos que não expressam nitidamente a sua ideia em relação à infância, contudo são documentos que expressam ideias sobre a criança e, também demonstram estarem construindo um conceito de infância.

Em relação aos documentos da Rede Estadual de Educação é possível afirmar que a criança é tratada como um sujeito em formação que necessita de uma educação que seja norteada por princípios e valores de modo a vir a ser um cidadão ideal para a sociedade e, também, para o trabalho. Nesse sentido a ideia apresentada nos documentos é que o ambiente escolar deve ser voltado para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras e que sejam articuladas ao mundo do trabalho, juntamente, às relações sociais. De maneira que as competências básicas do sujeito sejam desenvolvidas a fim de vir a contribuir com uma participação ativa. Desse modo é possível que o aluno compreenda a sua cidadania e, ainda o exercício de seus direitos, deveres civis e políticos. Com isso vir a participar da sociedade como um cidadão ativo no mundo do trabalho, da política e da cultura e, ainda, contribuir com práticas sociais e produtivas.

Diante das ideias constatadas nos PPP's da REE percebe-se que a criança é um sujeito em formação que necessita de adquirir aprendizagens para vir a ser ativo por meio das práticas sociais e produtivas. A criança é vista como um sujeito que será no futuro e não um sujeito que é no presente. Diante disso verifica-se que a infância é desconsidera pela REE, pois os documentos demonstram desconsiderar certas questões das fases de vida da criança e as fases do desenvolvimento infantil em que as peculiaridades infantis são negligenciadas. Essa é uma das ideias discutidas por Ariès (2016) em que a criança na Idade Média e na Idade Moderna era inserida ao mundo dos adultos e do trabalho. Assim que atingisse certa independência, era colocada para viver com os adultos. A convivência possibilitaria à criança aprender o ofício do trabalho, os costumes e valores da época. Ao ser inserida ao mundo dos adultos, logo era tratada como um. Os costumes da Idade Média e Idade Moderna demonstram o quanto a condição da criança era desrespeitada em que suas fragilidades e limitações também eram desconsideradas.

Entretanto, ainda é possível verificar essa negligência nas sociedades contemporâneas. A exemplo disso, pode-se correlacionar os relatos apresentados pelas escolas da REE, em que uma parte dos alunos demonstram carências nutricionais e afetivas. Em conformidade com a escola da RME que destaca a existência de crianças que frequentam a instituição e são acompanhadas por graves problemas sociais, como fome, falta de saúde e higiene, desestrutura familiar, dentre diversos outros problemas. Diante da concepção discutida, a criança deve ser considerada de acordo com as suas necessidades e singularidades e não tratada como um ser em potencial para o futuro ou como um ser para vir a produzir. A criança necessita viver a fase da infância com dignidade e respeito

e ser sim considerada um sujeito em potencial para o futuro, mas que já é, no momento atual, sujeito de direitos e sujeito capaz de aprender e construir conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, PHILLIPPE. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016. [Texto publicado originalmente em 1973].

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Tempo e espaço na escola de tempo integral de Goiânia: traços de um projeto educacional contemporâneo. *In:* BARRA, Valdeniza. M. L. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.** 1°. ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014, p. 115 – 142.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, v.1, 1998.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação fundamental nas escolas públicas: Qual tempo? Qual espaço? *In:* BARRA, V. M. L. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.** 1°. ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014, p. 187-205.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino – aprendizagem? *In:* BARRA, Valdeniza M. L. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.** 1ºed. Goiânia: CEGRAF/UFG. 2014.p. 257-308.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.26, p. 639-651, maio/ago.2005.

NÓVOA, António Sampaio da. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

SANTOS, Soraya Vieira. O improviso na escola de tempo integral: contribuição ao debate. *In:* BARRA, Valdeniza M. L. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.** 1°. ed. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2014, p. 49-69.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental*:* pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 1, n.1, julho.2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político – pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político – pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998, p. 1-12.

48.

LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

Uma formação para além da sala de aula

Jordana de Castro Balduino[1]
Nayara Oliveira Feitosa[2]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte do escopo da pesquisa intitulada "Saberes implicados na prática docente e seu impacto no processo de formação do psicólogo" que teve como objetivo analisar os saberes atitudinais, crítico-contextual, específicos, pedagógico e didático-curricular, apontados por Saviani (1996) e o impacto destes na formação do profissional de Psicologia. Diante dos dados revelados na pesquisa, a transposição didática e a relação teoria e prática e consequente aproximação entre Psicologia e Educação ganharam destaque. Em alguns casos foram apontados como desafios outros como contribuições, mas sempre um tema recorrente nos questionários e relatórios analisados.

É importante salientar que através da Resolução n° 5 de 15 de março de 2011, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia (BRASIL, 2011), a relação histórica entre Psicologia e Educação, bem como a licenciatura em Psicologia ganhou destaque. Entretanto, a Psicologia não

1 Professora do curso de Psicologia, pela Universidade Federal de Goiás, campus Goiânia. Pesquisa sobre Licenciatura em Psicologia. jordandabalduino@gmail.com

2 Graduanda do curso de Psicologia, pela Universidade Federal de Goiás, campus Goiânia. Bolsista PIBIC-PROLICEN. Pesquisa sobre Licenciatura em Psicologia. nayarafeitosapsi@gmail.com

está presente na Educação Básica enquanto uma disciplina obrigatória, mas seus conhecimentos perpassam diferentes âmbitos educativos.

Parte-se do pressuposto de que as práticas docentes contribuem para a formação dos futuros psicólogos, por aproximá-los da complexidade da escola e dos processos aí implicados, enquanto um espaço psicossocial. Nesse contexto, a escola se apresenta como um lugar privilegiado para a formação do profissional de diferentes áreas de psicologia. Segundo Oliveira, Duarte e Vieira (2010):

> A prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços-tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno – conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente – sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político pedagógico da escola; ao espaço escolar suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (OLIVEIRA; DUARTE; VIEIRA, 2010).

Diante disso, é possível afirmar que todas essas características do espaço escolar e da prática educativa devem ser consideradas na relação teoria e prática e, consequentemente na questão da transposição didática de conteúdos científicos, como é o caso do Ensino de Psicologia para alunos e profissionais da Educação Básica que muitas vezes nunca tiveram acesso à esse tipo de reflexão.

Considerando a importância da relação Psicologia e Educação e o espaço escolar como integrante do processo constituinte do sujeito, o curso de graduação de Psicologia na UFG campus Goiânia, nasceu na Faculdade de Educação em 2005 com objetivo de estabelecer um contraponto importante à concepção de ensino superior que vem orientando uma grande ampliação dos cursos de graduação em instituições privadas, com seu forte impulso mercadológico, uma vez que, a Universidade Pública reúne as melhores condições para estabelecer um padrão de qualidade diferenciado de ensino (PPP-FE/UFG, 2007).

A Formação do Professor de Psicologia advém, sobretudo, do compromisso que tradicionalmente tem norteado a Faculdade de Educação da Universidade Federal de

Goiás, quanto à defesa da escola pública gratuita e qualidade e, também, da preocupação dos formadores dos futuros professores de psicologia quanto à atuação do psicólogo no âmbito escolar e educacional. Com uma concepção em que se considera a Formação do Professor como complementar a formação do bacharel em Psicologia, por ser possível a compreensão do fenômeno educativo em sua multiplicidade, complexidade e situação histórica. Esse curso apresenta desde sua origem, além da formação específica do psicólogo, um conjunto de disciplinas e atividades acadêmicas que constituem o núcleo específico de formação do professor de psicologia, sendo este comum aos cursos de licenciaturas da UFG:

> A Formação do Professor de Psicologia compreende o Núcleo Comum do Curso de Psicologia –Formação Específica do Psicólogo [...]. O Núcleo Específico de Formação de Professor é composto pelas áreas de conhecimentos definidas na UFG para a formação pedagógica do professor, a saber: Psicologia da Educação (I e II); Políticas Educacionais; Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação; Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico; Cultura, Currículo e Avaliação e Estágio Supervisionado. (PPP-FE/UFG, 2007, p. 25).

Em relação às disciplinas de "Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia I e II", exige-se o cumprimento de 400 horas que "deve envolver práticas de ensino e outras atividades que assegurem o exercício da docência, em diversos contextos institucionais em que ocorrem práticas educativas" (PPP-FE/UFG, 2007, p. 27, grifos no original). O estágio supervisionado tem por objetivo levar o aluno ao exercício da profissão de professor de Psicologia em diversos espaços sociais, sob supervisão de membros do corpo docente da própria instituição formadora, visando a discussão e reflexão teórico-prático dos conhecimentos ao longo da formação. O estágio desenvolve atividades integrativas aos fundamentos dos núcleos de formação.

Antes da reformulação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência realizada através do Edital nº 7/2018, que retira a participação do curso de Psicologia, dentre outros, o licenciando de Psicologia tinha a oportunidade de se aproximar da escola, como professor, em dois momentos distintos: por meio do Pibid, a partir do terceiro período, ano em que fazem a opção por essa complementação na formação e a partir do sétimo período, ano em que realizam as disciplinas de estágio em "Formação do Professor de Psicologia".

O Pibid foi criado pelo Decreto nº 7. 219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e

tinha como objetivo incentivar a formação docente e promover a relação entre Educação Básica e Ensino Superior. Como não há disciplina obrigatória de Psicologia na Educação Básica, os bolsistas se inseriam através de parcerias com professores de outras disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, além de oficinas.

Já o estágio em parceria com a Rede Municipal de Educação do município de Goiânia é dividido em duas partes. No Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia I os estagiários ficam imersos na rotina dos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) a fim de conhecer o trabalho e a rotina dos profissionais. No Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia II os estagiários constroem e ministram um curso para os Auxiliares de Atividades Educativas dos Cmeis, cargo para o qual a exigência é o Ensino Médio de modo que esses profissionais muitas vezes não possuem qualquer conhecimento sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Embora não sejam processos formativos excludentes, cabe enfatizar que essa aproximação não se resume a regência de sala de aula, mas que envolve a inserção do aluno em contextos educativos formais e informais, exigindo a necessidade de retomar e de refletir sobre os conhecimentos teóricos e práticos apreendidos durante a formação para poder enfrentar os desafios e as demandas postos pela realidade escolar. A atividade do professor de psicologia diz respeito à atuação na relação ensino e aprendizagem, na produção e difusão dos conceitos atinentes à ciência psicológica, na interface com as demais ciências e outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia, a arte, a biologia entre outras, de acordo com a necessidade dos diferentes contextos educativos.

Pensar a licenciatura de Psicologia suscita discussões a respeito de diferentes concepções, muitas vezes frágeis e generalistas de: sociedade, educação, escola, docência, currículo, juventude, formação humana, entre outras, presentes atualmente nos debates instituídos acerca da formação de professores e das escolas no Brasil. Nesse contexto, Coelho (2003) critica uma formação de professores que visa tão somente atender uma demanda de mercado, em que receitas e técnicas são priorizadas.

De acordo com Miranda (2005), apesar de estreita e necessária, a relação entre Psicologia e educação está marcada por uma tensão desde seu processo de reconhecimento. Marcada historicamente por uma constituição não linear e que, segundo Antunes (1988), se produz na negação, superação, oposição e mesmo complementação de diferentes teorias da Psicologia que ganham tanta força que extrapolam as obras de seus teóricos e passam a dominar o cotidiano dos professores em sala de aula através de uma

instrumentalização da ciência a favor de uma resposta imediata e determinista às práticas educativas formais e informais em diferentes âmbitos do campo da educação.

O reconhecimento da complexidade dessa relação entre a Psicologia, e a Educação se faz urgente para uma discussão crítica sobre seu estatuto enquanto ciência do homem, ainda calcada numa concepção burguesa e ideologicamente comprometida com ela e sua utilização na Educação. Nesse sentido, de acordo com Azzi e Batista (2000), ao discutirem a respeito das contribuições da Psicologia à formação de professores, apontam

> [...] diferentes pesquisas (Fini, 1987; Gatti, 1995; Larocca, 1999; Mercuri, Soares e Batista, 1999) que sinalizam para o distanciamento do ensino da Psicologia da realidade escolar, consolidando não somente a dicotomia teoria e prática, mas também configurando um ensino pautado numa fala sobre a prática docente sem a necessária interlocução com professores e alunos em seus ambientes concretos de construção do processo pedagógico (AZZI; BATISTA, 2000, p. 151).

Nessa tentativa de articulação da prática com a teoria,

> convive-se, na atualidade, com o primado da ação sobre a reflexão, da prática sobre a teoria: a ação deve predominar sobre o pensar, a prática sobre a teoria, a experiência sobre a reflexão. Dois graves reducionismos decorrem dessa maneira de relacionar teoria e prática: o praticismo e a instrumentalização da teoria, que se manifestam de distintas maneiras (MIRANDA, 2008, p. 30).

Ao propor a realização do estágio de formação de professor de psicologia e projeto do PIBID no âmbito da educação escolar pública pretende-se tencionar as relações entre psicologia e educação, sem descurar (desconsiderar) as suas importantes contribuições para a prática educativa. Partindo do pressuposto das vinculações intrínsecas entre psicologia e educação no Brasil (ANTUNES, 2000; MASSIMI, 2004), pretende-se refletir que tal relação necessita ser apreendida numa perspectiva de crítica aos processos lógicos e históricos que têm contribuído para a justificação das relações sociais vigentes.

Quanto à formação desses professores de Psicologia, deve-se problematizar para não se cair no engodo de associar a educação a ideia de uma intervenção técnica, preparando os alunos para um mercado educacional com objetivos a serem atingidos, em que o sentido da educação e do fazer pedagógico são menos importantes. Uma formação do professor como tecnólogo do ensino (COELHO, 2003) logo se refletiria em sua atuação em escolas e instituições de ensino superior como um conhecimento técnico e aplicado da ciência da Psicologia.

Loureiro (2009), ao trazer uma reflexão a respeito da formação inicial e continuada, defende de forma preeminente a necessidade de pensar na formação de seres humanos, antes de se preocupar com profissionais. Que por sua vez, em seu campo profissional, lidará também com seres humanos. As universidades, enquanto instituições formadoras, deveriam estar comprometidas primordialmente com a produção do conhecimento revelador da realidade do seu objeto e não com demandas imediatas provenientes do campo do exercício profissional, inserido em um mercado de trabalho e, por isso, sujeito às flutuações desse mercado.

Nessa estreita relação entre os campos teóricos da Psicologia e práticos da Educação, a Formação do professor de psicologia pode ser tomada na especificidade e reciprocidade de temáticas variadas que são discutidas em ambos os campos, a par das diferentes perspectivas e princípios teóricos e epistemológicos que possam orientar tais proposições. Se considerar que a educação está referida a processos de socialização, ao desenvolvimento da sociabilidade e não somente a processos formais de transmissão de conhecimentos, a mediação da cultura na constituição e na formação do sujeito é fundamental. Nessa perspectiva, a contribuição da psicologia é especialmente importante na elucidação dos processos e estruturas ai implicados. (RESENDE; BITTAR, 2008).

Defende-se uma política de formação na universidade que se paute em uma concepção de formação humana, emancipatória, ética, política e cultural dos futuros professores. De acordo com Coelho (2003):

> A licenciatura não é para os estudantes aprenderem a fazer bem o que vêm a fazer, já fazem ou irão fazer, em termos de saber, método e técnica de ensino. [...] Pelo contrário, é para que professores e alunos assumam, como um projeto pessoal, com rigor, espírito crítico e responsabilidade social, o estudo, a busca da verdade, do sentido do existente e do texto, numa prazerosa con-vivência com o saber, na perspectiva do cultivo do pensamento, da construção da autonomia, da liberdade, da justiça, da fraternidade, da humanização do homem, da superação de toda discriminação e barbárie (p. 53).

Não se restringindo a formação de professor como uma mera formação conteudista, em que se prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades. Os saberes implicados na formação docente, destacados por Saviani (1996) possibilitam a reconstrução, reinvenção dos saberes docente, contribuindo para a formação profissional e pessoal dos futuros profissionais de psicologia. Segundo o autor, o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular; devem integrar o processo de formação docente.

Diante do exposto, objetiva-se apresentar e problematizar parte dos resultados da pesquisa intitulada "Saberes implicados na prática docente e seu impacto no processo de formação do psicólogo" que teve como objetivo analisar os saberes atitudinais, crítico-contextual, específicos, pedagógico e didático-curricular, apontados por Saviani (1996) e o impacto destes na formação do profissional de Psicologia. Questiona-se, assim, a própria formação docente que ultrapassa a posição de estudantes e alcança a própria atuação como professor (a) e como psicólogo (a), bem como a formação humana e pessoal do licenciando.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A pesquisa em questão utilizou como metodologia um questionário aplicado aos licenciados e licenciandos do curso de graduação em Psicologia da UFG campus Goiânia que realizaram algum tipo de prática docente até o ano de 2017 e análise dos relatórios de estágio e Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) entre os anos de 2010 a 2016 e 2012 a 2017, respectivamente. Inicialmente houve um levantamento desses relatórios, seguidos pela leitura integral de cada um. Após a leitura, foram identificadas as contribuições das práticas docentes apontadas pelos alunos bolsistas. Arroladas as contribuições, elas foram separadas em cinco categorias equivalentes ao saberes essenciais para a prática docente apontados por Saviani (1996), sendo eles: saber atitudinal, específico, crítico-contextual, pedagógico e didático-curricular. Uma sexta categoria foi criada para abranger as contribuições referentes à formação humana, pessoal e profissional do licenciando.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo do recorte da pesquisa já referida, serão apresentados resultados referentes às categorias: saber pedagógico, saber didático-curricular e saber crítico-contextual, sem, contudo, excluir as outras categorias como integrantes do processo de didática e da relação teoria e prática.

A relação teoria e prática no âmbito da Psicologia e Educação é aqui compreendida como uma relação tensa que não se resolve, além de que uma não se sobrepõe à outra nem responde à todas as questões que a outra possui. Psicologia e Educação são áreas diferentes de saber que possuem seu escopo teórico próprio, mas que estabelecem importantes relações Sobre isso um aluno escreve:

> Também de modo bem geral, hoje eu penso que a relação psicologia e educação não é tão simples quanto eu imaginava, muito menos que a psicologia contribua com a educação como se fosse a única ciência capaz de responder os desafios colocados por ela. Apesar de a psicologia ser uma ciência muito importante para se pensar e mesmo intervir sobre os problemas colocados pela escola (educação em sentido mais estrito) e pelo processo de socialização (educação em sentido mais geral), ela sozinha não é capaz de solucionar tais desafios. Outro equívoco é partir de saberes outros, como a sociologia, a psicologia e a economia, para se pensar a educação, como se ela fosse um recipiente vazio em que outras ciências depositassem suas hipóteses, teses e resultados sobre o fenômeno escolar. Essa relação unidimensional não respeita os meandros da relação psicologia (e outros saberes) e educação. Afinal, historicamente, a educação contribuiu decisiva e ativamente às teorias psicológicas, em especial as do desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a relação psicologia e educação é muito mais contraditória e tensa do que eu imaginava e a fecundidade dessa relação reside justamente naquilo que as aproxima e naquilo que as distancia (trecho retirado do questionário).

Tal reflexão não retira a importância dessa articulação tanto na prática docente quanto na própria formação teórica de futuros professores. Segundo os alunos H. J. e M. (2016):

> A experiência de docência, possibilitada pelo Pibid, viabiliza um contato prático com a realidade educacional e escolar, com todos os seus dilemas, dificuldades e imprevistos, que em muito se distanciam da vivência teórica proporcionada pelas disciplinas de licenciatura. Fato que acaba proporcionando um aprofundamento teórico dos conteúdos ministrados nessas disciplinas e nas disciplinas gerais do curso de Psicologia. Processo que eleva nossa qualidade de formação acadêmica enquanto futuros professores e psicólogos.

Segundo Saviani (1996) no saber pedagógico “incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizado nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” (SAVIANI, 1996. p. 149). Nesse sentido, em relação ao saber pedagógico é possível refletir sobre a transposição didática, evidenciando sua importância e o seu desafio. Segundo A., C., e D. (2014) “a experiência do PIBID levou-nos a adaptar a linguagem acadêmica à qual estamos acostumadas para uma linguagem que fosse acessível aos alunos de ensino médio”. Não é possível utilizar termos técnicos da Psicologia com alunos de Ensino Médio e, por isso, é importante adaptar a linguagem não só para que os estudantes compreendam o conteúdo, mas também para que haja uma aproximação entre professor e estudante.

No relatório de estágio de C., F., H., L. e T. (2011), os estagiários afirmam que "traduzir é trair o significado dos conceitos. Na verdade, a tentativa e os esforços maiores eram de aproximar o saber acadêmico com o cotidiano dos participantes". Tal afirmação denota o desafio da transposição didática para que não se perca o cunho científico do conteúdo ministrado. Os bolsistas C. R. e L. (2015) também relatam dificuldades afirmando a

> necessidade de adaptação de temas profundos e estudados em termos técnicos e acadêmicos para uma linguagem e nível de compreensão que faça sentido aos alunos, ao mesmo tempo em que se deve ter cuidado para não infantilizá-los e tratar o tema com a importância necessária para que, de fato, promova impacto e transformação.

Como obstáculo e complicador dessa prática, ressalta-se o fato de não haver um número suficiente de materiais específicos para trabalhar temas da Psicologia com a Educação Básica ou com pessoas externas à Psicologia e à Educação, sendo, em muitas ocasiões, necessário utilizar artigos científico e/ou livros clássicos da Psicologia. Para tanto, tornava-se essencial o aprofundamento do denso conteúdo para trabalhá-lo de forma acessível conforme o público atendido. De certo modo, essa questão revelava-se como uma contribuição aos estagiários e bolsistas por permitir uma revisão e aprofundamento teórico dos conteúdos estudados no bacharel; mas por outro lado, configurava-se como um desafio que poderia ser mais facilmente transposto se já houvesse materiais de base prontos.

Em contraposição M. N. e L. (2013) afirmam a possibilidade de transpor tais conteúdos sem perder a cientificidade e nem infantilizar os alunos, mas proporcionar momentos de reflexão diante da realidade concreta:

> Conseguimos confirmar que não há possibilidade de se transpor de modo soberano e irrefletidamente todo o arcabouço do conhecimento teórico que se traz da formação acadêmica para o campo de atuação, sem cometer o erro de realizar um trabalho que fique distante ou que não tenha correspondência com a realidade concreta na qual estávamos inseridas.

Acerca da importância da transposição didática na prática do psicólogo, um licenciado relata: "eu aprendi a modelar minha forma de falar, levando em consideração o público alvo. De modo que, também no consultório, eu consigo me atentar melhor ao contexto do paciente e buscar me fazer entender utilizando uma linguagem com a qual este esteja mais familiarizado" (trecho retirado do questionário).

O saber didático-curricular refere-se à organização e realização das atividades da prática docente. Além dos procedimentos técnicos e metodológicos, esse saber também implica "a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados" (SAVIANI, 1996, p. 149-150).

Tanto no Pibid quanto no estágio, a disciplina ministrada é construída pelos licenciandos em parceria com os supervisores. A construção dos planos de curso e de aula envolvendo objetivos, metodologia e referências bibliográficas a serem utilizadas podem ser concebidas como parte do saber didático-curricular. De acordo com L., L. S. e V. (2012) "o papel do professor é exercido em três momentos: planejamento, ação em sala de aula e reflexão dessa ação. Esses momentos são permeados por anseios, dificuldades e desafios". Nesse sentido, é possível observar que os licenciandos compreendem através da prática docente a integralidade da atuação pedagógica que vai do planejamento e organização à realização. Os bolsistas B., N. e R. (2014) afirmam:

> A construção de uma disciplina nos exige muito mais do que se tivéssemos um lugar, um papel e currículo pronto a seguir, essa construção nos possibilita autonomia, pensamento e reflexão sobre nossa própria prática e nos possibilita uma maior aproximação da realidade dos alunos, partindo deles para construir juntos um caminho a prosseguir e elaborar juntos nossas reflexões sobre a Psicologia e sobre a docência.

Aqui é possível retornar à questão sobre os materiais. A escassez de materiais específicos e estruturados também permite o desenvolvimento da autonomia enquanto professores na construção das aulas. Não há um currículo pronto, mas uma gama de temas importantes para a reflexão, bem como a possibilidade de construção conjunta com os estudantes.

Os estagiários C., p. e P. (2016) também afirmam que a prática docente contribuiu com a "responsabilidade do planejamento das aulas, incluindo: a seleção da bibliografia básica e complementar, a escolha da metodologia, a elaboração da aula, o compromisso de chegar mais cedo para montar os equipamentos, a habilidade para lidar com imprevistos etc". Os estagiários têm a oportunidade de vivenciar a importância de problemáticas que muitas vezes parecem ser irrelevantes como é o caso da escolha ou não de equipamentos áudio-visuais e como estes devem ser estruturados.

Por fim, o saber crítico-contextual referente à compreensão dos estudantes e do contexto em que estão inseridos. Não basta apenas transmitir saberes específicos acumulados historicamente, é preciso preparar o educando para as demandas do mundo atual.

> Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade (SAVIANI, 1996. p. 148-149).

De acordo com as bolsistas A. e M. (2017),

> a prática docente oferece oportunidades de contato com o outro, verificando expectativas e demandas em geral, de ambas as partes, e novas formas possíveis de atuação. Quando nos permitimos conhecer o aluno, podemos desenvolver atividades que correspondam às suas capacidades e possibilidades de crescimento, contribuindo de forma efetiva para o seu desenvolvimento de forma ampla e não apenas respondendo a exigências mecânicas e produtivistas.

Não só o convívio e a compreensão do aluno são importantes para a formação crítica docente, mas o próprio convívio com os demais membros da equipe. Como as práticas de Pibid e estágio eram realizadas em grupo, uma das necessidades que despontavam era o próprio trabalho em equipe, bem como as benfeitorias e os desafios que esse trabalho acarreta.

Concebendo que o psicólogo é um profissional que se insere em diferentes áreas e atuação com distintos públicos, compreender o contexto de forma crítica é prerrogativa básica para qualquer atividade profissional de Psicologia. Além disso, um licenciando afirma que o contato com os alunos e suas demandas contextuais auxiliou "no exercício de escuta da demanda do outro, seja uma demanda individual e/ou grupal".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática docente deve ser concebida em sua completude, compreendendo que a Psicologia não responderá a todas as questões da Educação e a recíproca é verdadeira. Assim, a relação teoria e prática deve ser mantida em um movimento de negação, em que uma negue a outra constantemente proporcionando o movimento de repensar a teoria através da prática e repensar a prática através do desenvolvimento da teoria. Uma teoria que ignore a prática não considera as especificidades do contexto em que ela é

aplicada, da mesma forma que uma prática que não seja embasada teoricamente perde a cientificidade e propaga as crenças dominantes do senso comum.

Muitos estudantes de licenciatura em Psicologia da UFG campus Goiânia reclamam da ausência de uma disciplina sobre didática na grade curricular do curso. A construção de planos de curso e de aula, reflexão sobre metodologia e uso de equipamentos durante as aulas são questões que são discutidas de forma mais enfática durante o estágio ou nas supervisões do Pibid. Apesar de serem temas que atravessam as demais disciplinas, eles apontam que faltam espaços específicos para suprir tal demanda. Por outro lado, uma queixa recorrente dos licenciandos é a carga horário do curso que requer muito tempo, impossibilitando o desenvolvimento de outras atividades de pesquisa e extensão. Junta-se à isso o fato das disciplinas de licenciatura coincidirem com os períodos de maior carga teórica no bacharel. Diante disso, é importante pensar em espaços para discussão de questões didáticas, mas para isso necessitaria de uma reestruturação do curso de graduação de Psicologia.

Mesmo com as diversas críticas que os alunos tecem a respeito da formação em Psicologia e, especificamente, da Licenciatura em Psicologia foi possível perceber a importância da licenciatura e da prática docente como complementação da formação do psicólogo. Segundo dados analisados no questionário, todos os alunos afirmam que a licenciatura complementa parcialmente ou totalmente as discussões realizadas no bacharel.

Além disso, tal formação amplia a visão de educação, possível área de trabalho de futuros psicólogos e, ao mesmo tempo, espaço que perpassa a atuação psicológica em diversos espaços que o profissional esteja inserido. A licenciatura proporciona uma visão mais abrangente do sujeito e do contexto em que ele está inserido, atitude essencial para o psicólogo. Os saberes pedagógico, crítico-contextual e didático-curricular, bem como a relação teoria e prática, são transpostos, considerando as diferenças e contradições, da prática educativa para a prática psicológica proporcionando um maior preparo profissional dos futuros psicólogos. Da mesma forma que o olhar acurado do psicólogo faz parte da prática docente de modo a compreender o estudante em sua totalidade e identificar demandas que precisam ser respondidas pelo próprio professor ou por profissionais de outras áreas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. A. M. Psicologia na educação: Algumas considerações. **Cadernos USP**, 5, 1988 p. 97-112.

AZZI, R.G.; BATISTA S.H.S.S. da; SADALLA, A.M.F.A (Org.). **Formação de professores**: discutindo o ensino de psicologia. Campinas/SP: Alínea, 2000.

BRASIL. **Resolução nº 5 de 15 de março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. DOU 16/03/2011 – p. 19 – Seção 1 – Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: novembro de 2017.

COELHO, I. Repensando a formação de professores. **Revista Nuances**: estudos sobre a educação-ano IX n. 9/10, 2003.

LOUREIRO, M. C. S. Formação e exercício profissional no campo da Psicologia. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 269-281, 2009.

MIRANDA, M. G. A psicologia da educação na perspectiva da relação teoria e prática: uma conciliação possível?. *In:* **28ª Reunião Anual da Anped**, 2005, Caxambu. 28ª Reunião Anual da ANPED. Petropólis-RJ: Vozes, 2005. v. 1. p. 1-12.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F.(orgs). **Dicionário – Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2010. CD ROM.

SAVIANI, D. Os Saberes Implicados Na Formação do Educador. *In:* BICUDO, M.A.V.; SILVA JR., C.A. (Orgs). **Formação do Educador**. Edunesp: São Paulo, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG. **Projeto Político-Pedagógico do curso de**

Psicologia. Goiânia, 2007.

RESENDE E BITTAR. Relação psicologia e a instrumentalização das teorias psicológicas. *In:* MIRANDA, Marília G; RESENDE, Anita C.A (Org). **Escritos de Psicologia, Educação e Cultura**. 1. ed. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás-UCG, 2008, p. 83-95.

49. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO ABUSO SEXUAL INFANTIL E AS PRÁTICAS ESCOLARES EM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Maria Siqueira Tavares[1]

INTRODUÇÃO

Os professores enfrentam inúmeros desafios, diariamente, em sala de aula e o trabalho com crianças abusadas sexualmente tem se tornado cada vez mais constante, logo a preparação desse professor para lidar na prática com essa criança se faz cada vez mais necessária. O reconhecimento desses sujeitos, dentro do ambiente escolar favorece questionamentos sobre o real papel da educação escolar, elucidando seus verdadeiros objetivos.

Os questionamentos se tornam um campo para debates e intercâmbios, entendendo que a Teoria das Representações Sociais (TRS) é um campo gerador de debates, aumenta cada vez o número de pesquisadores dedicados à essa teoria, assim como às inúmeras interfaces que podem ser estabelecidas com vários campos, dentre eles a prática. A noção de representação social é organizada de uma maneira psicossociológica, como afirma Moscovici (1978), "sua posição mista na encruzilhada de uma série de conceitos sociológicos e de conceitos psicológicos" (p. 41). Essa teoria pressupõe uma construção coletiva, sendo imprescindíveis os elementos tanto, afetivos, cognitivos quanto simbólicos que são formados pelos sujeitos na interação com a realidade vivenciada.

1 Mestre em Psicologia pela PUC-GO, graduada em Psicologia pela PUC-GO, Professora do curso de Letras e Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás, campus de São Luís de Montes Belos/GO. Pesquisa sobre Desenvolvimento/Aprendizagem e Formação de Professores. fernanda.tavares@ueg.br

Jodelet e Moscovici (1990, p. 36) afirmam que as Representações Sociais são "uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social". Assim sendo, é uma teoria que traz conteúdos para uma ampla reflexão acerca das representações embutidas nas práticas dos professores.

Nessa perspectiva, a pesquisa se fundamenta nas teorias de Moscovici (2012), partindo da ideia de que as representações são elaboradas no seio social, consensualmente pelos indivíduos, isto é, compartilhada pelos indivíduos que as criaram. Dentro dessa realidade, somos confrontados diariamente com inúmeras informações, novas ou não, frente as quais espera-se que manifestemos a seu respeito. Para tal, é necessário uma comunicação com os pares, pois as informações circulam exatamente nesses processos de comunicação.

Sá (1994, p. 42) afirma que só há Representações Sociais (RS) quando "o objeto se encontra implicado, de forma consistente, em alguma prática do grupo, aí incluída a da conversação [..]." Logo, para que haja representação social é necessário que haja a comunicação entre o grupo sobre o assunto.

Para Reis (2014), a partir de uma análise das representações sociais de professores do curso de Pedagogia acerca dos saberes sobre as práticas aprendidas em seu processo formativo e dos utilizados em suas práticas pedagógicas, os professores tendem a distanciar suas práticas pedagógicas daquelas que aprendem em seu curso de formação. Uma vez que o abuso sexual nem se faz presente nas ementas dos cursos, é possível inferir que os professores não são formados para enfrentar esse desafio e, muito menos, para desenvolver metodologias que auxiliem na aprendizagem desses sujeitos.

A violência, conforme Odalia (2012), é uma realidade com a qual se convive, sendo suas raízes permeadas por elementos históricos, culturais, sociais, políticos e econômicos. Nesse sentido, a violência contra a criança e o adolescente é uma prática antiga, que ganha significados e tratamentos diferenciados, de acordo com os períodos históricos de ocorrência e as concepções de infância neles vigentes.

Na contemporaneidade, há respaldos legais direcionados à proteção e garantia dos direitos da criança e do adolescente, instaurados pela Constituição Federal (CF/88) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90. No entanto, as crianças e os adolescentes continuam expostos a inúmeras formas de violência, inclusive a de caráter sexual. A violência sexual está cada vez mais presente na sociedade, atingindo todas as faixas etárias, classes sociais e sujeitos de ambos os sexos, trazendo às vítimas,

consequências prejudiciais em nível emocional, físico, afetivo, social e sexual, as quais ferem os Direitos Humanos.

O fenômeno da violência sexual é um assunto camuflado e pouco discutido que demanda atenção do poder público e dos profissionais de diversas áreas, destacando no presente trabalho a educação. Diante disso, a escola enquanto instituição educadora tem deveres legais, compartilhados com o Estado, a sociedade e a família, no que tange assegurar os direitos, oferecendo proteção integral aos seus educandos (BRASIL, 1990).

A escola tem sido entendida como um espaço privilegiado para a interrupção do ciclo de violência, pois tem o papel de construir, mediante o convívio diário, laços de afeto e confiança entre educadores e educandos, o que facilita a revelação da agressão sofrida. E mesmo sendo este espaço privilegiado, muitas vezes o que se encontra são profissionais que optam por se omitir e negligenciar as falas e comportamentos suspeitos de alunos.

O despreparo do professor diante do crescimento, cada vez mais intenso, do abuso sexual contra crianças e adolescentes, leva à necessidade de compreender e investir enfaticamente na rede de atendimento a esse grupo, focando no papel da escola, uma vez que esse é o ambiente onde a criança passa a maior parte do seu tempo. Segundo o Mapa de Violência, em 2012, foram atendidas um total de 10.425 crianças e adolescentes vítimas de violência sexual no Brasil. Já em 2015 esse número sobe para 19.702 (WAISELFISZ, 2012/2015). Frente a esse crescimento assustador, fica explícita a necessidade de se investir tanto na prevenção quanto no atendimento desses sujeitos.

Os Conselhos dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (Nacionais, Estaduais e Municipais), segundo Santos e Ippolito (2004), são órgãos cuja função é a de promover a essencial articulação dos demais integrantes do Sistema de Garantia do Direito da Criança e do Adolescente (SGDCA), afim de que juntos pontuem e discutam os maiores problemas que afligem a população infanto-juvenil local, planejando ações e definindo estratégias de atuação interinstitucional para sua efetiva solução, prezando especialmente a participação da sociedade.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu Art.1º dispõe sobre a educação de uma maneira ampla, apontando que a mesma deve acontecer em diversos espaços, tais como, na vida familiar e cultural, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Todavia, em seu § 1º é especificado que a educação escolar, se desenvolve, predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias.

Brandão (1995) corrobora nessa perspectiva ao ressaltar que ninguém escapa da educação, pois ela acontece em qualquer lugar, seja em casa, no trabalho, na rua ou na igreja (ensino informal). De um modo ou de outro, todos os sujeitos se envolvem com ela, seja para aprender, para ensinar ou para aprender-e-ensinar. Entretanto, quando o ensino é sistematizado, isto é, cria suas situações próprias para seu exercício, produz os seus métodos, regras e tempos, compondo-se de profissionais especializados, surge então a educação escolar, mencionada por Brandão (1995), como ensino formal, no qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem, envolvendo aluno e professor.

Nesse sentido, é disposto no Art. 53 do ECA, que "A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]", sendo que esse direito e os demais direitos fundamentais da criança e do adolescente devem ser assegurados com absoluta prioridade pela família, comunidade, sociedade em geral e poder público.

Dessa forma, Digiácomo (2013) aponta que a educação escolar vai muito além do ensinar os conhecimentos básicos das disciplinas tradicionais, já que a mesma tem o compromisso de garantir a qualidade de vida de sua clientela, e cumprir o seu papel no SGDCA, uma vez que detém uma parcela da responsabilidade pela plena efetivação dos direitos da criança e do adolescente.

A escola tem o papel de oferecer aos educandos condições de pleno desenvolvimento escolar, psicológico, sexual e social. Assim sendo, ela irá exercer a função de atendimento, uma vez que se configura como um lugar primordial para a identificação de casos de violência contra as crianças. No convívio diário entre professor e aluno se estabelece laços de afetividade e confiança, permitindo ao educador notar alterações no corpo, no comportamento, no humor e na capacidade de aprendizagem dos educandos.

Considerando, pois, o amplo sentido que a questão investigativa suscita, e intencionando a delimitação e orientação no campo da pesquisa científica, este estudo teve como objetivo conhecer a representação social do abuso sexual infantil, elaborados por professores do ensino fundamental; compreender como essas representações impactam suas práticas escolares; identificar a existência ou não de novas práticas pedagógicas, visando a dar suporte à criança vítima de abuso sexual, no ambiente escolar; identificar como os professores percebem a relação entre escola, família, conselho tutelar e outras unidades de atenção especial, no caso de crianças vítimas de abuso sexual.

Para tal foi realizado um estudo quanti-qualitativo, do tipo descritivo, no intuito de levantar as representações sociais que regulam a visão dos professores acerca da criança

vítima de abuso sexual, colocando em evidência a adesão ou não às práticas de natureza preventiva, particularmente quanto à vida escolar da criança.

Dessa forma, a pesquisa justifica-se pelo interesse em identificar a violência no contexto escolar, tanto pelas consequências no processo de integração das crianças e adolescentes, como também pela relação com o fracasso nas práticas educativas, na ânsia de lutar pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente, subsidiando a escola com reflexões sobre a identificação, intervenção, encaminhamento e prevenção da violência sexual.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A pesquisa foi realizada em três escolas da rede municipal de ensino do município de São Luís de Montes Belos. As escolas foram escolhidas devido ao conhecimento da pesquisadora, através de um projeto de extensão que dava suporte afetivo-emocional aos alunos vítimas de abuso sexual.

O estudo é do tipo qualitativo descritivo, com base em uma análise lexicográfica. Nas pesquisas qualitativas o pesquisador visa descrever, entender e explicar fenômenos sociais ponderando sobre as experiências de indivíduos ou de grupos, analisando as interações desenvolvidas ou em desenvolvimento (FLICK, 2009).

A escolha da abordagem qualitativa se deu por ser apropriada no entendimento de um fenômeno social. De acordo com Richardson (1999, p. 84), “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais.”

Participaram da pesquisa 8 professores do ensino fundamental I da rede municipal de São Luís de Montes Belos, formado por profissionais de Pedagogia, sendo dois homens e seis mulheres; seis trabalham na área da educação há mais de 10 anos, uma professora há 5 anos e um professor há 3 anos. Os oito professores possuem pós-graduação na área. Logo, é possível caracterizar esse grupo como tendo formação compatível com as atribuições de um professor de ensino fundamental I, segundo as metas da LDB n. 9.394/96. `

Os dados foram coletados através da aplicação de entrevista semidiretiva, contendo os seguintes eixos: o que é o abuso sexual na vida de uma criança, a percepção de consequências do abuso sofrido, consideradas pelos sujeitos como sendo de “alto ou baixo risco”; papel do professor, da família e de outros agentes de proteção; vida escolar

da criança vítima de abuso. Uma vez que se trata de uma pesquisa qualitativa descritiva, o acesso à população, a "amostra", se deu por conveniência, considerando, o perfil da prevalência na cidade de São Luís de Montes Belos, no estado de Goiás, a dificuldade de recrutamento de participantes (em especial por se tratar de tema que pode gerar constrangimento) para pesquisa com tema central sobre o "abuso sexual infantil"; e, por outro lado a existência de conselho tutelar estruturado e presente nas escolas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, com um roteiro semiestruturado, para a geração de dados que futuramente foram tratados com o programa IRaMuTeQ, técnica que optamos para análise dos dados e que será descrita posteriormente. Duarte (2004, p. 215) indica que "entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados". O que justifica a escolha da entrevista como a técnica para coletar dados, além do que ela permite apreender as informações desejadas. O tipo de entrevista utilizado foi a semidiretiva, pois possibilita maior liberdade, para ambas as partes (entrevistador e entrevistado), pois mesmo com o roteiro pré-definido, é possível incluir e descartar itens durante as entrevistas.

Assim foram realizadas 08 entrevistas semidiretivas com professores que tiveram alunos vítimas de abuso sexual em suas salas de aula nos últimos 03 anos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações obtidas nas entrevistas relacionadas ao abuso sexual infantil, visto por professores, foram organizadas em um só *corpus* textual e analisadas por meio de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) com o software IRaMuTeQ. A CHD tem como objetivo criar classes de segmentos de textos contendo, ao mesmo tempo, vocabulários semelhantes entre si, mas diferentes dos segmentos de textos de outras classes (CAMARGO; JUSTO, 2013).

O software IRaMuTeQ gera ainda uma segunda análise, chamada de "análise de especificidades" também conhecida como análise de contrastes, que permite a associação dos segmentos de textos com as classes específicas, produzindo nesta operação as **frases mais típicas** dos discursos contidos em cada classe (CAMARGO; JUSTO, 2013).

O corpus coletado é, então, dividido pela ações do programa, em classes de palavras que podem indicar as representações sociais ou ao menos campos de imagens sobre um dado objeto (CAMARGO; GOETZ; BARBARÁ, 2005; NASCIMENTO-SCHULZE;

CAMARGO, 2000), permitindo em um primeiro momento uma classificação hierárquica descendente (CHD), que consiste em separar as unidades de contexto elementar em várias classes do vocabulário que as compõem, de tal forma que seja obtido o maior valor possível numa prova de χ^2 (Chi-quadrado associativo), apresentando também as oposições entre as classes sob a forma de uma árvore (dendograma).

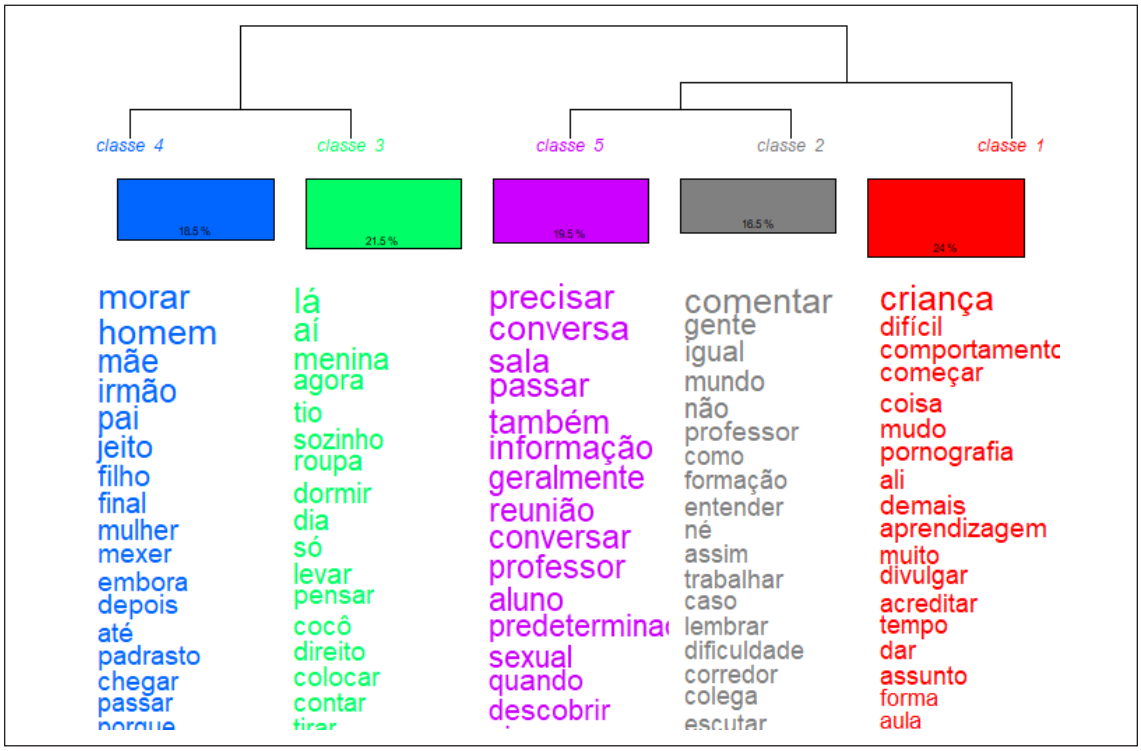
Em um segundo momento da mesma análise, foi realizada a Análise Fatorial de Correspondência (AFC), cujo cruzamento entre o vocabulário (considerando a frequência de incidência de palavras) e as classes gera uma representação gráfica em plano cartesiano, na qual são vistas as oposições entre classes ou formas (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006), possibilitando visualizar sob a forma de um plano fatorial, as oposições resultantes da CHD. Mediante essa análise, torna-se possível uma projeção das palavras analisadas que considera também as variáveis suplementares.

A análise do *corpus* total, obtida a partir das entrevistas que alojam os discursos dos professores, encontram-se distribuídas em cinco classes (Figura 1), divididas em dois grandes blocos. O primeiro deles é composto pelas classes 1, 2 e 5º, a saber: **Classe 1,** "Mudanças no comportamento da criança e prejuízo à aprendizagem"; **Classe 2,** "A Identificação dos casos por "comentários"; **Classe 5,** "Conversas na sala de professores e reuniões". Este bloco trata do comportamento da criança abusada e as formas de identificação dos casos.

O segundo Bloco é composto as classes 3 e 4; a saber, a **Classe 3** "Fatos marcantes na escola e Família" e, por fim, a **Classe 4,** "O envolvimento das famílias". Este bloco contém relatos de acontecimentos envolvendo professores e membros da família que "comprovam" a existência do abuso e a participação de membros da família nas causas do abuso.

Classe 1. Mudanças no comportamento da criança e prejuízo à aprendizagem. (24% do *corpus* analisado) Nesta classe podemos encontrar um discurso que aponta e descreve que a criança abusada muda drasticamente de comportamento, aqui os discursos apontam mudanças no cotidiano da criança, indicando que a criança (em geral já se tratando de uma criança "difícil") se torna mais difícil de lidar, irrequieta e agressiva. Segundo os relatos, as mudanças de comportamento vão prejudicar o desempenho escolar, a aprendizagem desta criança, agravando sua situação. Palavras com presença significativa na classe e elevado Chi², apresentadas por ordem do maior Chi² para o menor: criança, difícil, comportamento, começar, coisa, mudou, pornografia, ali, demais, aprendizagem, muito, divulga, acreditar, tempo, dar, assunto, forma, aula.

Figura 1 – Dendograma das Classes, Representação Social do Abuso Sexual Infantil em Professores do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborada pelo autor.

Frases típicas da Classe 1:

> *primeiro que ele é uma criança difícil de lidar então foi ficando mais difícil e começava a falar coisas assim eu não me lembro bem as palavras que ele usava mas eram coisas de pornografia.* (Sujeito 07).
>
> *primeiro que a criança muda o comportamento o que você acha que muda no comportamento ela fica mais inquieta agressiva às vezes e começa a falar coisas que não é da vivência dela* (Sujeito 07) *eu acredito que a criança não se concentra em sala de aula eu acredito que até às relações sociais são prejudicadas porque o assunto central que na escola seja divulgar pros demais colegas essa ação e isso acaba que compromete muito eles*. (Sujeito 03).
>
> *imagina a criança ir pra casa todo dia e se dar de cara com essa personalidade todo dia então acredito que é muito difícil mas eu acho que as famílias o assunto das conversas parece ser falar de sexo falar do que ele tá vendo isso acaba que acredito eu que toma muito o tempo da criança.* (Sujeito 03)**.**

Classe 2. A Identificação dos casos por "comentários". (16, 5 %). Nesta classe os professores relatam que tem conhecimento dos casos por comentários entre os próprios professores; alguns sujeitos afirmam que é preciso ter muita reserva e cuidado com os comentários, então "não se deve comentar muito", porém reconhecem que os sinais ou indícios são passados de professor para professor e a principal suspeita vem do baixo desempenho escolar, associado a alguns traços de comportamento. Também encontramos nesta classe um discurso que afirma a inexistência de formação para reconhecer e tratar destes casos. Palavras com presença significativa na classe e elevado Chi², apresentadas por ordem do maior Chi² para o menor: comentar (comentários), gente, igual, mundo, não, professor, como, formação, entender, né, assim, trabalhar, caso, lembrar, dificuldade, corredor, colega

Frases típicas da Classe 2:

> *Mas a gente escuta n casos e normalmente são próprios professores que comentam mesmo lá no cmei a gente sempre toma muito cuidado com essas coisas porque quando eles são pequeninhos igual no cmei eles não tem essa visão ainda mas aqui a gente não comenta com alunos não.* (Sujeito 07).
>
> *igual essa menina que ela foi minha aluna no quarto ano eu acho que eu nem cheguei a comentar com as meninas eu não lembro se eu falei era pra gente ficar de olho né e assim* (Sujeito 04).
>
> *porque vai que não é e os pais vem tirar farinha a gente supõe igual nesse ca so a gente sabia do menino por isso falou mas quando é só suspeita a gente não fica falando não porque tem todo tipo de colega tem assunto na escola que não ficamos comentando não.* (Sujeito 04).
>
> *eu imaginei mas não sei se descobriu quem foi entre as colegas que vocês comentaram é quem contou como assim ela já não estava mais com a gente né e aí muita gente ficou sabendo.* (Sujeito 05).
>
> *a gente mesmo que comenta uma hora ou outra que vamos conversar sobre os alunos a gente fala dos que têm dificuldade às vezes acontece dos professores comentarem nos corredores entre si ou não.* (Sujeito 06).
>
> *e você que procurou as coordenadoras para poder saber porque a gente sempre comenta sobre a aprendizagem do aluno e a gente tenta entender o porquê daquela criança não desenvolver e normalmente isso acontece com todos os professores ou só professor e coordenador.* (Sujeito 06).
>
> *às vezes não é tão reservado assim comenta com outra e quem tiver perto escuta mas era com outra professora e não com alguém de fora e nesse período vocês tiveram alguma formação para os professores de como trabalhar ou identificar a criança que vou abusada.* (Sujeito 06).

> *não formação não tem assim porque a gente que é professor sempre você tem que tentar achar um jeito de lidar com essas situações mas quando é um caso igual o meu eu não consegui.* (Sujeito 07).

Classe 5. "Conversas na sala de professores e em reuniões". (19, 5 %). Os relatos encontrados nesta classe indicam que a identificação dos casos se dá por um processo de trocas entre professores, conversas informais, que podem acontecer nos intervalos quando os professores se reúnem na sua sala ou em outras reuniões m, como de planejamento, conselho de classe ou avaliação. Podem ser encontrados ainda indícios que, embora de modo geral se procure tratar dos casos com cuidado e preservação, existam conversar (comentários) em tempo curto, sem preservação de local apropriado. Os professores indicam como momento privilegiado das conversas que identificam crianças abusadas, o momento em que um professor vai assumir uma nova turma e conversa com o professor anterior para saber como é a turma, como são os alunos Palavras com presença significativa na classe e elevado Chi², apresentadas por ordem do maior Chi² para o menor: preciso (precisar), conversa (conversar), sala, passar, também, informação, geralmente, reunião, professor, aluno, predeterminado, sexual, quando, descobrir

Frases típicas da Classe 5:

> *por exemplo a professora da pré escola a maioria dos alunos aqui eles vão passando e aí a gente conversa com o professor anterior para saber como que era e a professora da pré escola também confirmou que ele era assim.* (Sujeito 06).

> *quando surge assunto sobre abuso sexual vocês conversavam na sala de professores trocavam informações entre os professores não mas a gente conversava no particular com a diretor, a coordenadora entre os professores não do meu assunto não.* (Sujeito 05).

> *a gente tem reuniões de planejamento a onde passa as informações do que tá acontecendo geralmente no caso dele era uma coisa que estava tão escancarado que não precisava de muita coisa para saber e a escola é muito pequena.* (Sujeito 07).

> *não essas conversas sempre são aqui na sala dos professores no momento de descanso a gente conversa sobre esses assuntos agora na sala de aula a gente não conversa muito quando essa aluna minha ela que me contou que foi abusada.* (Sujeito 06).

> *na sala dos professores ou as vezes acontece de conversar mas não nos corredores a gente quase não encontra na verdade porque a gente já sai e vem direto pra cá as conversas são sempre aqui.* (Sujeito 06).

> *sempre acontece essas conversas na sala dos professores ou tem algum ambiente não aqui nós horários de intervalos em reuniões mas não temos um horário para isso.* (Sujeito 07).
>
> *sempre tem aquelas que querem aparecer que quer falar mas não sabe também não para os professores não você tá perguntando se os professores acham isso normal não quando conversa é abertamente mas não é um assunto do dia* (Sujeito 07).
>
> *a gente não tem nenhum ambiente às vezes nós estamos aqui conversando e alguma pessoa passa e nós professores temos esse hábito de troca de informações.* (Sujeito 07).
>
> *igual cada um vai pra sua sala e às vezes quando surge a oportunidade ou o assunto não sei fala sim e quando o menino vai de uma sala pra outra a gente as vezes fala também. (Sujeito 04).*

Classe 3. Fatos Marcantes e Família. (21, 5 %). Os discursos típicos desta classe relatam episódios marcantes, envolvendo as crianças abusadas, que parecem confirmar de modo inequívoco para os professores tratar-se de uma situação de abuso; também são relatados episódios que apontam negligência, ausência, ocultação ou negação da parte da família, especialmente em sua relação com vida escolar. Também aparecem, ainda que em menor frequência, relatos de alerta ou acionamento do Conselho Tutelar, em seguida a algum dos fatos marcantes relatados. Palavras com presença significativa na classe e elevado Chi², apresentadas por ordem do maior Chi² para o menor: lá, aí, menina, agora, tio, sozinho, roupa, dormir, dia só, levar, pensar, cocô, direito, colocar, contar.

Frases típicas da Classe 3:

> *aí a mãe fazia direito ela ia de biz aí ela deixava ela lá batia a campanhinha e sumia ninguém via ela só via a menina todo dia ela fazia isso.* (Sujeito 04).
>
> *eu já tive a gente desconfiava que tinha eu tinha um aluno ano passado no cmei que uma vez eu percebi assim eu banhava ele aí a hora que ele tirou a roupinha e ele subiu lá aonde a gente dava banho. (*Sujeito 05).
>
> *a tia acionou o conselho né agora eu não lembro na época se as meninas já tinha acionado o conselho ele já era aluno lá não eu só fiquei sabendo quando ele era da minha sala.* (Sujeito 01).
>
> *o conselho iniciou o trabalho dele e levou a menininha para iporá no iml só que chegou lá e parece que nesse dia não teve atendimento e depois eles tiraram a menina da escola a gente não sabe mais o que aconteceu eu não sei o que aconteceu.* (Sujeito 07).
>
> *Só fique sabendo desse dessa vez que eu trabalhei 3 anos na escola vanderlei lá eu não me lembro mas na 4 de outubro eu tinha um aluninho que era*

> *muito tristinho vergonhoso retraído e um dia ele fez até cocô na roupa já no terceiro ano.* (Sujeito 04).
>
> *a tarefa que ele não costumava fazer e ele até foi lá e me mostrou aqui tia e eu falei parabéns tá vendo que você consegue aí ele virou deu os pulinhos dele e falou agora você pega e vai dar a buceta.* (Sujeito 05).
>
> *e aí nós ficamos sabendo que o tio dele abusava dele eu não sei só sei que foram as meninas que falaram para mim agora não sei como elas ficaram sabendo.* (Sujeito 04).
>
> *ele ta com 8 anos mas parece que está na idade de uns 4 5 anos sei lá ele dor me no canto com avô até hoje não mora com a mãe com o pai mas diz que o avô mora lá e ele dorme com avô. (*Sujeito 02).
>
> *e ela morava com o piso em uma cidade próxima daqui só os dois e ela falava assim pra mim que ele ia beber as vezes até levava ela para o bar e aí ele voltava bêbado e ia colocar ela pra dormir na cama e ficava fazendo.* (Sujeito 06).

Classe 4. A Família e o Abuso. (16, 5 %) Nesta classe são apresentados discursos que contam episódios nos quais a situação de abuso fica evidente para os professores, situações fora da normalidade, envolvendo relações familiares. Pode-se pensar que há uma atribuição de culpa por parte dos professores. Os relatos descrevem cenas com a criança abusada nas quais o professor está sempre em uma posição de observador ou ouvinte, disto pode-se pensar que os professores assistem, como que passivamente, por não saberem o que fazer. Palavras com presença significativa: morar, homem, mãe, irmão, pai, jeito, filho final, mulher, mexer, embora, depois, até, padrasto, chegar, assar

Frases típicas da Classe 4:

> *na época eu fiquei bem chateada porque assim o pai e a mãe eram separados e o pai morava em uma chácara e ele passava o final de semana com o pai nesse dia era uma segunda feira e quem trouxe foi o pai* (Sujeito 07).
>
> *e ele falou olha tia minha mãe sai pra trabalhar ele vai lá pra casa ele da o celular dele pra minha irmã jogar põe vídeo de homem chupando mulher ele não fala as palavras porque ele tem vergonha e ele fica fazendo comigo* (Sujeito 07).
>
> *eu tinha um aluna que ela era especial ela era bem maior que os alunos da sala e a mãe dela era bem mais especial do que ela os pais estavam morando em trindade e às vezes ela ficava aqui com a avó* (Sujeito 04).
>
> *e daí esse ele morava com a mãe o pai não era o pai era o padrasto ele tinha muita raiva desse pai porque justamente foi o padrasto e a mãe ainda estava com ele* (Sujeito 03).

> *e o senhor chegou e falou assim olha eu vim aqui foi matricular o filho e começou a reclamar que tava com muita raiva do vizinho que era esse homem pai dessa criança que também estudava lá duas meninas que ele tinha* (Sujeito 07).
>
> *eu realmente passei dos limites isso não vai acontecer mais e eu falo olha pai porque se isso acontecer não vai ficar só até aqui eu não posso deixar a criança chegar desse jeito na minha sala* (Sujeito 07).
>
> *mas ela não ia inventar isso e não teria esse comportamento se não tivesse e os relatos dela era verídicos porque ela morou com ele antes os pais separaram dizem que a mãe dela era muito custosa* (Sujeito 06).
>
> *isso que eu fiquei mais nervosa porque a avó era mãe da mãe a mãe não queria ela ela mudou de são luís e deixou com a mãe dela e a avó ficava escondendo trem do homem que nem era filho dela* (Sujeito 06).
>
> *porque o homem passava a noite inteira transando com a mulher e ele até escutava e não respeitava nem as filhas* (Sujeito 07).

Segundo o Ministério Público do Mato Grosso, uma em cada quatro meninas e um em cada 10 meninos são vítimas de violência sexual antes de completar 18 anos em todo o mundo. Diante desses casos cada vez mais frequentes de violência, é necessário que o tema deixe de ser tratado como um tabu e passe a ser discutido como um problema social que permeia as relações humanas.

As crianças quando violentadas sexualmente, podem apresentar comportamentos inadequados, que vão servir de alerta para uma investigação minuciosa. E se essa violência ocorre em sua maioria no ambiente intrafamiliar, local onde a mesma deveria ser amparada e protegida, a escola se torna o local mais provável para que essa criança expresse os sinais da violência sofrida, e o professor se apresenta como o agente principal na identificação desses sinais. Faleiros e Faleiros (2008, p. 7) afirmam que:

> A escola é um espaço privilegiado para a construção da cidadania, onde um convívio harmonioso deve ser capaz de garantir o respeito aos Direitos Humanos e educar a todos no sentido de evitar as manifestações da violência. Dentre os problemas mais pungentes que temos enfrentado no Brasil, estão as diversas formas de violência cometidas contra crianças e adolescentes. A análise desse quadro social revela que as marcas físicas visíveis no corpo deixam um rastro de marcas psicológicas invisíveis e profundas.

Assim, é necessário que os profissionais que trabalham na escola estejam qualificados e preparados para essas situações de abuso, tanto através de uma formação inicial, quanto através da formação continuada. Porém, as entrevistas mostram uma realidade

contrária a essa, pois os professores pesquisados afirmam nunca terem tido nenhum tipo de formação, nem para identificar os casos e nem para encaminhar.

Na Classe 1 de respostas os professores afirmam que as crianças vítimas de abuso sexual têm um prejuízo na aprendizagem, atrapalhando o desempenho das mesmas na escola, mas quando questionados sobre o papel que eles (os professores) podem desempenhar, eles afirmam que podem apenas dar um apoio moral. Não acreditam ser necessário adaptar as práticas educativas diante dessas mudanças comportamentais, pois *"é um problema de casa".*

Já na Classe 2 as repostas se referem às formas de identificação, que remetem a um conhecimento prévio do assunto, porém quando questionados sobre como identificar, os mesmos afirmaram que aprenderam com a prática, pois nunca tiveram formação para isso. Muitas vezes, por causa do baixo rendimento escolar, os professores trocam informações entre si, momento esse onde acaba "surgindo o assunto".

Wolf (1998, *apud* Williams, 2005) afirma que para que as ações de prevenção sejam eficazes é necessário em um primeiro momento buscar eliminar/reduzir fatores sejam sociais, ambientais ou culturais que possam ter influência sobre os atos de violência: "[...] as ações envolvidas podem ser capacitações de profissionais e pessoas envolvidas diretamente com a criança, tais como pais e professores" (p. 174). Logo, é necessário que os professores sejam capacitados para educar as crianças sobre os riscos e consequências do abuso sexual.

Além de educar as crianças sobre os riscos, o professor tem como função detectar os comportamentos que servem como um pedido de socorro. Williams (2005) diz que:

> [...] um enfoque secundário tem como objetivo a detecção precoce de crianças em situação de risco, impedindo a repetição dos atos agressivos, sendo que os esforços são no sentido de reduzir o stress causado pelo sistema legal que a criança enfrenta, considerando que a postura dos profissionais que lidam com a criança pode produzir ou amenizar danos psicológicos à vítima (p. 174).

Para que isso ocorra, é necessário muito mais que uma "troca de informação" (Classe 5) como relatado pelos professores entrevistados, é preciso uma busca árdua e continuada.

Os professores entrevistados ressaltam que há o envolvimento e a participação da família na maioria dos casos de abuso (Classe 3 e 4) e que isso deixa marcas irreparáveis nas crianças, mas mesmo diante dessa situação esses profissionais se mostram passivos,

alguns chegam a relatar que “não adianta fazer nada, o Conselho só vem aqui, faz o ocorrência e vai embora, depois só vai sujar o nome da escola”.

Para que a rede de proteção realmente funcione é necessário que cada um assuma o seu papel e esteja atento às necessidades das crianças, pois essa proteção é um trabalho conjunto que pode dar certo, quando todos envolvidos assumirem suas responsabilidades.

Outro fator recorrente nas entrevistas foi a dificuldade dos professores em manter a confidencialidade, pois em diversos momentos relatam existir muita “fofoca” (classes 2 e 5) sobre o assunto, os profissionais não demonstram em suas falas o cuidado em resguardar a criança, uma vez que conversam sobre o abuso em “qualquer lugar” (nos corredores, em reuniões de planejamento com a presença de todos os profissionais que trabalham na escola), não tendo controle sobre a abrangência da disseminação da informação, o que pode levar à criação de um estereótipo, uma vez que se torna “assunto de corredor” e consequentemente pode levar à exclusão da criança que já sofre as consequências do abuso e precisa enfrentar mais essa agressão.

A representação social de abuso sexual infantil nesses sujeitos está focada integralmente na família, logo eles não conseguem vislumbrar um papel ativo dentro do processo de proteção, fazendo assim um julgamento moral, simplificando um processo extremamente complexo, delegando culpa somente à família e afirmando que só em alguns casos é que a escola tem o papel de denunciar. Assim sendo, eles se eximem de sua função estabelecida por lei, e ninguém fala em como ajudar essa criança, ficando a mesma à margem da sociedade, estereotipada e muitas vezes excluída, tendo um processo de aprendizagem cada vez mais prejudicado e podendo levar à evasão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que as representações implicam diretamente nas práticas sociais, buscou-se com esse estudo conhecer as representações sociais dos professores sobre o aluno abusado sexualmente e como isso interfere na sua prática educativa. As entrevistas trouxeram dados significativos acerca da representação social desses professores sobre o referido tema.

Os professores mostraram que reconhecem o abuso sexual como sendo um crime e extremamente prejudicial à criança, mas não se colocam como atores ativos

desse processo, delegando sempre a responsabilidade à família ou aos órgãos jurídicos de proteção.

Uma vez que esses profissionais não se sentem responsabilizados, não buscam formação e capacitação para lidar com o fenômeno, negligenciando assim a criança que sofre. Apesar de relatarem um apoio a essas crianças, afirmam não ser de sua responsabilidade o acompanhamento da criança e muito menos a interrupção da violência.

No que se referem às práticas, os professores afirmam não ver a necessidade de modificação e/ou adaptação das mesmas frente a esse tipo de violência. Relatam que essa é uma situação como todas as outras que levam à dificuldade de aprendizagem e por esse motivo não demanda uma prática diferenciada.

Enquanto os profissionais não se conscientizarem de que suas ações podem contribuir para interrupção do ciclo de violência e assim repensarem suas práticas, os abusos continuaram afetando a saúde mental das crianças.

Apesar do descrédito e desconfiança dos professores em acionar o Conselho Tutelar é importante ressaltar que os mesmos não têm a opção de escolher não denunciar, pois isso se caracteriza como crime. E muitas vezes o problema se encontra no sistema e não nos Conselhos, pois a investigação é um processo lento, mas tanto os Conselhos Tutelares quanto o Ministério Público devem encaminhar os casos suspeitos para que o acompanhamento possa ir ocorrendo, mesmo com o processo ainda em andamento, aqui está a importância de denunciar.

É também necessário que as secretarias de educação se unam aos Conselhos Tutelares e ao Ministério Púbico e promovam cursos de capacitação para os profissionais envolvidos na rede de Proteção, uma vez que se o ciclo de violência é interrompido, e a criança é encaminhada para o acompanhamento, a possibilidade de recuperação e resiliência se tornam real e a criança pode ter uma aprendizagem significativa.

Dentro desse contexto a escola é o espaço ideal para se desenvolver a prevenção e a intervenção frente ao abuso sexual. É o local que a criança lança o “pedido de socorro”, e para acolher e atender a esse pedido, o professor precisa estar preparado e formado para intervir junto a essa criança. É possível que o pedido de socorro, seja verbalizado ou expresso por meio de mudanças de comportamento, isso é algo confidencial e não pode ser “comentado” nos corredores da escola, pois isso seria expor a criança a mais um sofrimento, o de ser estereotipada. Alguns professores pesquisados mostram um certo

despreparo quanto a essa informação, uma vez que afirmam conversar sobre esse assunto na sala dos professores, e outras poucas vezes no corredor da escola.

As reflexões suscitadas e a análise de dados, nos permitem afirmar que os objetivos propostos foram alcançados. Nesse percurso observou-se que os professores ainda encontram muitas barreiras para lidar com o abuso sexual infantil, assunto esse permeado por tabus, incertezas, medo e questionamentos. Logo, é possível pensar que as representações sociais, nesse contexto, ainda estão sendo construídas, e os conhecimentos existentes precisam ser oportunizados a todos que participam da rede, em especial àqueles que trabalham nas escolas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente***:* Lei n 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Senado, 1990.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional***.* lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11º. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: http://www.camara.leg.br/editora. Acesso em: 05 de mar de 2017.

CAMARGO, Brigido Vizeu., GOETZ, Everley Rosane, & BARBARÁ, Andréa. Representação social da beleza de estudantes de Moda. *In:* **Anais da IV Jornada Internacional e II Conferência Brasileira sobre Representações Sociais***.* João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, p. 3353-3362, 2005.

CAMARGO, Brigido Vizeu, & JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas psicol. 21*(2), 2013, pp. 513-518. ISSN 1413-389X. Disponível em: http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16. Acesso em: 10 de mar de 2017.

DIGIÁCOMO, Murilo José. **O Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente e o desafio do trabalho em "Rede"***.* Publicação do Estado do Paraná. Curitiba: Imprensa Oficial (SEDS), 2013. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp. br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=390. Acesso em: 12 de abr de 2017.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas***.* Curitiba: Educar, n. 24, pp. 213-225, 2004.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. **Escola que protege***:* enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2a ed., 2008.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa***.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

JODELET, Denise; MOSCOVICI, Serge. **Les représentations sociales dans le champ social.** *Revue Internationale de Psychologie Sociale. 3*(3), p. 285-288, 1990.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise***.* Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público***.* Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia Maria; CAMARGO, Erigido Vizeu. Psicologia Social, representações sociais e métodos. *In:* **Temas em Psicologia***, 8*(3), p. 287-299, 2000.

NASCIMENTO, Ara; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *In:* **Estudos e Pesquisas em Psicologia***, 6*(2), p. 72-88, 2006.

ODALIA, Nilo. **O que é violência.** São Paulo: Brasiliense,. ed. 6ª, 2012.

REIS, Rosana Pontes. **Ser professor no ensino superior:** *representações sociais das práticas docentes por formadores do curso de Pedagogia.* Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry**. Pesquisa Social:** *Métodos e Técnicas.* São Paulo: Atlas, 1999.

SÁ, Celso Pereira. "Sur les relations entre représentations sociales, pratiques socio-culturelles et comportement". *In: **Textes sur les représentations sociales**. 3*(1), p. 40-48, 1994.

SANTOS, Benedito Rodrigues; IPPOLITO, Rita. **Guia Escolar:** *Métodos para Identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes* (2a ed). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/guiaescolar/guiaescolar_p003_009.pdf. Acesso em: 19 de mar de 2017.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Mapa da Violência:** Os Novos Padrões da Violência Homicida no Brasil. Brasília: UNESCO, 2012.

WAISELFISZ, Júlio Jacobo. Mapa da Violência: Homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: UNESCO, 2015.

WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *In: **Temas em Psicologia**, 13*(2), p. 91-103, 2005.

50.

A ASSISTÊNCIA A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS (NEE)

Análise de um caso no Cepae

Jordana Gracielle de Jesus Sousa[1]
Soraya Vieira Santos[2]

INTRODUÇÃO

A temática da educação inclusiva em sua interface com a psicologia tem sido discutida em artigos como: *Educação, Psicologia Escolar e Inclusão: Aproximações Necessárias* (GOMES *et al.*, 2011) e *Psicologia e Inclusão Escolar: Reflexões Sobre o Processo de Subjetivação de Professores* (GOMES; DE SOUZA, 2012). A partir dessas leituras, reitera-se a necessidade de fomentar contínuas discussões tangentes à mediação inclusiva, ao seu papel e à sua relevância, tanto referente ao professor quanto ao assistente educacional. Nesse sentido, este artigo propõe-se a discutir uma questão central: Em quais aspectos se pode destacar a importância do atendimento prestado por assistentes educacionais a alunos com necessidades educacionais específicas para a educação inclusiva?

No âmbito do ensino regular, o Programa de Monitoria na educação inclusiva na Universidade Federal de Goiás (UFG) tem como objetivo disponibilizar aos alunos com necessidades específicas recursos e estratégias que favoreçam sua integração social e o desenvolvimento de sua aprendizagem. O Programa é direcionado a discentes dos cursos de licenciaturas da UFG, sendo que a assistência se caracteriza por

1 Graduanda de Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Email: jordanagracielle18@hotmail.com

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG e professora adjunta da FE/UFG na disciplina Psicologia da Educação. Email: soraya_vieira@hotmail.com

um processo educativo, com atividades que se desenvolvem de forma conjunta com professores e a Comissão de Educação Inclusiva do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE).

O presente trabalho se constitui a partir do relato da ação desempenhada na condição de assistente educacional no CEPAE ao longo do ano de 2018[3]. No período referido, procedeu-se a escrita de um diário de campo, no qual foram expostas dúvidas, vivências e reflexões no que diz respeito à vivência com alunos com necessidades especiais específicas. A releitura do diário de campo levou a reflexões e questionamentos mais delineados no tocante ao trabalho com os dois alunos especificamente.

O presente texto está organizado de maneira que primeiramente há a delimitação da orientação metodológica do estudo feito, resultante de procedimentos etnográficos, com observação participante e diário de campo. Em seguida, a análise do caso propriamente dito, subdividida nas seções: 1) Sobre os alunos; 2) Desafios, impasses e evoluções e 3) Papel do professor x Papel do assistente educacional[4]. Também nesta parte, agregam-se análises ao que é relatado, além das reflexões que já podem ser claramente percebidas na própria narrativa. Por fim, na última parte, apresentam-se algumas considerações finais, retomando o questionamento de pesquisa.

METODOLOGIA

No tocante à cena em tela e sob análise, retome-se que este é estudo feito a partir de uma experiência, e com foco nas interações entre a pesquisadora e dois alunos em particular com necessidades educacionais específicas. A pesquisadora teve contato com os dois alunos como parte de suas atividades como assistente educacional no âmbito do Programa de Monitoria da UFG. Ao longo do semestre letivo, o acompanhamento aos alunos foi realizado duas vezes por semana, sob a orientação da Profa. Joycelaine, de forma a identificar demandas dos alunos assistidos: Pedro[5], que possui traços de autismo e diagnóstico de TDA/H, e Lucas, também com diagnóstico de TDA/H, ambos estudantes do 3° ano do Ensino Fundamental I.

3 O trabalho de monitoria foi realizado por uma das autoras do texto, Jordana Gracielle de Jesus Sousa, no CEPAE, sob orientação da professora de português da turma (3º ano do Ensino Fundamental), Profa. Joycelaine de Oliveira.

4 Nessa parte, a narrativa que no diário de campo está posta no presente é transposta para o passado, dado que as práticas relatadas já ocorreram. Acredita-se que esse procedimento dá maior fluidez à leitura do relato.

5 Com o fim de proteger a identidade dos estudantes, neste relatório eles são referidos como Pedro e Lucas, ao invés de seus nomes verdadeiros. Os nomes são fictícios, não tendo qualquer relação lógica com os nomes dos alunos.

O período da atuação foi do dia 12 de abril ao dia 17 de dezembro de 2018. Semanalmente, a pesquisadora participou do Curso de Formação e Capacitação Inicial em Docência Inclusiva, que proporcionou uma apreensão acerca de temas pertinentes à inclusão, além de se configurar como um espaço de discussões e compartilhamento de experiências de todos os assistentes. O Setor de Psicologia, formado por dois psicólogos escolares, esteve presente uma vez ao mês, promovendo rodas de conversa acerca da assistência, dando lugar de fala aos assistentes que compartilham na roda os desafios do trabalho, as conquistas, os diálogos mantidos com os alunos assistidos.

Como referência teórica, optou-se por trazer as contribuições e implicações pedagógicas da teoria de Henri Wallon (1879-1962), bem como de alguns de seus comentadores no Brasil, como Ana Rita Almeida, Laurinda Ramalho de Almeida e Abigail Alvarenga Mahoney. Quanto aos procedimentos metodológicos para o estudo, o trabalho feito relaciona-se com a etnografia. A etnografia não pode prescindir de observação sistemática e o mais prolongada possível (AGAR, 1980). É perceptível, portanto, que a etnografia desloca-se do eixo das macro-análises para as relações cotidianas, as quais compreendem aspectos micro-sociais e resgata aspectos de sua história particular e de sua relação com a cultura e a sociedade à sua volta (SATO; SOUZA, 2001). Nessa perspectiva, o estudo etnográfico busca interpretações e explicações para uma situação particular, referentes ao processo de inclusão e de mediação, considerando elementos externos, a totalidade.

Assim, a pesquisa empreendida e aqui relatada é etnográfica, com observação participante. Pode-se afirmar isto pelo fato de que o estudo se utilizou de um dos instrumentos mais apropriados no fazer etnográfico: o diário de campo. Além disso, considerando que as experiências relatadas ocorreram em uma escola, destaque-se que a natureza do estudo é etnográfico dado que teve duração de um ciclo completo – o ano letivo – que possibilitou a observação de padrões. É parte do empreendimento etnográfico explicitar padrões de práticas por meio de observação, o que ocorreu neste estudo, sendo que a pesquisadora teve o papel de observadora participante (AGAR, 1980).

Quanto à orientação analítica, este trabalho consiste em uma investigação qualitativa, na medida em que retrata e possibilita discussão acerca das experiências vividas pela assistente e das experiências promovidas a alunos, professores, família e colegas de sala, no panorama da educação inclusiva. Além disso, trata de questões circunscritas à prática humana que não podem ser quantificadas, em especial a importância do trabalho dos assistentes educacionais para o impulsionamento de práticas de educação inclusiva.

Sobre os alunos

A descrição desta seção propõe dar ao leitor uma visão um pouco maior sobre cada aluno assistido, seus gostos e suas necessidades, a partir dos registros no diário de campo. Lembrando, contudo, que a descrição é um recorte e que não representa o todo complexo e singular de cada um.

> *Pedro*
>
> Pedro é um menino de oito anos, que estudava em uma escola pequena, com poucos alunos em sala, da rede particular de ensino. Como todos os alunos que chegam à escola pela primeira vez, ele teve os seus estranhamentos, os seus desafios ao adentrar e conviver em um espaço novo.

As análises do diário de campo mostram que é uma criança criativa e muito participativa, sobretudo nas aulas de Português: quase sempre pede para ler sua atividade para a turma. Além disso, gosta de ver desenhos e filmes, e se empolga com atividades que fogem ao comum, como trabalho de apresentação em grupo, atividades lúdicas (teatro, filmes) e atividades ao ar livre.

Todo pai ou responsável do aluno matriculado no CEPAE precisa conversar com o Setor de Psicologia e deixar um histórico escolar, além de, caso o estudante tenha algum laudo, deixar uma cópia. Assim, Pedro é diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H), com alguns comportamentos que correspondem ao espectro autista. Foi perceptível, mediante observações e análises dos registros de campo, sua dificuldade em compreender emoções do outro e de reconhecer seus próprios sentimentos, o que corroborou para uma interação social desafiadora no âmbito escolar. Isso porque comumente ficava irritado a partir de interpretações das atitudes dos colegas, as quais não eram correspondentes com a real intenção deles. Tendo em vista que a escola é um meio social em que interações ocorrem a todo momento, trabalhar uma boa relação de Pedro com o outro foi um dos desafios postos para a assistente.

Para além do âmbito social, Pedro apresentava dificuldades em matemática, em raciocínios que exigiam pensamento abstrato e algumas interpretações sobre o que era para ser feito em alguma atividade, sendo necessária também a assistência para mediar essa compreensão.

Lucas

Lucas também é um menino de oito anos, novato e que, assim como Pedro, passou por um período de adaptação. Ele estudava em uma escola da rede pública de ensino.

A observação e os registros analisados indicaram que Lucas é uma criança carinhosa, que adora filmes de ação, é imaginativo, conta muitas histórias de aventura, ama desenhar e gosta muito de animais. Mostra-se mais interessado nas aulas de ciências e de matemática.

Lucas foi diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDA/H). A mãe relatou que na antiga escola era muito agressivo com os colegas e com os seus professores, agressões estas verbais e físicas. Ela enfatizou ainda que o uso da medicação o tornou uma criança mais calma e tranquila. No entanto, a maior inquietação quanto a Lucas foi em relação à motivação e à disposição em sala de aula. Durante as aulas, ele mostrava-se majoritariamente como um aluno inquieto, não se interessava pelas atividades propostas e participava razoavelmente pouco.

Desafios, impasses e evoluções

A criança não sabe senão viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que vai prevalecer nesse conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança? (WALLON *apud* ALMEIDA, 2008, p. 77).

O atendimento prestado na escola campo teve como um dos orientadores da prática da assistência educacional a preocupação quanto aos objetivos e às necessidades de cada criança assistida em sua fase de desenvolvimento, de modo a considerar a história e condição de vida singular de cada uma. Para isso, conhecê-las foi o ponto de partida para se pensar uma atuação condizente com o aluno e ainda, sob um ponto de vista que considere a própria criança como referência deste processo, e não o adulto. Assim, entende-se que "é responsabilidade do adulto, e principalmente do educador, adequar o meio escolar às possibilidades e necessidades infantis do momento" (ALMEIDA, 2008, p. 77).

Dessa forma, é de relevância teórica e social dar visibilidade ao papel da assistência e ao seu papel de mediador do conhecimento, das necessidades e das capacidades do aluno, bem como avanços e impasses desta prática diária. Nesta seção, a partir dos diários de campo foram recortados alguns episódios para ilustrar a prática da assistência, com a ressalva de que se configuram como pontos importantes e em certa medida

contraditórios, por apresentarem evoluções e involuções, desafios e avanços, mas que não reduzem a complexidade da mediação e dos próprios alunos em sua totalidade e singularidade.

Nos primeiros contatos da assistente com o aluno Pedro, houve dificuldades de compreender suas atitudes, como crises de nervosismo por motivos aparentemente injustificáveis – como um colega apoiar um papel em sua mesa, e, como resposta, rasgava a tarefa de alguém ou jogava o estojo no amigo, não mostrando arrependimento imediato. Em suas crises nervosas, alterava bastante a sua voz, gritando com os colegas e professores, e muitas vezes deitava-se no chão, ou escondia-se debaixo da mesa, bastante irritado e com os olhos cheios de lágrimas.

Com a experiência da assistência, diálogos com os professores e mediante uma discussão com o tema específico sobre Autismo abordado no Curso de Formação[6], foi possível perceber que para ele, de fato, era penoso reconhecer intenções do outro, como alguns tipos de brincadeira, conversar e interagir. Isso muitas vezes desencadeava quadros de nervosismo caracterizados por choro, indignações, vermelhidão no rosto e agitações, por achar que o colega tinha como fim irritá-lo; além da dificuldade em identificar expressões (tristeza, raiva, dor), o que tornava incerto o ato de pedir desculpas exercitando a empatia, por exemplo.

No decorrer do primeiro semestre foi trabalhado com Pedro, pela assistente e pelos professores, o fato de que o outro é um ser que assim como ele, sente dor, raiva, alegria, etc. Assim, no momento em que ocorria um episódio de agressão ou comportamento "inadequado", havia uma intervenção mostrando que o outro estava triste, que estava magoado, que estava com dor porque havia se machucado com a sua ação, que pedir desculpas neste caso era necessário, e que repensar as suas atitudes era algo muito importante. Comumente, Pedro não compreendia de imediato a situação, e o porquê de ele – e não o outro – pedir desculpas. Tempos depois, quando ficava mais calmo e após a intervenção ou da assistente ou da professora que estava em sala, ele se desculpava.

Tendo em vista a concepção walloniana de meios como aqueles "sobre os quais a criança age com os recursos que lhe são disponíveis e ao mesmo tempo se constituem em instrumentos para o seu desenvolvimento" (WALLON, 2007, p. 7), a escola configura-se como um meio no qual a criança se desenvolve e estabelece relações interpessoais

6 Ministrado dias 21 e 26 de junho de 2018, pela Ms. Leana Vilmar Mendes, graduada em Psicologia na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO 2003), com ênfase em processos de aprendizagem, memória e motivação e com ensino de habilidades para crianças com autismo.

na medida em que também constitui e participa de grupos e o aluno vivencia e aprende a conviver com o outro, a respeitar regras e lidar com conflitos (ALMEIDA, 2008). O mediador (professor ou assistente) então organiza tais grupos evidenciando que a interação com o outro é humanizadora e amplia a socialização. É nesse sentido que intervenções referentes ao reconhecimento das emoções do outro e de si corroboram também para uma melhor postura de Pedro, tornando o meio uma fonte enriquecedora de desenvolvimento em relações interpessoais. Isso porque, segundo Wallon (2007), o ser humano é uma pessoa completa, constituída pelos domínios funcionais: afeto, cognição e ato motor, sendo que a escola, o mediador, não se limita à instrução no âmbito cognitivo, mas na pessoa completa, que pressupõe integração dessas dimensões para desenvolvimento em sua totalidade.

Ocasionalmente, Pedro realizava intervenções durante a aula que não eram ligadas ao contexto de discussão. Vale destacar que quando ficava nervoso ou falava algo fora do contexto, a turma não o importunava nem ria, pelo contrário: a maioria dos colegas era bem compreensiva com ele. Cada um demonstrava, a seu jeito, sua disposição em ajudá-lo com algo, acalmá-lo ou brincar com ele. A partir das análises do diário de campo, é visível, portanto, que essa turma com crianças em média de oito anos, constitui-se um exemplo de respeito à diferença e de colaboração com a necessidade do outro, convergindo mais uma vez para o fato de que o grupo pode ser uma fonte enriquecedora de desenvolvimento e de interações que considerem o respeito como um pilar para a convivência.

Ainda no começo do semestre, havia momentos em que Pedro não escrevia cabeçalho nas atividades, não anotava o que era devido na agenda e, apesar de ele possuir uma leitura bem fluida, notou-se que era extremamente desgastante para o aluno escrever algo com mais de três ou quatro linhas. Mediante registros e análises, percebeu-se que Pedro é bem objetivo em suas atividades e tem certa dificuldade com a motricidade fina: sua letra é de forma e grande. Mediar o desenvolvimento de sua autonomia diariamente era, portanto, uma meta, juntamente com o incentivo à escrita.

A professora de Português[7] começou a problematizar com os alunos sobre a importância de colocar a data e o nome nas atividades, escrevendo o cabeçalho, informando aos alunos que todas as atividades que escrevemos ou colamos no caderno tornam-se um documento histórico que, por isso, deve-se colocar local e data, para que

7 Vale ressaltar que no CEPAE, a partir do 3º ano do ensino fundamental, as áreas do conhecimento são ministradas por professores formados em cada área e, portanto, a turma tinha seis professores diferentes.

fiquem registradas no tempo e no espaço. A partir do entendimento da importância desse registro, o aluno não teve mais resistências à escrita da data. Ao final do semestre, Pedro apresentava-se mais assertivo nas atividades, inclusive as que envolviam muita escrita, compreendendo que escrita longa pode ser sinônimo de riqueza de detalhes; encontrava-se bem mais autônomo: anotava na agenda sem depender de vigilância, pegava o caderno, independentemente do auxílio da mediadora educacional. Além disso, as crises de irritabilidade diminuíram consideravelmente ao longo do semestre o que, aliado à sua boa interação com a turma, mostra enormes avanços e reitera a relevância da assistência.

A mediação quanto a Lucas era, por sua vez, de outra ordem. Em diálogos com a professora de Português (e orientadora da monitoria) e pelos registros diários, foi possível perceber que ele é um menino que apresenta muita inquietude, quer sair a todo momento da sala, insistindo para ir ao banheiro; por vezes relata que não está se sentindo bem e que "precisa tomar ar". É nítido o seu desejo de que a aula chegue ao fim, perguntando sempre ou pela hora de ir embora ou pelo recreio.

Apesar de não haver muito interesse, realizava as atividades, mesmo que demorasse um pouco para iniciá-las. Destacam-se aqui as diferenças dos ritmos de cada aluno e o quanto é desafiador para o assistente e o professor reconhecer e assumi-las. Todavia, as resistências mais visíveis de Lucas se mostraram em maio, quando se recusou pela primeira vez a fazer uma atividade. De acordo com análises do diário de campo, o aluno ficava extremamente ansioso com o tempo, o tamanho das tarefas ou a "chatice", segundo ele, delas.

A professora de Português, em diálogo com a assistente, enfatizou, certo dia, a importância de que as atividades propostas em sala de aula tenham sentido para a criança, de modo que desperte nela interesse e necessidades cognitivas e afetivas para desempenhá-las (em consonância com Piaget, 2012). Na medida em que o aluno se recusava mesmo mediante conversas, compreendeu-se que impor a tarefa como uma obrigação rígida seria um risco e um peso muito maior, que não valia a pena correr.

Não obstante, a visão de muitas atividades propostas em sala como algo enfadonho e sem sentido persistiu em Lucas, durante o primeiro semestre. Na tentativa de encontrar um modelo de atividades que lhe despertasse interesse, pensou-se naquelas que envolvessem animais, já que ele gostava tanto. No entanto, isso não era regra. Certo dia, na aula de ciências, a professora passou um vídeo curioso sobre como cada animal enxerga: a turma toda ficou bem atenta e achava tudo divertido. Lucas olhava em

momentos bem pontuais para o vídeo. Embora fosse um assunto do qual ele gostava, logo se voltava para sua carteira, focando em desenhar num papel que havia pego no início da aula.

Foi possível perceber que, apesar de Lucas não olhar atentamente para o professor ou demorar para iniciar as atividades, ele compreendia a aula. Exemplo disso foi registrado no fim de agosto, um episódio em que Pedro, como de costume, não olhava para a professora na hora da explicação da atividade, e estava em pé ao lado da sua carteira, mexendo em algumas folhas de revista, material distribuído para a realização do exercício proposto. Como tentativa de ponderar se Lucas havia compreendido, a pesquisadora perguntou ao aluno o que a professora queria que eles fizessem. A resposta foi tranquila e objetiva: o aluno disse em poucas palavras, o que a professora acabara de explicar, e que, aos olhos da mediadora, não seria possível por conta de sua postura corporal (em pé). O que ocorre aqui é também o que ocorre em vários momentos da sala de aula, segundo Almeida (1999): espera-se que o aluno que aprende é aquele que está sentado, imóvel e que olhe fixamente para o professor.

Almeida (1999) retoma conceitos de Wallon (1971) e sustenta que o movimento é diversas vezes confundido com indisciplina e desatenção, sendo portanto, visto como inimigo do aprendizado. O que se defende a partir da teoria walloniana, no entanto, é que o movimento tem a capacidade de expressar e de representar emoções, configurando-se inclusive como aquele que pode possibilitar a apreensão do conhecimento.

Reconhecer o movimento como aspecto constituinte da pessoa completa tem implicações pedagógicas, sobretudo exemplificadas aqui pela situação de Lucas, uma vez que compreendida sua singularidade e o papel do movimento em sua aprendizagem, evita-se impor à criança a um padrão imóvel de receber o conhecimento, além da percepção de que eliminar o movimento não é garantia de aprendizagem, e pode inclusive dificultar a concentração do aluno. Isso se mostra pela concepção de Wallon (2007), na qual atividade intelectual e atividade emocional se constituem em uma relação antagônica: conforme a emoção é representada (por meio da fala, do movimento, entre outras formas), a atividade reflexiva predomina no sujeito. Lucas poderia estar alegre com a atividade que envolveria revistas e colagens e talvez por isso, estivesse de pé e olhando as figuras, mas sua postura corporal não significou que ele não tenha entendido, pelo contrário, estar de pé e se movimentando permitiu-lhe a representação de seu entusiasmo e a apreensão da fala da professora. Este foi um episódio simbólico e que propiciou um novo olhar para o aluno no decorrer do ano letivo. De alguma maneira, esta situação

tornou compreensível como "o ato motor é, portanto, indispensável para a constituição do conhecimento e para a expressão das emoções, portanto inerente – junto ao cognitivo e ao afetivo – à constituição da pessoa" (MAHONEY, 2004, p. 17).

Conforme observação realizada, no segundo semestre Lucas mostrou-se mais participativo nas aulas, principalmente nas de ciências e português. Isso influi em um envolvimento maior e mais explícito frente ao conhecimento e à interação, além de reafirmar a relação entre sua postura em sala de aula e sua atividade intelectual: mesmo (e talvez, *por isso*) mostrando-se "agitado", não apresenta dificuldades maiores de aprendizado. Ademais, alega gostar de fazer as "coisas" sozinho. Esta foi uma fala que permeou a prática da assistência, pois havia certo incômodo em alguns momentos por parte do aluno com a mediação. Depreendendo-se disso, prestar atenção nesses momentos norteou a atuação pedagógica, dando o espaço exigido pelo estudante e de forma a considerar a "necessidade que a criança tem de momentos de intimidade, quando deseja brincar sozinha, fazer sozinha seu trabalho – porque a pessoa que se constrói é singular, e a relação com a singularidade deve ser mantida" (ALMEIDA, 2008, p. 80).

Segundo dados do diário de campo, em uma oportunidade, Lucas escreveu com entusiasmo um pequeno texto na aula de Língua Portuguesa, quando a turma estava estudando "relato pessoal". A escrita era sobre uma viagem para a praia, misturando realidade e fantasia. Ele leu o texto que dizia que ele estava brincando no mar e, de repente, ouviu a palavra "tubarão" e que o tubarão correu atrás dele e mordeu sua perna, mostrando à assistente e à professora sua perna, apontando para a marca que o tubarão deixara nela. Partindo do pressuposto de que a fantasia e a imaginação são ferramentas impulsionadoras da escrita, da narrativa, comemorou-se o fato de ele ter feito um texto com prazer. Assim, pode-se retomar a questão da representação de emoções, no caso, por meio da escrita. Como este aluno diversas vezes caracterizava a escola e as atividades como algo "chato", pode-se pensar que a escrita propiciou lugar para emoções que, inclusive, impulsionaram a realização de uma atividade.

Houve um diálogo entre professora regente, a assistente educacional e Lucas após uma aula de Português, na qual se recusou a fazer todas as atividades e se refugiou debaixo de uma mesa, defendendo que não queria fazer nada. De acordo com os registros do diário de campo, foi um momento desgastante para todos, em que a conversa pautou-se em dizer que ele é um menino diferente dos outros, no sentido de que cada um tem um jeito de ser, mas que ele faz parte de um grupo de pessoas que compõem o 3º ano na escola, e que a atenção da professora deveria ser dividida de forma justa entre

ele e as outras crianças, ou seja, outras crianças também precisam da atenção dos adultos. Ele pareceu ter entendido e, por exemplo, passou a permanecer mais tempo em sala nas aulas de Português, realizando as tarefas.

Considera-se que isso foi um enorme avanço, o que reforça a necessidade e a importância do trabalho de assistência. Um trabalho que se fundamenta no diálogo com as crianças assistidas, com as demais crianças da classe e com os professores, e que a cada dia faz pensar e pautar ações e intervenções centradas na aprendizagem dos alunos.

Papel do professor x Papel do assistente educacional

A partir da experiência realizada e da análise dos dados registrados, conclui-se que o papel do professor e o papel do assistente de alunos com necessidades educacionais específicas convergem em vários aspectos, na medida em que o que norteia a prática do assistente é também, muitas vezes, o que norteia a prática do professor, ainda que em proporções diferentes. Os dois possuem função mediadora entre aluno e objeto do conhecimento e precisam compreender as capacidades dos alunos e suas necessidades.

Como destaca Almeida (2008), mais do que conhecer o aluno, é preciso respeitá-lo. Segundo a autora, respeitar está relacionado a aceitar o aluno onde ele está e conhecer meios em que pode se desenvolver, sem impor limites a esse desenvolvimento. Ademais, é aceitar que a educação é uma relação evolutiva, que tende para a autonomia, ponto em que o aluno não precisa mais do professor. Ao final do ano letivo, Lucas não precisou mais da assistente educacional. Percebeu-se, por uma maior clareza quanto ao seu processo de desenvolvimento, que não era mais necessária a atuação específica da assistência como mediadora, e que ele, em seu ritmo e suas particularidades, evoluiu nesse aspecto.

Outrossim, o professor e o assistente devem assumir o papel de observadores atentos da criança (ALMEIDA, 2008), e considerá-la em seu todo. Mediar para o conhecimento não significa restringir a atuação a apenas um plano cognitivo, mas abranger a pessoa completa na integração de seus aspectos: afetivo, cognitivo e motor. Pedro precisava aprender a lidar com suas emoções e identificar as do outro como forma de contribuir para uma interação melhor no meio escolar e em seus grupos, e possibilitar melhor atividade reflexiva e intelectual. Logo, assistente e professor precisam "ser um arguto lúcido, constante observador de seu aluno. Observador da criança como uma pessoa completa, integrada, contextualizada" (ALMEIDA, 2008, p. 82). Compete ao professor e

ao assistente, portanto, muito mais do que repassar conhecimentos, pertence a eles também o papel de compreender-se como seres humanos e, assim, enxergar seus alunos para além das funções cognitivas.

Mas ainda que confluam em funções, isso não implica dizer que o assistente é mero "duplicador" do professor e que pode, portanto, ser desconsiderado. Foram apresentados aqui aspectos que ratificam e reiteram a relevância do assistente educacional, principalmente no que tange a atenção, escuta e mediação de alunos que necessitam de atendimento mais pontual em diversos momentos na sala de aula. O assistente e o professor, por isso, complementam-se, são parceiros que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O questionamento inicial deste texto e que orientou a volta às anotações de campo e sua análise está relacionado aos aspectos que se podem destacar e à importância do atendimento prestado por assistentes educacionais a alunos com necessidades educacionais específicas para a educação inclusiva. Nesse sentido, em linhas gerais pode-se concluir que a assistência mostra-se fundamental à prática pedagógica inclusiva na medida em que direciona atenção e escuta primordial para o desenvolvimento do aluno, que corroboram para seu empenho nas atividades em sala de aula – tanto em relação ao processo de aprendizagem quanto à interação social –, além de identificar as habilidades que a criança possui e usá-las como ponto de partida para as habilidades a serem desenvolvidas.

Além disso, o trabalho do assistente possibilita o planejamento de aula e atuação do professor de forma mais direcionada, tendo em vista que este se torna ciente das necessidades e dificuldades dos alunos e também dos progressos, muitas vezes por meio de um acompanhamento mais próximo com os estudantes[8]. Nessa perspectiva é válido ressaltar que, nesta análise, não se atribui crédito a um/a assistente em particular, mas ao fato de que este papel de apoio ao estudante com necessidades educacionais específicas promove ações mais inclusivas também por parte do professor. Essas ações, destaque-se, são aquelas que de fato trazem mudanças positivas para os alunos, promovendo integração e autonomia.

8 Considerando-se uma sala de aula com aproximadamente trinta alunos, muitas vezes é a percepção do assistente que corrobora para a visão do professor sobre um ou outro aluno em particular.

Assim, como se pode concluir, o envolvimento constante e cada vez maior das atividades de assistência com os estudantes Pedro e Lucas permitiram trocas importantes entre a assistente e as professoras de português e de ciências, mais especificamente. Essas trocas ensejaram aos professores o reconhecimento das dificuldades dos alunos assistidos, desencadeando um discernimento substancial sobre seus ritmos e avanços. Vale salientar que o olhar sobre o desempenho teve (e deve ter) como parâmetro o próprio aluno com necessidades específicas, e não a turma. Dessa forma, promove-se um olhar que compreende os variáveis ritmos de aprendizagem e de interação de cada criança e engendra a todos que fazem parte desse processo, a sensibilização acerca de questões que envolvem estratégias de ensino e percepção sobre a singularidade de cada um.

REFERÊNCIAS

AGAR, Michael. **The professional stranger**: an informal introduction to ethnography. 2a. ed., Academic Press, New York, 1980.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educaçao. *In:* MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação. São Paulo, SP: Edições Loyola.** 8. Ed, 2008, p. 71-87.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. O lugar da emoção na sala de aula. *In:* ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papirus. 2. ed., 1999, p. 89-108.

GOMES, Claudia; DE SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **Psicologia e inclusão escolar: reflexões sobre o processo de subjetivação de professores.** Psicologia: ciência e profissão, v.32, n.3, 2012, p. 588-603. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n3/v32n3a06.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

GOMES, Claudia *et al.* **Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias**. 2011. Revista Psicopedagogia,. ed. 86, v.28, 2011, p. 185-193. Disponível em: http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/171/educacao--psicologia-escolar-e-inclusao--aproximacoes-necessarias. Acesso em: 01 out. 2019.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. *In:* MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon** São Paulo-SP: Edições Loyola, 2ª. Ed., 2004, p. 13-24).

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25 ed, Forense Universitária, Rio de Janeiro., 2012.

SATO, Leny; DE SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia**. Psicologia Usp, v. 12, n. 2, 2001, p. 29-47. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642001000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2019

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. 1ª. ed., Martins Fontes, São Paulo, 2007.

51.

A PRESENÇA DE WALLON NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

Ana Laura Brasil Peralta[1]
Soraya Vieira Santos[2]

INTRODUÇÃO

A produção teórica pode, certamente, limitar a análise da complexidade dos fenômenos a serem estudados. Ao mesmo tempo, ela é imprescindível para a manutenção do fluxo do conhecimento, na medida em que amplia e aprimora a análise da realidade e torna as ideias mais claras e precisas. Uma boa teoria, portanto, é aquela que permite ver além de seu foco. Nesse sentido, a teoria psicológica construída por Henri Wallon [1879-1962] fornece princípios, conceitos e tendências que auxiliam a compreensão da constituição da pessoa e a construção de processos educativos efetivos para a renovação da Humanidade.

É certo afirmar que, por muito tempo no Brasil, as ideias de Henri Wallon não estiveram no centro da produção científica (GALVÃO, 1995). Mesmo na contemporaneidade, é comum pensar na teoria psicológica walloniana apenas de forma parcial, como psicologia das emoções ou da afetividade e de nada mais. Um olhar mais atento, entretanto, comprova que, em tempos de reducionismos e de fragmentação do ser humano, de

1 Estudante de Iniciação Científica do curso de Psicologia (Bacharelado e Licenciatura) na Universidade Federal de Goiás vinculada ao PROLICEN (Programa Bolsas de Licenciatura). E-mail: albrasilperalta@gmail.com

2 Doutora em Educação e Professora de Psicologia da Educação na Universidade Federal de Goiás. E-mail: sorayaufg@gmail.com

individualismo exacerbado e de tentativa de controle da afetividade, conhecer a psicologia de Wallon, portanto, é mais que urgente.

Filho da alta burguesia francesa, Wallon cresceu rodeado pelos valores humanistas, republicanos e democráticos. Viveu em tempos de efervescência de conflitos e de mudanças: serviu nas duas guerras mundiais, ora para o exército ora para a resistência; formou-se em filosofia e em medicina; encontrou na Educação campo para pesquisa e intervenção; estudou a pessoa completa em seus aspectos mais específicos. Formou-se em meio às crises. E não temeu, de fato, a contradição, que permeia todo percurso de sua teoria.

Ao defender o papel da contradição na formação dos sujeitos e da sociedade, questionou: Como nos constituímos humanos? Que laços fazem as pessoas se unirem? As resposta a essas perguntas, na época, eram oposicionistas: ou idealistas ou mecanicistas. Entre esses polos, optou pelo materialismo dialético como método de análise e referencial epistemológico. Assim, sua vida foi marcada por uma intensa atividade científica aliada à ação social, em uma atitude de coerência e engajamento ético e político.

O estudo e ensino da Psicologia em suas próprias palavras vieram de uma disposição geral particular, compreendida como síntese entre a medicina e a filosofia e entre as ciências sociais e naturais. Ainda na medicina, o estudo e a intervenção com as crianças consideradas “anormais” mostraram a preocupação com a pessoa contextualizada, marcando sua aproximação física e teórica com a escola, possibilitando o contato com as questões da educação.

Desse modo, as atividades do psicólogo foram se aproximando cada vez mais da Educação. Segundo Galvão (1995),

> Se, por um lado, viu o estudo da criança como um recurso para conhecer o psiquismo humano, por outro, interessou-se pela infância como problema concreto, sobre o qual se debruçou com atenção e engajamento. É o que mostram seu interesse teórico por problemas da educação e sua participação no debate educacional de sua época.

Considerava, então, que deveria haver uma relação de contribuição e de reciprocidade entre a Psicologia e a Pedagogia e que a escola era lugar privilegiado para a investigação da infância e do desenvolvimento humano. A Pedagogia era vista tanto como campo de observação quanto fomentadora de questões para a Psicologia, que, por sua vez, constrói conhecimento sobre o desenvolvimento humano, que fundamenta a prática pedagógica.

Mesmo que não tenha proposto nenhuma teoria pedagógica, pode-se falar em uma pedagogia explícita e uma implícita pensadas por Wallon (ALMEIDA, 2000). A primeira diz respeito às análises da Educação Nova e da Educação em geral e ao Projeto de reforma do ensino francês no pós-guerra, que ficou conhecido como Projeto Langevin-Wallon. Nesses textos, o autor defende que a educação escolar deve superar a dicotomia indivíduo-sociedade, pautada nos princípios de justiça e dignidade, pensando uma mesma educação para todos e para cada um. "A escola é", então, segundo Wallon, "toda a vida da criança". Ela é indispensável para o processo de humanização, pois representa o meio e o grupo em que ela se forma e pode formar novas possibilidades. Ela é a síntese entre o passado, produção de conhecimento por toda a Humanidade, presente, momento da troca, e futuro, construído pelas crianças.

Quanto à psicologia, compreende o ser humano como completo, concreto, contextualizado e em construção em todos os momentos. Para análise, propôs a divisão didática da mente em conjuntos funcionais: motor, cognitivo, afetivo e pessoa. Cada conjunto oferece diferentes recursos para o processo de sociabilidade e de aprendizagem e todos eles estão articulados e presentes em todas as atividades da pessoa, que é a unidade e multiplicidade de cada um (MAHONEY, 2004). Em todo esse processo de construção de si e do conhecimento, o *outro* ou o *socius* assume papel de destaque. Nessa perspectiva, ninguém constrói a si mesmo e o mundo sozinho. É na relação com o outro que a pessoas e o mundo são construídos.

Diante do exposto, é possível observar que o conhecimento dessa teoria tem muito a contribuir para o debate no campo da Psicologia da Educação e para as intervenções pedagógicas e psicológicas na escola. Surge, então, o questionamento: Seriam as contribuições de Wallon para os campos da Psicologia e da Educação bem exploradas no Brasil na contemporaneidade? É isso que o presente artigo busca investigar.

A fim de compreender o estado da arte da produção sobre Wallon na atualidade brasileira, o presente estudo foi feito a partir de pesquisa bibliográfica, isto é, por meio de um conjunto ordenado de procedimentos para busca de soluções, cuja aproximação com o objeto de estudo é mediante as fontes bibliográficas (LIMA & MIOTO, 2007).

Dessa forma, foi realizado um levantamento de artigos no Portal *Scielo*, em novembro de 2018. Com a palavra-chave *Wallon*, foram encontrados 33 artigos, publicados no período de 2003 a 2017. Por meio do critério de apropriação da teoria psicológica de Wallon, foram selecionados 28 artigos. Tal material foi fichado e analisado, elaborando-se categorias de articulação entre os artigos e as contribuições de Wallon para a

educação, com a finalidade de discutir como esse autor aparece na produção acadêmica brasileira. Os itens analisados em cada artigo foram: tema central, ideias básicas, trechos mais importantes, comentários críticos e considerações finais. Com os trabalhos analisados, foi possível pontuar algumas considerações importantes quanto à distribuição dos artigos ao longo do tempo, os temas ou conceitos wallonianos discutidos, os autores associados e as obras mais citadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 28 artigos selecionados a partir da palavra-chave *Wallon*, estão listados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Artigos selecionados para análise

	Título do artigo	Autor	Revista	Ano
1	A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e Vigotski: alguns aspectos de duas teorias	TEIXEIRA, Edival Sebastião.	Educação e Pesquisa	2003
2	Tendências da educação psicomotora sob o enfoque Walloniano.	CARVALHO, Elda Maria Rodrigues de.	Psicologia: Ciência e Profissão	2003
3	A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital.	FONTES, Rejane de S.	Revista Brasileira de Educação	2005
4	O papel da educação no hospital: uma reflexão com base nos estudos de Wallon e Vigotski	FONTES, Rejane de Souza; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de.	Caderno CEDES	2007
5	Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica.	SILVA, Dener Luiz.	Educar em Revista	2007
6	Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade nos primeiros anos de vida	BUSSAB, Vera Silvia Raad; PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida.	Psicologia USP	2007
7	A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista	SMITH, Vivian Hamann; SPERB, Tânia Mara.	Psicologia em Estudo	2007
8	A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin	GUHUR, Maria de Lourdes Perioto.	Revista Brasileira de Educação Especial	2007

	Título do artigo	Autor	Revista	Ano
9	A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar.	FETZNER, Andréa Rosana.	Revista Brasileira de Educação	2009
10	Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca.	OLIVEIRA, Ivone Martins de; GEBARA, Ademir.	Educação e Pesquisa	2010
11	Contribuições de Wallon à relação cognição e afetividade	FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria.	Educação em Revista	2010
12	As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico.	SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de.	Psicologia: Teoria e Pesquisa	2011
13	Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso	CORSI, Bianca Rodriguez.	Educar em Revista	2011
14	Merleau-Ponty e a psicologia infantil: análises da psicogênese em Wallon.	VERISSIMO, Danilo Saretta.	Psicologia em Estudo	2011
15	Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora.	ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	2012
16	Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem.	PEREIRA, Caciana Linhares.	Psicologia em Estudo	2012
17	Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos	LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege.	Educação em Revista	2013
18	Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas.	BORGES, Fabrícia Teixeira; ALMEIDA, Ana Rita Silva; MOZZER, Geisa Nunes de Souza.	Fractal: Revista de Psicologia	2014
19	Constituição da identidade infantil: significações de mães por meio de narrativas.	PESSOA, Camila Turati; COSTA, Lúcia Helena Ferreira Mendonça.	Psicologia Escolar e Educacional	2014
20	Uma Leitura Walloniana do Movimento: Criança de Seis Anos no Ensino Fundamental.	CINTRA, Fátima Bissoto Medeiros; ALMEIDA, Laurinda Ramalho.	Psicologia Escolar e Educacional	2014

	Título do artigo	Autor	Revista	Ano
21	A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana	ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.	Estudos de Psicologia	2014
22	Dos quadrinhos para o museu: a democratização da informação em artes para o público infantil.	CARVALHO, Cristina; LOPES, Thamiris Bastos; CANCELA, Clarisse Duarte Magalhães.	ARS (São Paulo)	2015
23	A Implicação do Afeto na Psicologia do Desenvolvimento: uma Perspectiva Contemporânea.	BRAZÃO, José Carlos Chaves.	Psicologia: Ciência e Profissão	2015
24	Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos.	VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de.	Fractal: Revista de Psicologia	2015
25	A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores.	GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima.	Educação e Realidade	2015
26	Formação do eu professor na abordagem walloniana	ARANHA, Ana Lúcia Batista *et al.*	Revista da Escola de Enfermagem da USP	2015
27	Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia.	MOREIRA, Ana Rosa Picanço; SOUZA, Tatiana Noronha de	Psicologia Escolar e Educacional	2016
28	Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação	MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes	Educação e Pesquisa	2017

O Quadro 1 mostra que houve um aumento gradual da presença de artigos sobre Wallon no acervo do portal *Scielo*, sendo que nos primeiros cinco anos, de 2003 a 2007, dos oito artigos encontrados, cinco foram publicados no ano de 2007. Da mesma forma, dentre os 12 artigos publicados no quinquênio de 2013 a 2017, cinco são do ano de 2015, de maneira que 2007 e 2015 constituem os anos de maior publicação de artigos relacionados ao autor.

Os primeiros livros de Wallon foram editados no Brasil a partir da década de 1970, e segundo Grandino (2010, p. 31):

> [...] muito embora tenha influenciado o pensamento de alguns educadores brasileiros na primeira metade do século XX, apenas no final da década de oitenta observa-se um aumento expressivo de trabalhos que tomam esse autor como referência. Não por acaso, seu pensamento crítico e dialético, com forte influência marxista, deve ter permanecido clandestino nos anos pesados da ditadura militar, iniciada em 1964.

Entretanto, ainda que tenha se tornado conhecido a partir da década de 1980 entre os educadores brasileiros, nota-se no Quadro 1 que a presença do autor ainda é tímida no que se refere às revistas acadêmicas abrigadas no portal *Scielo*, uma vez que apenas 28 trabalhos foram selecionados em todo o acervo. Uma busca simples no mesmo portal com a palavra-chave "Piaget", por exemplo, retorna com um total de 195 artigos, ao passo que a palavra "Vygotsky" resulta em 274 textos[2]. A prevalência de Piaget e Vygotsky no discurso educacional poderia ser discutida à luz de diversos fatores, mas de acordo com Grandino (2010, p. 32), isso também pode se explicar a partir das impressões que Wallon deixa em seus leitores:

> Da amplitude de referências conceituais decorre a visão geral que os leitores têm de seus textos, normalmente referidos como de difícil compreensão. Acontece que sua análise recorre aos diferentes campos do conhecimento e está impregnada de referências médicas e a autores pouco familiares ao nosso contexto.

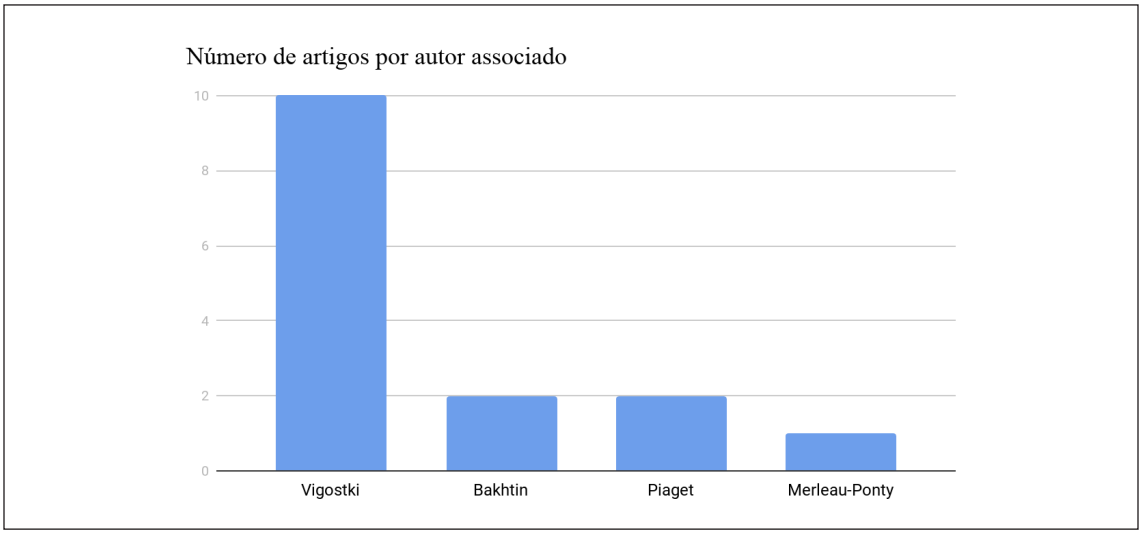
Assim, o autor acaba por ser secundarizado e pouco estudado, tanto no campo da educação como no campo da Psicologia. O Quadro 1 também informa sobre as revistas acadêmicas nas quais os textos foram publicados, de maneira que pode-se notar certa dispersão entre revistas destes dois campos do conhecimento. No campo da educação o periódico *Educação e Pesquisa* foi o que mais publicou trabalhos relacionados a Wallon (três artigos), ao passo que no campo da Psicologia a revista *Psicologia em Estudo* se destaca com o mesmo número de artigos (três). Chama atenção também os três trabalhos veiculados no periódico *Psicologia Escolar e Educacional*, uma vez que essa revista se situa exatamente no campo de intersecção entre essas duas áreas do saber, quais sejam, educação e psicologia.

Tendo em vista os temas e conceitos relacionados a Wallon nos textos selecionados, no estudo dos artigos foi possível identificar as seguintes categorias: Afetividade/

2 Levantamento realizado no dia 03 de outubro de 2019, utilizando essas palavras no item "pesquisa de artigos" no portal Scielo. Vale ressaltar que com a grafia "Vigotski" obteve-se 182 trabalhos, ao passo que a palavra "Vygotsky" resultou em 274.

emoção; relação eu-outro; relação cognição-afetividade; movimento; etapa personalista; crianças pequenas / 0 a 3 anos; linguagem/ formação simbólica; relação meios-grupos; e concepção de homem. A incidência destas categorias nos textos está mostrada abaixo no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Prevalência de temas/conceitos de Wallon nos textos selecionados



O tema da afetividade/emoção destaca-se como sendo o mais recorrente nos textos selecionados, isto é, dos 28 artigos, 11 apresentam discussão sobre esta temática (FONTES & VASCONCELOS, 2007; BORGES, ALMEIDA & MOZZER, 2014; GUHUR, 2007; OLIVEIRA & GERABA, 2010; LOOS-SANT'ANA & GASPARIM, 2014; FONTES, 2005; ALMEIDA, 2012; BRAZÃO, 2015; MONÇÃO, 2017; CARVALHO, LOPES & CANCELA, 2015; ARANHA, 2015). Este dado corrobora com a ideia corrente entre professores de que Wallon seria o "teórico das emoções", de maneira que ele seria lembrado preferencialmente em discussões relativas a esse tema. Entretanto, ainda que de fato a temática da emoção esteja presente em toda a sua obra, é preciso lembrar que o autor compreende a pessoa como uma totalidade, isto é, como síntese constante dos domínios da inteligência, do movimento e da afetividade. Afinal,

> Recusando-se a selecionar um único aspecto do ser humano e isolá-lo do conjunto, Wallon propõe o estudo integrado do desenvolvimento, ou seja, que este abarque os vários campos funcionais nos quais se distribui a atividade infantil (afetividade, motricidade, inteligência). (GALVÃO, 1995, p. 32).

Assim, para falar de emoção em Wallon é preciso, antes, falar da pessoa completa, que se constitui a partir da afetividade, mas num constante processo relacionado também aos conjuntos funcionais da cognição e do ato motor. Esses conjuntos se organizam ao longo do desenvolvimento da criança, por exemplo, de maneira que em alguns momentos um predomina e os outros tornam-se menos evidentes, e assim sucessivamente. Nesse processo o eu vai se constituindo na relação com o outro, o que explica a prevalência da discussão sobre a relação eu-outro em nove dos artigos selecionados (FONTES & VASCONCELOS, 2007; PESSOA & COSTA, 2014; ARANHA, 2015; SMITH & SPERB, 2007; OLIVEIRA & GEBARA, 2010; ALMEIDA, 2014; BUSSAB, PEDROSA & CARVALHO, 2007; CORSI, 2011; TEIXEIRA, 2003).

Como a temática da emoção prevalece nos textos, parece também evidente que a questão da relação cognição-afetividade apareça nos trabalhos, como ocorre em seis deles (FERREIRA & ACIOLY-RÉGNER, 2010; SOUZA, 2011; TEIXEIRA, 2003; BUSSAB, PEDROSA & CARVALHO, 2007; BORGES, ALMEIDA & SOUZA, 2014; CINTRA & ALMEIDA, 2014). Trata-se de uma discussão fundamental para educadores e professores em geral, uma vez que enquanto a escola é predominantemente relacionada ao aspecto da cognição, Wallon argumenta que a pessoa não pode ser cindida e, portanto, aluno e professor são seres completos, com cognição e também afetividade. Nesse sentido,

> [...] mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente. (ALMEIDA, 1999, p. 107).

A temática da linguagem/ formação simbólica destacou-se em quatro trabalhos analisados (SILVA, 2007; PEREIRA, 2012, GARANHANI & NADOLNY, 2015; SMITH & SPERB, 2007; BORGES, ALMEIDA & SOUZA, 2014). Diante disso, deve-se ressaltar a contribuição do autor ao entendimento de que a criança já se comunica antes mesmo de ser capaz de usar a linguagem propriamente dita, a isso Zazzo (1978) se refere dizendo que em Wallon é possível compreender que existe uma linguagem antes da linguagem, caracterizada na emoção, pois por meio dela a criança se comunica e se liga ao outro.

Em seguida aos temas da Afetividade/emoção; da relação eu-outro; da relação cognição-afetividade; e da linguagem/formação simbólica o estudo mostrou que a temática do movimento ocorre em três dos artigos selecionados (BISSOTO & ALMEIDA, 2014; CARVALHO, 2003; GARANHANI & NADOLNY, 2015). Deve-se ressaltar a importância dessa temática, uma vez que historicamente o movimento é relacionado à

indisciplina na escola. Almeida (2004), ao tratar da questão do lugar da emoção na sala de aula, refere-se a isso e reitera que compreender o movimento como constitutivo da pessoa ajuda o professor a desconstruir a noção de que apenas alunos enfileirados e absolutamente imóveis e atentos ao professor estarão aprendendo. Assim, é evidente a contribuição da perspectiva de Wallon ao tema do movimento, especialmente no que se refere à compreensão de crianças pequenas, por isso mesmo destaca-se a presença do autor em dois artigos relativos ao tema crianças pequenas / 0 a 3 anos (VASCONCELOS, 2015; GARANHANI & NADOLNY, 2015), e em dois artigos que discutem a etapa personalista (SMITH & SPERB, 2007; LOO-SANT'ANA & GASPARIM, 2013), a qual refere-se ao desenvolvimento de crianças dos 3 aos 5 anos, em média, isto é, relacionados à educação infantil.

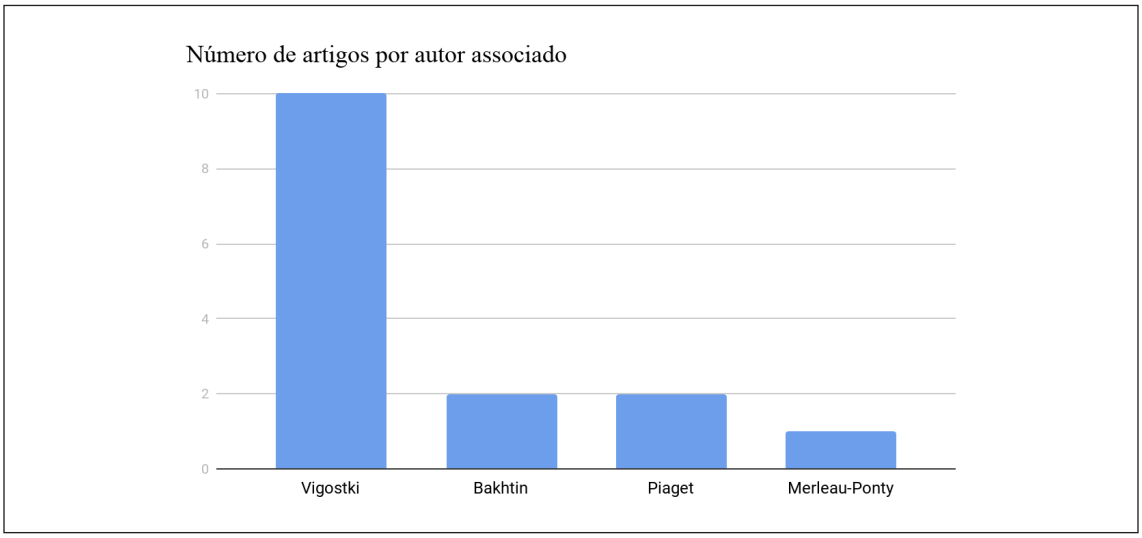
A questão da relação meios-grupos está presente em dois trabalhos (CARVALHO, LOPES & CANCELA, 2015; MOREIRA & SOUZA, 2016), assim como a questão sobre os ciclos/tempo escolar (TEIXEIRA, 2003; FETZNER, 2009). A relação meios-grupos merece atenção especialmente entre os educadores, uma vez que, para Wallon, a escola se constitui em um meio e em um grupo fundamental à vida da criança. Para o autor, a escola é um meio em que se podem constituir grupos de tendências variadas, que podem estar em harmonia ou oposição com os objetivos educacionais. Sobre essa questão da relação entre meios e grupos, vale ressaltar a importância do texto de Wallon (1976), que discute como essas instâncias são constitutivas do indivíduo, uma vez que considera o homem como eminentemente social.

Quanto ao tema dos ciclos e tempo escolar, é importante dizer que Wallon foi precursor na ideia de que a escola deveria respeitar o ritmo de desenvolvimento das crianças, isto é, seu tempo de desenvolvimento. A esse respeito cabe lembrar sua contribuição na elaboração de um plano de reformulação do ensino francês, conhecido como Plano Langevin-Wallon (MERANI, 1977), que estabelece a organização da escola em ciclos e, portanto, serve de inspiração até os dias atuais para propostas relacionadas ao tema.

Por fim, a concepção de homem de Wallon foi discutida em apenas um dos trabalhos selecionados (VASCONCELOS, 2015) e isso parece interessante pois, seria esse autor pouco compreendido com relação à concepção de homem que apresenta? Wallon fundamenta seus estudos em uma clara perspectiva de que o homem se relaciona com a natureza a partir do trabalho e, assim, modifica a natureza e modifica a si mesmo, produzindo cultura. Em linhas gerais, sua concepção se filia a uma perspectiva humanista e marxista da compreensão de homem, de maneira que a teoria que desenvolve é

marcada por um olhar dialético e por uma perspectiva de análise da realidade a partir de suas contradições. A discussão feita a partir dos artigos selecionados indica, entretanto, que esta concepção de homem está praticamente ausente nos trabalhos relacionados ao autor, ou pelo menos não foi claramente explicitada. Uma explicação possível para esta invisibilidade da concepção walloniana de homem estaria na associação frequente do autor à teoria de Vigotski, como mostra o gráfico abaixo.

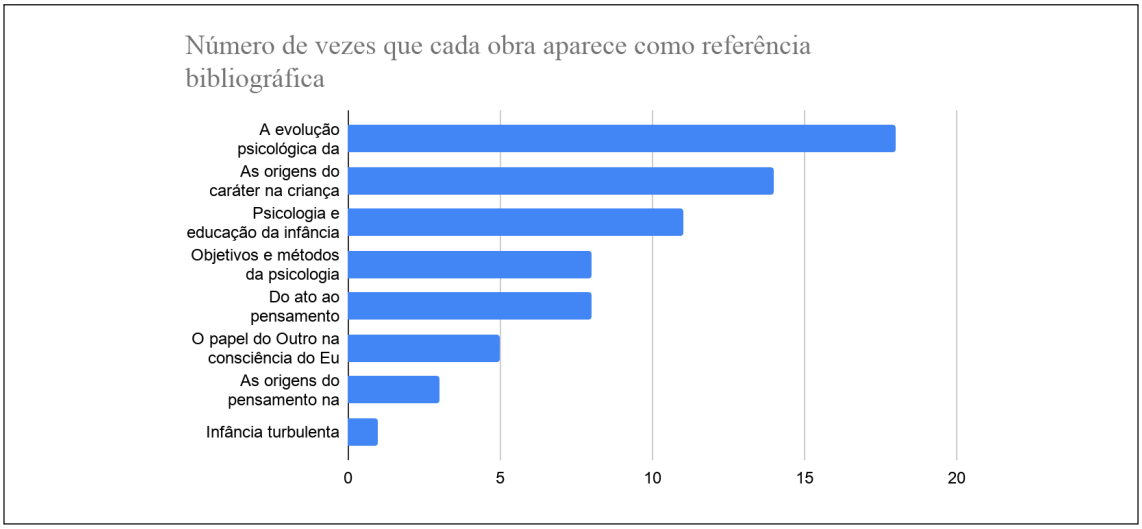
Gráfico 2 – Presença de outros autores associados a Wallon



O gráfico 2 indica que, dentre os 28 artigos selecionados, a associação de Wallon a Vigotski está presente em dez trabalhos (FONTES & VASCONCELOS, 2007; PESSOA & COSTA, 2014; MOREIRA & SOUZA, 2016; OLIVEIRA & GEBARA, 2010; PEREIRA, 2012; SOUZA, 2011; VASCONCELOS, 2015; FETZENER, 2009; TEIXEIRA, 2003; FONTES, 2005). De forma geral, pode-se concluir que, por possuírem a mesma base epistemológica e, portanto, a mesma concepção de homem, como dito acima, Wallon e Vigotski seriam associados no campo da psicologia e no campo da educação e, não raras vezes, tomados como autores complementares. Assim, pode-se inferir que os autores dos artigos analisados, ao referirem-se a Vigotski, tomam por suposto que o leitor compreende de que concepção de homem parte-se nos textos e, por isso, essa temática apareceria apenas de maneira implícita. Nota-se no gráfico 2 que os demais autores associados a Wallon nos textos aparecem em apenas dois artigos, como no caso de Bakhtin (GUHUR, 2007; OLIVEIRA & GEBARA, 2010) e Piaget (PEREIRA, 2012; SOUZA, 2011), ou em apenas um

trabalho, como no caso de Merleau-Ponty (VERÍSSIMO, 2011), isto é, predominantemente Wallon é associado a Vigotski.

Gráfico 3 – Obras de Wallon citadas nos artigos selecionados



Quanto às obras de Wallon mais citadas nos artigos analisados, o gráfico 3 indica a prevalência do livro "A evolução psicológica da criança", que aparece em 18 trabalhos (FONTES & VASCONCELOS, 2007; PESSOA & COSTA, 2014; GUHUR, 2007; ALMEIDA, 2014; BUSSAB, PEDROSA & CARVALHO, 2007; CORSI, 2011; LOOS-SANT'ANA & GASPARIM, 2013; BISSOTO & ALMEIDA, 2014; CARVALHO, 2003; SOUZA, 2011; FONTES, 2005; TEIXEIRA, 2003, ALMEIDA, 2012; BRAZÃO, 2015; CARVALHO, LOPES & CANCELA, 2015; GARANHANI & NADOLNY, 2015; MONÇÃO, 2015; SMITH & SPERB, 2007). Trata-se de um livro publicado por Wallon em 1941 e que sintetiza as ideias centrais do autor, apresentando os conjuntos funcionais (afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa) de maneira bastante didática, além de, no capítulo final, descrever as características principais de cada uma das fases do desenvolvimento. O livro possui duas traduções para o português, sendo também de fácil acesso, o que em geral explica sua predominância nos artigos.

Dentre os 28 artigos analisados, o segundo livro de Wallon mais frequentemente citado é "As origens do caráter na criança", que aparece em 13 trabalhos (FONTES & VASCONCELOS, 2007; PESSOA & COSTA, 2014; ALMEIDA, 2014; BUSSAB, PEDROSA & CARVALHO, 2007; CORSI, 2011; FERREIRA & ACIOLY-RÉGNER, 2010; VERÍSSIMO, 2011; SILVA, 2007; BRAZÃO, 2015; SMITH & SPERN, 2007; FONTES, 2005; GUHUR, 2007;

CARVALHO, 2003). Este livro, publicado em 1931 é dividido em três partes, e reproduz os cursos ministrados na Universidade de Sorbonne, em Paris, por Henri Wallon nos períodos de 1929 a 1931, considerando manifestações físicas e emocionais como imprescindíveis para a formação do caráter. Por referir-se sobretudo à teoria das emoções, explica-se sua prevalência entre os artigos citados, uma vez que, como vimos acima, este é o tema predominante nos trabalhos analisados.

O livro "Psicologia e Educação da Infância", por sua vez, publicado em 1935, traz uma compilação de textos do autor sobre assuntos diversos, inclusive sobre a relação entre psicologia e educação, sobre a psicologia como ciência, as etapas da personalidade da criança e sobre a formação de professores, assim, seu aparecimento em 11 (FONTES, 2005; ALMEIDA, 2012; OLIVEIRA & GERABA, 2010; ALMEIDA, 2014; BISSOTO & ALMEIDA, 2014; CARVALHO 2003; FONTES & VASCONCELOS, 2007; PESSOA & COSTA, 2014; ARANHA, 2015; GUHUR, 2007; GARANHANI & NADOLNY, 2015) dos artigos selecionados se relaciona com as próprias temáticas descritas no gráfico 1.

Dentre as demais obras de Wallon identificadas nos artigos, destaca-se "Do ato ao pensamento", de 1942, que aparece em oito trabalhos (BUSSAB, PEDROSA & CARVALHO, 2007; FERREIRA & ACIOLY-RÉGNER, 2010; LOOS-SANT'ANA & GASPARIN, 2013; BISSOTO & ALMEIDA, 2014; BRAZÃO, 2015; SMITH & SPERN, 2007; GRANHAHI & NADOLNY, 2015; BRAZÃO, 2015) e que apresenta uma importante contribuição do autor à compreensão da passagem da inteligência prática à inteligência verbal, e "Objetivos e métodos da psicologia", publicado em 1931, com uma coletânea de artigos de Wallon sobre temas diversos e que aparece também em oito trabalhos (VERÍSSIMO, 2011; TEIXEIRA, 2003; ALMEIDA, 2012; BRAZÃO, 2015; BORGES, ALMEIDA & SOUZA, 2014; GUHUR, 2007; ALMEIDA, 2014; CARVALHO, 2003). Entretanto, embora predomine referências às obras originais do autor, alguns trabalhos apenas fundamentam-se em comentadores de sua teoria, sem citação direta de obras de sua autoria, como é o caso de Vasconcelos (2015), Moreira e Sousa (2016) e Fetzner (2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre a produção acadêmica brasileira que recorre a Wallon como fundamentação teórica merece ainda ser aprimorada e, certamente, o estudo bibliográfico aqui esboçado apresenta apenas um início para essa profícua discussão. Contudo, essa breve incursão em artigos do campo da educação e da psicologia relacionados ao autor indica a necessidade de aprofundamento no estudo de sua obra e de compreensão de

seus pressupostos, pois trata-se de um autor que apresenta grandes contribuições à análise do desenvolvimento da criança e, como consequência, à questão educacional.

Quanto ao fato de Wallon ser ainda um pesquisador quase desconhecido para muitos autores contemporâneos e a questão de que seu nome aparece raramente em bibliografias científicas, Gratiot-Alfandéry (2010, p. 28) afirma:

> Sua obra conta com uma dezena de livros com numerosas reimpressões. Ele escreveu centenas de artigos, e existem traduções de seus livros em alemão, inglês, árabe, espanhol, italiano, grego, japonês, polonês, português, russo, para citar apenas algumas. [...].
>
> Wallon se dirigiu a públicos diversos e qualquer de seus escritos revela uma cultura excepcionalmente extensa e de uma infatigável curiosidade para a evolução científica de seu tempo. Homenagens que lhes foram rendidas, em vida e após seu desaparecimento, por grandes especialistas, entre eles, psiquiatras, psicólogos e pedagogos, e mesmo sociólogos e linguistas. Todos destacam sua preocupação maior: um melhor conhecimento da criança, das condições de seu desenvolvimento físico e psicológico e das exigências de sua educação. Talvez essa ligação indissociável estabelecida entre essas duas abordagens gere incompreensões e muitos mal-entendidos. Para alguns, ele parece ter sido um autor difícil de ler, em razão de sua vontade constante de encontrar a expressão justa e rigorosa, de controlar a experimentação; para outros, ele parecia especialmente ansioso para colocar suas observações na prática pedagógica e, acima de tudo, atento às atividades do ensino.

Assim, trata-se de um autor fundamental, que contribuiu não apenas para discussões sobre afetividade, mas para a compreensão do homem em sua totalidade, indicando, portanto, muitas possibilidades para o aprimoramento do ato educativo. Nesse sentido, a compreensão de Wallon acerca do desenvolvimento colabora com uma visão não restrita desse processo, abrangendo uma explicação complexa, que comporta idas e vindas e permite, assim, uma visão dialética do homem. De acordo com Gratiot-Alfandéry (2010, p. 33), o autor questiona a visão linear de desenvolvimento, como se fosse um sucessivo alargar de possibilidades internas: "Wallon demonstra que, muito diferentemente disso, o desenvolvimento humano é marcado por avanços, recuos e contradições e, para melhor compreendê-lo, é preciso abandonar concepções lineares de análise e interpretação".

O estudo da teoria walloniana apresenta, portanto, uma enorme contribuição à compreensão da criança como uma pessoa constituída por afeto, cognição e movimento e que já é, nesse momento de seu desenvolvimento, uma totalidade. Nessa perspectiva, Wallon é também um autor que pode em muito colaborar com processos que

vislumbram a importância da infância e que defendem a criança naquilo que ela é, e não como um vir a ser, no futuro, como propõe a ideia de que a educação deva preparar o "cidadão do futuro". A criança, para Wallon, já é completa. Além disso, como todo ser humano, é concreta e contextualizada, situada em determinado tempo e espaço e é em construção, nunca pronta e sempre se desenvolvendo.

Por fim, tendo o presente estudo mostrado que Wallon é predominantemente associado à temática da emoção, ratifica-se a necessidade de aprofundamento em sua obra, uma vez que no campo educacional, especialmente, esse tema tem sido recorrente nos últimos anos. A Base Nacional Comum Curricular[3], promulgada em 2017, indica a necessidade de promoção das denominadas habilidades e competências socioemocionais e, assim, a discussão em torno do que são essas habilidades e em que medida é possível "educar" as emoções se mostra crescente no Brasil. Ainda que Wallon não tenha abordado diretamente esta questão, ao apresentar sua concepção de afetividade referida em outros conjuntos funcionais e, portanto, como constitutiva da pessoa, o autor nos auxilia a pensar criticamente processos que visam à administração e controle das emoções, em nome da formação de competências socioemocionais. Trata-se, certamente, de um eixo de análise importante a ser enfrentado tanto no campo da Psicologia como no campo da Educação.

Retomando, portanto, o objetivo inicial deste texto, verifica-se que Wallon está pouco presente na produção acadêmica brasileira, a despeito da fertilidade de sua teoria e das sólidas contribuições que oferece à compreensão da criança e do homem em geral. Psicólogos e educadores se beneficiam de seus pressupostos, de forma que se faz necessário retomar suas colaborações, sobretudo em tempos de individualismo exacerbado, de tentativa de fragmentação e reducionismo do ser humano, e de controle da afetividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Wallon e a Educação. A. A. Mahoney, & LR Almeida (Orgs.), *Henri Wallon:* **Psicologia e Educação**, p. 71-87, 2000.

_____. _, Laurinda Ramalho de. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 31, n. 4, p. 595-604, Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/

3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2014000400013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2018.

_____. _, Laurinda Ramalho de. Das relações entre educação e psicologia na perspectiva de uma educadora. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 341-348, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a18v16n2.pdf&gt. Acesso em: 29 nov. 2018.

ARANHA, A.; MRECH, L.; ZACHARIAS, A.; FIGUEREDO, L.; MENDONÇA, C.; FERNANDES, M. Formação do eu professor na abordagem Walloniana. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 49, n. spe2, p. 75-82, 1 dez. 2015.

BORGES, Fabrícia Teixeira; ALMEIDA, Ana Rita Silva; MOZZER, Geisa Nunes de Souza. Linguagem e afetividade: a construção subjetiva da professora em suas narrativas. **Fractal***, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 137-154, Apr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922014000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2018.

BRAZÃO, José Carlos Chaves. A Implicação do Afeto na Psicologia do Desenvolvimento: uma Perspectiva Contemporânea. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 35, n. 2, p. 342-358, Jun, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200342&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29, Nov. 2018.

BUSSAB, Vera Silvia Raad; PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. **Psicol***. USP*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 99-133, Jun 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642007000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2018.

CARVALHO, Elda Maria Rodrigues de. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque walloniano. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 3, p. 84-89, set. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2018.

CARVALHO, C.; LOPES, T.; CANCELA, C. Dos quadrinhos para o museu: a democratização da informação em artes para o público infantil. **ARS (São Paulo)***,* v. 13, n. 25, p. 169-181, 14 jun. 2015.

CORSI, Bianca Rodriguez. Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. **Educ. rev.***,* Curitiba, n. 42, p. 279-296, Dec. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000500018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2018.

CINTRA, Fátima Bissoto Medeiros; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Uma leitura walloniana do movimento: crianças de seis anos no ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional***,* v. 21, n. 2, p. 205-214, 2017.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-REGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educ. rev.***,* Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2018.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre: para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 51-65, 2009.

FONTES, Rejane de S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n.29, p. 119-138, aug. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200010&lng=en&nrm=iso&gt. Acesso em: 23 nov. 2018.

FONTES, Rejane de Souza; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. O papel da educação no hospital: uma reflexão com base nos estudos de Wallon e Vigotski. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 279-303, Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2018.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. A Linguagem Movimento na Educação de Bebês para a Formação de Professores. **Educ. Real**., Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1005-1026, Dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000401005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 out. 2019. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651737.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995.

GUHUR, Maria de Lourdes Perioto. A manifestação da afetividade em sujeitos jovens e adultos com deficiência mental: perspectivas de Wallon e Bakhtin. **Rev. bras. educ. espec**., Marília, v. 13, n. 3, p. 381-398, Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 de nov. 2018.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 199-230, Set. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 de nov. 2018.

MAHONEY, Abigail Alvarenga *et al.* A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, p. 13-24, 2004.

MERANI, Alberto L. **Psicologia e Pedagogia**: as ideias pedagógicas de Henri Wallon. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. ***Educ. Pesqui.***, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 162-176, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022017000100162&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2018.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; GEBARA, Ademir. Interação, afeto e construção de sentidos entre crianças na brinquedoteca. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 373-387, Abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2018.

PESSOA, Camila Turati; COSTA, Lúcia Helena Ferreira Mendonça. Constituição da identidade infantil: significações de mães por meio de narrativas. **Psicol. Esc. Educ**., Maringá, v. 18, n. 3, p. 501-509, Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000300501&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 nov. 2018.

PEREIRA, Caciana Linhares. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. Psicologia em Estudo, v. 17, n. 2, p. 277-286, 2012.

SILVA, Dener Luiz da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 de nov. 2018.

SMITH, Vivian Hamann; SPERB, Tânia Mara. A construção do sujeito narrador: pensamento discursivo na etapa personalista. **Psicologia em estudo**. Maringá. Vol. 12, n. 3 (set./dez. 2007), p. 553-562., 2007.

SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. **Psic.: Teor. e Pesq**., Brasília, v. 27, n. 2, p. 249-254, Jun, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722011000200005&lng=en&nrm=iso&gt. Acesso em: 19 Nov. 2018.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski: alguns aspectos de duas teorias. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 29, n. 2, p. 235-248, Dec. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 de nov. 2018.

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. *In:* **Psicologia e educação da criança**. Trad. Ana Rabaça e Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1979, p. 161-176.

ZAZZO, René. **Henri Wallon**: Psicologia e Marxismo. Trad. Calado Trindade. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

52.

DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E ALFABETIZAÇÃO

Contribuições da psicologia

Lílian Barbosa de Morais[1]

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a importância do desenvolvimento psicomotor para o processo de aquisição da leitura e da escrita na fase de alfabetização. Fundamenta-se na revisão bibliográfica dos principais autores da alfabetização e do desenvolvimento psicomotor. A pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos inicia-se pela seleção do material a ser explorado, seguida de um estudo crítico por meio de várias leituras e interpretações das obras acerca da temática discutida.

Dessa forma, considera-se como fator motivacional deste estudo a possível limitação teórica sobre o desenvolvimento psicomotor de grande parte dos professores da educação infantil. Isso pode dificultar um leque de aprendizagens psicomotoras imprescindíveis para o desenvolvimento integral das crianças necessárias ao processo de alfabetização.

Esta discussão tem como propósito afirmar as contribuições do desenvolvimento psicomotor, enquanto objeto de estudo psicológico, durante a educação infantil e que se estende para os anos subsequentes na alfabetização. É necessário que os professores

1 Graduada em Psicologia/Professora dos cursos de licenciatura Letras, Matemática, História, Geografia e Pedagogia; bacharelado em Psicologia, Turismo e Patrimônio pela Universidade Estadual de Goiás, campus Cora Coralina e campus Inhumas. Mestranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) na UEG/Campus Cora Coralina. Pesquisa sobre (língua e discurso). lilianbarbosamorais@gmail.com

conheçam a psicomotricidade e as atividades que podem ser desenvolvidas na pré-escola, para evitar inadaptações psicomotoras que podem interferir na aprendizagem da leitura e da escrita.

A escola se apresenta com o papel de estimular o desenvolvimento do sistema psicomotor da criança, pois é nesta etapa que esta organiza sua consciência corporal e sua capacidade motora, afetiva e psicológica. O déficit na área psicomotora pode causar problemas na leitura, na escrita, no reconhecimento de letras, na organização das sílabas e das palavras, bem como na orientação gráfica. Ou seja, parece que a escola que negligencia o uso dos conhecimentos psicomotores aumenta a chance de comprometer a qualidade da aprendizagem global da criança, fundamental para alfabetização.

A alfabetização possibilita à criança uma segurança na hora de ler e escrever. Isto é significativo para que ela seja um sujeito comunicativo, reflexivo, crítico e curioso. No ato de ler, a criança com o domínio da leitura de mundo assimila melhor a leitura da palavra. Isto é imprescindível para uma aprendizagem significativa. É necessário que a criança compreenda o que lê e interprete de forma satisfatória. Decorre daí o bom trabalho com o processo de alfabetização.

Dessa forma, na alfabetização torna-se importante enfatizar e estimular o gosto pela leitura e pela escrita, associando os atos linguísticos à motricidade das crianças. Corpo e mente são indissociáveis ao processo de alfabetização.

A educação infantil compreende a faixa etária de zero a seis anos de idade, etapa esta muito importante para a alfabetização, pois nela a criança aprimora sua capacidade emocional, motora, social e mental.

O artigo 5 da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2012) define Educação Infantil como:

> A primeira etapa da Educação Básica oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2012, p. 97).

É nesta etapa educacional que as crianças ampliam suas experiências através do estímulo de seus sentidos e desenvolvem suas potencialidades que ainda se encontram adormecidas. Começam a ler fazendo leitura de mundo. Quando conseguem segurar um lápis, suas garatujas são para elas escrita, com significados próprios de sua vivência.

Conforme Teberosky (1997, p. 66), “o conhecimento da escrita começa muito antes de a criança frequentar uma escola... sua origem é extraescolar.” Sendo assim, elas têm conhecimento da escrita antes do ensino formal pela interação com o meio social.

Mas o que é a alfabetização? Segundo Lima (1987, p. 64) “alfabetização deve ser entendida, pois, como um processo que se inicia com a criança pegando, ouvindo, combinando e experimentando objetos.” Entende que a criança inicia seu processo de alfabetização pelas experiências em atividades sensório-motoras e cognitivas que o meio oferece. Nesse sentido, faz-se necessário que o (a) educador (a) tenha conhecimento sobre atividades psicomotoras que estimulem o desenvolvimento da criança. Para tanto, a leitura de mundo é imprescindível para a alfabetização, pois é nela que a criança assimila conhecimentos simbólicos necessários para a construção da leitura e da escrita. Com essa capacidade de leitura dos signos linguísticos, a passagem do código auditivo/oral para o visual/escrito, que se assemelha a transição natural do período sensório-motor para o operatório, as representações deixam de ser sensitivas e se tornam cognitivas (LIMA, 1987).

Pensando nisso, a alfabetização precisa estar ligada a esta concepção, considerando-a um processo natural, sem forçá-la a receituários pré-estabelecidos. Selecionar atividades pertinentes e significativas para este momento é essencial. O que ocorre nas propostas pedagógicas, segundo Lima (1987), é o contrário. Os alfabetizadores não compreendem a alfabetização como um processo em que o próprio sujeito constrói sua aprendizagem gradualmente, com a mediação do adulto. Investem em métodos com técnicas repetitivas que tornam o processo de aquisição da lectoescrita insuficiente.

Entretanto, entende-se que a organização dos conteúdos deve estar de acordo com a etapa em que se encontram as crianças, levando-se em conta sua maturidade cognitiva e suas inquietações, o que torna esse período mais prazeroso, desperta o interesse pela aprendizagem levando-as a praticar esses saberes em seu cotidiano.

Ferreiro (2011, p. 25) vem contribuir com a definição do que seja alfabetização dizendo que “alfabetização é um estado ao qual se chega, mas em processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária.” Para esta autora, alfabetizar é uma ação que demanda investigação, pois é necessário reconhecer os níveis de cada criança, seus conhecimentos prévios para, só então, propor desafios para que avancem. Esse desafio não termina nas séries iniciais, pois a cada dia depara-se com um novo conhecimento.

Observa-se que a criança pequena desenvolve a fala como forma de organização de sua ação. Ao longo do seu desenvolvimento a criança utiliza a fala para narrar situações visuais que são consolidadas em desenhos. A esse respeito, Lima (1987) concorda escrevendo que a criança pequena desenha e conta para si mesma, o que está desenhando, a história de seu desenho. Neste caso, "a fala organiza a ação, e quando esta ação é um exercício simbólico, como o desenho, a fala torna-se um instrumento para a criança." (LIMA, 1987, p. 14).

A fala, então, se torna instrumento que ajuda a criança a organizar uma ação partindo de um exercício simbólico como o desenho. A oralidade é fundamental para perpetuação das tradições culturais, utilizando-se de narrativas como meio de transmitir saberes considerados centrais para organização da vida social. O contato das crianças com o universo da linguagem inicia-se precocemente, seja através de histórias infantis, livros ou mídia, a função simbólica é estimulada. A fala, construída socialmente, enriquece os laços afetivos entre as crianças e o adulto, pois ambos passam a interagir com algo em comum (LIMA, 1987).

E, no que se refere ao desenho que resulta de movimentos corporais, pode-se dizer que é a representação de algo previamente internalizado na mente da criança. Lima (1987, p. 16) diz que o desenho "é um trabalho que recorre e forma a memória infantil", ou seja, o desenho é resultado da criação e apropriação simbólica da criança, que a ajudará a construir significados sobre objetos percebidos. Dessa forma, há uma estreita relação entre corpo e mente o que ressalta a importância de se trabalhar a psicomotricidade nas práticas de alfabetização.

E nesse aspecto, a educação infantil corresponde à etapa em que a linguagem da criança será aprimorada. Para isso é preciso utilizar atividades simbólicas, desenhos, narrativas através do movimento, narrativa oral, brincadeiras, faz de conta e dobraduras para que possam internalizar significados e construir símbolos. Pensando nisso, primeiramente é necessário construir uma base para que as crianças possam ser alfabetizadas e, para tal, Lima (1987, p. 28) diz que "o processo educativo da criança pequena tem como eixo ampliar a experiência de infância e não antecipar as aquisições possíveis pelo exercício da função simbólica em períodos de desenvolvimento posterior.".

Sabe-se que a escolaridade se iniciava aos sete ou oito anos, não por mera determinação, mas graças aos estudos do desenvolvimento da criança e, quanto a isso, Lima (1987, p. 65) relata que, neste período, a criança possui uma "estrutura mental operatória, a compreender regras e obedecê-las, a organizar no mundo e a organizá-lo", sendo

um período ideal para aprofundar as competências necessárias no desenvolvimento da leitura, escrita e cálculo. Devido às particularidades desta faixa etária, a ênfase no processo de alfabetização neste momento de suas vidas se torna mais plausível.

Ressalta-se, o processo de alfabetização em que Lima (1987) explica a evolução da apropriação dos códigos pela criança, pautando-se em Piaget. Para esse autor a alfabetização deve seguir ritmo natural de construção dos códigos que partem de percepções intuitivas para funções cognitivas operatórias. E, acrescenta que "para alfabetizar é preciso acompanhar o desenvolvimento das crianças propiciando-lhes experiências correspondentes aos estágios em que se encontram, tendo sempre em vista o estágio seguinte." (LIMA, 1987, p. 67). Este autor entende que alfabetizar é um processo contínuo e gradual, demanda observação, estudo, pesquisa, visando proporcionar as interferências necessárias para cada nível.

Todo esse processo é importante na formação e no desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Percebe-se que o processo de alfabetização começa antes do primeiro ano do ensino fundamental e não se finda nele, pois é um processo contínuo. Nesse contexto, leitura e escrita caminham juntas e não há como separar, pois estão correlacionadas e coordenadas entre si e Teberosky (1997) respalda ao dizer que:

> Embora para um adulto letrado exista uma estreita relação entre escrita e leitura, para as crianças em processo de aprendizagem essa relação deve ser construída. A coordenação entre ambas às atividades não ocorre automaticamente, porque a escrita não é uma atividade inversa à leitura e as duas não ocorrem simultaneamente, do ponto de vista evolutivo. Para as crianças das séries inferiores, a escrita e a leitura não são procedimentos inversos, e, portanto, a interação e a coordenação necessitam de condições de aprendizagem. (TEBEROSKY, 1997, p. 179).

Estas condições de aprendizagem mencionadas por Teberosky (1997) envolvem procedimentos metodológicos, pedagógicos, didáticos e lúdicos no processo de alfabetização. É importante também que haja um ambiente acolhedor, estimulante e adequado à criança, ou seja, um ambiente formativo que ela possa explorar, se sentir segura, desenvolver todas as suas potencialidades, tenha um desenvolvimento pleno e uma boa alfabetização.

O professor alfabetizador necessita ter a consciência de que algumas crianças em sala não tiveram as mesmas oportunidades de leitura e escrita que outras e dependem dos estímulos advindos da escola para ter acesso a esse universo letrado. Práticas mecanicistas nada contribuem para sua aprendizagem, pois apenas focam na reprodução de signos.

Desta forma, Ferreiro (2011) apresenta os objetivos da alfabetização nos dois primeiros anos iniciais, a saber:

> [...] compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao tema alfabético de escrita; compreensão das funções sociais da escrita, que determinam diferenças na organização da língua escrita e, portanto, geram diferentes expectativas a respeito do que se pode encontrar por escrito nos múltiplos objetos sociais que são portadores de escrita (livros diversos, jornais, cartas, embalagens de produtos comestíveis ou de medicamentos, cartazes na rua etc.); leitura compreensiva de textos que correspondem a diferentes registros de língua escrita (textos narrativos, informativos, jornalísticos, instruções, cartas, recados, listas etc.) enfatizando a leitura silenciosa mais que a oralidade convencional; produção de textos respeitando os modos de organização da língua escrita, que correspondem a esses diferentes registros; atitude de curiosidade e falta de medo diante da língua escrita. (FERREIRO, 2011, p. 23-24).

Tendo esse olhar como perspectiva para a alfabetização, as atividades psicomotoras compreendem excelentes ferramentas para os alfabetizadores mediarem esse conhecimento, pois possibilitam uma base motora indispensável para o processo de alfabetização do aluno. Esta autora ressalta ainda uma dúvida sobre quando se inicia o processo de ensino da leitura e da escrita, na pré-escola ou não? Posiciona-se claramente diante desta inquietação, dizendo que ensinar não é adequado, mas sim deixar que a criança aprenda espontaneamente.

É preciso que os alfabetizadores observem esses erros e vejam que fazem parte do processo, pois é necessário errar para conhecer o objeto verdadeiro. Conforme Ferreiro e Teberosky (1999, p. 34) "[...] não é qualquer atividade que define a atividade intelectual, tampouco qualquer conflito é um conflito cognitivo que permite um progresso no conhecimento." Os conflitos cognitivos que surgem constantemente, graças aos erros cometidos, fazem com que as crianças aprimorarem seus conhecimentos assimilando ideias novas.

A prática pode se desenvolver de modo a possibilitar às crianças o acesso a recursos didáticos que favoreçam a aquisição eficaz da linguagem oral e escrita. Fundamental ampliar o repertório linguístico da criança por meio de estímulo da oralidade, sendo imprescindível o contato com diferentes gêneros textuais, como contos, poemas, canções, quadrinhos, entrevistas, seminários, receitas, embalagens e etc.

O papel do professor neste processo é ser um mediador, compreendendo o mundo em que a criança vive e como esta constrói sua linguagem. Relevante buscar diferentes

maneiras de apresentar esse mundo da escrita e da leitura para a criança por meio de práticas, da pré-escola, que permitam o contato espontâneo, como a escrita do nome, o ato do professor ler e escrever, o folhear de livros e revistas, etc.

Diante da importância desta etapa, faz-se necessário refletir sobre as concepções teóricas trabalhadas em sala de aula e buscar apoio de outras ciências como a psicologia do desenvolvimento, no que se refere aos aspectos psicomotores, a fim de garantir um ensino que visa à formação de sujeitos críticos e comprometidos com a sociedade em que vivem.

O desenvolvimento psicomotor é uma área de estudo da psicologia, sobre o desenvolvimento humano, que aborda a importância do corpo e sua função na vida dos indivíduos e a relação com a estrutura psicológica para concretização das ações; sendo que seria impossível o homem expressar seu pensamento em gestos e atitudes se não fosse pela motricidade.

Os estudos de Le Boulch (1982), Coste (1981) e Wallon (2010) se comunicam e permitem compreender as terminologias adotadas nesta área de conhecimento, que são imprescindíveis para sua aplicação na pré-escola.

O corpo, base dos atos motores, desde a Grécia antiga era fruto de questionamentos entre os gregos. Para Platão (*apud* COSTE, 1981, p. 10), o corpo era "[...] lugar de transição da existência no mundo de uma alma imortal." Segundo Platão, o corpo é submisso à alma por ser esta imortal. A boa forma física associada à saúde contribuía para o bom desenvolvimento moral e intelectual do indivíduo. Outros intelectuais da época, ao contrário de Platão, exaltavam a beleza física do corpo.

Complementando, Maine Biran (*apud* COSTE, 1981, p. 13) associou de fato o movimento a um elemento fundamental da estrutura cognitiva do "eu", onde coloca que:

> O esforço muscular é o fundamento da vida psíquica: ele permite que se afirme o sentimento do eu, força voluntária que supera obstáculos que o mundo lhe opõe. É na ação que o eu toma consciência de si mesmo e do mundo. É ainda a vontade que determina a vida psicológica; mas passa a ser, doravante, uma vontade atuante, viva e sujeita às afeições corporais: a vida emotiva e a vida somática não estão isoladas. (COSTE, 1981, p. 13).

Com o intuito de demonstrar a indispensável associação entre corpo e mente, negada pela filosofia clássica que pregava a desintegração entre os mesmos, a psicomotricidade busca, segundo Coste (1981, p. 9), "[...] deslocar a problemática cartesiana e reformular as relações entre a alma e o corpo, que toda filosofia clássica coloca em mútua

oposição. Mesmo quando afirma, por vezes, sua unidade." Portanto, a psicomotricidade veio confirmar a ligação indissociável entre o corpo e o intelecto.

Essa educação psicomotora, por meio dos componentes da psicomotricidade, articula a relação entre corpo e mente. As emoções, sensações, ações e reações da criança estão integradas com o intelecto e demonstram a maneira de agir e se expressar no meio social. Quanto a isso, Le Boulch (1982) defende que:

> A educação psicomotora na idade escolar deve ser antes de tudo uma experiência ativa de confrontação com o meio. A ajuda educativa, proveniente dos pais e do meio escolar, tem a finalidade não de ensinar à criança comportamentos motores, mas sim de permitir-lhe, mediante o jogo, exercer sua função de ajustamento, individualmente ou com outras crianças. No estágio escolar, a primeira prioridade constitui a atividade motora lúdica, fonte de prazer, permitindo à criança prosseguir a organização de sua 'imagem do corpo' ao nível do vivido e de servir de ponto de partida na sua organização práxica em relação com o desenvolvimento das atitudes de análise perceptiva. (LE BOULCH, 1982, p. 129).

Nessa perspectiva, surge a função tônica como base psicomotora do indivíduo, devido sua responsabilidade pelos atos motores. Segundo Coste (1981, p. 24), o tono, componente psicomotor essencial, é um "fenômeno nervoso muito complexo e a trama de todos os movimentos, sem desaparecer na inação". Caracteriza a personalidade psicomotora do sujeito, pois é utilizado no ato comunicativo segundo a intenção, inibição, instabilidade ou extroversão; enfim o canal de expressão dos sentimentos e da linguagem corporal.

Os movimentos de contração e relaxamento muscular são, portanto, advindos do tono muscular e, ainda segundo Coste (1981, p. 27), é um "fenômeno de natureza reflexa que tem sua origem no músculo, mas cuja regulação está submetida ao cerebelo" onde os influxos nervosos, contidos no tono por meio das células nervosas, culminam nos atos motores.

A evolução tônica da criança ocorre por etapas devido à maturação dos centros nervosos. É gradual e dependente da idade da criança e está submetida a avanços e retrocessos. Pode haver diferenças entre o desenvolvimento psicomotor dos sujeitos. Segundo Wallon (2010, p. 13), "disso resultam tipos motores e também psicomotores diferentes, já que as relações entre as manifestações do tônus e o psiquismo são estreitas". Desta forma, o estímulo proprioceptivo e exteroceptivo influenciam nesse avanço, realçando as desigualdades motoras e psicomotoras entre crianças de mesma faixa etária.

A criança até o primeiro ano de vida, segundo concepções wallonianas, é dependente de seus familiares, pois seu nível de maturação não lhe permite agir sozinha no ambiente. Nesta etapa da vida o corpo e o meio estão integrados e os movimentos são impulsivos. Os comportamentos ainda são inatos e, à medida que se tornam desnecessários, são eliminados. O recém-nascido apresenta reflexos tônicos que podem ser de defesa ou atitude que Wallon (2010, p. 121) exemplifica dizendo que:

> Um contato, um beliscão na pele determinam uma retração ou um estiramento atetósico do membro. Barulhos provocam um estremecimento semelhante a esses bruscos relaxamentos do tônus provocados às vezes por sua liberação súbita pelo sono. (WALLON, 2010, p. 121).

Fica claro que essa manifestação tônica está ligada a automatismos característicos de cada etapa comportamental do sujeito submetido à maturação funcional.

Estabelece-se então o diálogo tônico, outra característica comunicativa do tono até o oitavo mês de vida do bebê, que caracteriza por uma tripla função da mãe para como bebê: de proteção de estímulos negativos, de satisfação de tensões interiores e de oferta de estímulos sensitivos para o desenvolvimento. Isto é, o bebê apresenta reações espontâneas, quando submetido ao desprazer (ex: agressão), e reage com tensões globais de seu corpo, fecha os punhos, levanta os braços e ao prazer (ex: amamentação) reage com sinais de relaxamento, os dedos afrouxam e diminui o ritmo respiratório; sinais que somente a mãe consegue interpretar, devido ao vínculo afetivo envolvido neste processo (WALLON, 2010).

Coste (1981) concorda com a ideia de Wallon (2010), relatando que a consciência corporal da criança gradualmente se desenvolve graças ao seu amadurecimento neurofisiológico e às relações afetivas estabelecidas com seu núcleo familiar. O outro constitui papel indispensável considerando que, ao manipular seu corpo, identifica seus membros e, ao imitar a imagem do outro se movimentando, aprende a movimentar-se no espaço.

Wallon (2010, p. 153) aceita essa importância do papel do outro nesta etapa de desenvolvimento ao ressaltar que o vínculo afetivo é essencial para aprendizagem do ato motor. Este autor reforça que “o ato motor não se limita ao domínio das coisas, mas, através dos meios de expressão, suporte indispensável do pensamento, submete-o às mesmas condições a que está submetido.” Isto sublinha a influência do ato motor na evolução mental da criança, já que ambos estão integrados e submetidos aos mesmos fins expressivos.

Considerando a definição de Coste (1981, p. 42) para a linguagem corporal como um "conjunto de atitudes e comportamentos que têm sentido para outrem, ou para um suposto interlocutor" que permite ao bebê comunicar-se com a mãe. Composta por comportamentos inatos, adquiridos e socioculturais sendo, então, a partir das ações externas que dá a construção do esquema corporal pela criança. Estes comportamentos inatos, reações primitivas presentes em todos os seres humanos, são formados por movimentos espontâneos, por exemplo, o bocejo e a salivação. Os comportamentos adquiridos são aqueles assimilados por meio de nossas aprendizagens: marcha e alimentação por exemplo. E, os comportamentos socioculturais, internalizados para adaptação em sociedade. Importante tais pressupostos, pois conforme Coste (1981, p. 44), "a cultura marca o corpo, inscreve-se nos gestos que ela molda e que assinalam o grau de interiorização e de adaptação do indivíduo ao seu meio" e isto sinaliza a necessidade de o sujeito dominar seu corpo tendo em vista as exigências comunicacionais em que o corpo é produtor e formador de signos.

Para o professor é importante o período que antecede a alfabetização como preparatório dos componentes psicomotores, elementos básicos da psicomotricidade: esquema corporal, lateralidade, estruturação espacial, orientação temporal, coordenação motora fina e grossa e a linguagem. Estes componentes psicomotores possibilitam ao professor o conhecimento de seus alunos com suas habilidades e limitações específicas de cada um. Almeida (2009) respalda essa importância ao dizer que a psicomotricidade:

> [...] leva em consideração todas estas diferenças porque são elas que constroem crianças com percepções sobre si mesmas e sobre os outros. Os aspectos emocionais que envolvem as execuções mecânicas precisam ser alinhados e fundamentados em práticas de socialização e humanização.
>
> [...] Se esta educação tem muita importância, devem os zelar por ela enquanto a criança tem plenas condições de desenvolvimento. O difícil é perceber que o trabalho psicomotor ainda encontra muitas resistências nos espaços de educação infantil. Muitos profissionais, muitas escolas e muitos materiais usados nas escolas deixam a psicomotricidade para segundo plano ou às vezes simplesmente ignoram-na. (ALMEIDA, 2009, p. 26-27).

Por isso é importante para a alfabetização que educadores e professores trabalhem no período preparatório e façam uso da psicomotricidade, para desenvolver na criança os componentes necessários e suficientes para uma boa aquisição da leitura e da escrita.

O esquema corporal é construído pelas experiências vividas e sensações experimentadas pelo ser humano por meio do corpo. É a tomada de consciência da criança em relação ao seu corpo e com o meio em que vive. Percebê-lo como forma de comunicação ajuda a formar sua personalidade. É importante a criança reconhecer seu próprio corpo, pois, conforme Le Boulch (1982, p. 15), é "uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade. Ela não corresponde só a uma função, mas sim a um conjunto funcional cuja finalidade é favorecer o desenvolvimento.".

A construção do esquema corporal é realizada em três etapas: corpo vivido, corpo percebido e corpo representado.

A primeira etapa, corpo vivido (até três anos de idade), corresponde às experiências vividas pela criança, considerada também a fase da inteligência sensório-motora de Piaget (*apud* LE BOULCH, 1982). Nesta etapa a criança não tem consciência de "si" e confunde-se com o ambiente em que vive. É como se o ambiente externo fosse parte dela mesma, do seu "eu". Conforme vai crescendo e seu sistema nervoso torna-se mais maduro, a criança começa a diferenciar-se do seu meio, se desenvolvendo e se ajustando, passa a compreender o seu "eu" como único.

A segunda etapa, corpo percebido (de três a sete anos), a criança organiza seu esquema corporal correspondente à maturação da "função de interiorização." Esta etapa é responsável por possibilitar à criança centrar-se em seu próprio corpo, tomar consciência de si, do seu "eu", tirando a atenção do meio ambiente.

Na terceira etapa, corpo representado (de sete a doze anos), o esquema corporal da criança está estruturado. Noções das partes do corpo já foram interiorizadas. Com conhecimento maior do ambiente e de si mesma a criança se movimenta melhor e corretamente, tendo melhor domínio corporal. Passa, então, a ampliar seu esquema corporal e a organizá-lo melhor. As sensações táteis e cinestésicas estão intimamente ligadas à estruturação e ampliação do esquema corporal, assim como resultado desta etapa, a criança "dispõe de uma imagem do corpo operatório, no sentido piagetiano, um suporte que permite programar mentalmente ações em torno do objeto e também em torno do seu próprio corpo.". (LE BOULCH, 1982, p. 19). O centro não é mais o próprio corpo, seus pontos de referência agora são exteriores, os quais vão orientá-la.

A lateralidade é uma condição que a criança desenvolve como capacidade de agir em todas as direções, se movimentar com equilíbrio, noções de espaço e coordenação corporal mínima. Ao desenvolver a lateralidade a criança tem noção da outra pessoa, a partir do seu corpo, e estabelece seu lado dominante sendo direita ou esquerda. Assim,

ajusta sua motricidade e, pode ser desenvolvida por meio de atividades psicomotoras, trabalhadas principalmente nas escolas, que possibilitem às crianças desenvolver suas potencialidades cognitivas, motoras e afetivas (LE BOULCH, 1982).

A estruturação espacial requer que a criança tenha domínio do seu corpo e a capacidade de usá-lo para se movimentar nos mais diferentes espaços, integrando o seu ser ao meio ambiente. Esta estruturação espacial engloba muito mais que espaços físicos como paredes, portas, ruas, casas, etc. A criança precisa reconhecer, intervir e agir nesses espaços, que se configuram em diferentes ações (LE BOULCH, 1982).

A escola é um ambiente proporcionador de atividades para que as crianças possam desenvolver noções espaciais e se movimentarem com autonomia. Passeios em praças, shoppings, cinema, ruas, auxiliam no desenvolvimento dessa estruturação espacial da criança.

A orientação temporal é a habilidade mais complexa, no sentido de ser construída com as crianças, pois diz respeito à capacidade de abstração para, então, conseguir diferenciar o tempo real, o cronológico e o imaginário. Desenvolver a orientação temporal ajuda as crianças a se incluírem no universo em que vivem. Isto envolve a noção de sucessão de acontecimentos no tempo, do dia e da noite e na organização de ritmos diários como dormir, alimentar, etc. Também favorece a comunicação da criança com mais facilidade ao fazer suas narrativas e percepções do ambiente que a rodeia. Le Boulch (1982, p. 111) vem dizer que a orientação temporal estruturada culmina no que ele chama de personalidade expressiva, que seria “a organização temporal do movimento que é a característica essencial do que classicamente se chama um movimento bem coordenado, ou seja, harmonioso.”.

Portanto, a orientação temporal tem grande influência na linguagem e na compreensão dos fatos que pressupõem uma sucessão temporal. Cabe ao educador selecionar métodos que possibilitem um bom desenvolvimento desse componente da criança.

A coordenação motora grossa está relacionada ao desenvolvimento geral da criança, bem como a organização do ritmo e percepções que trabalham os movimentos dos membros superiores e dos membros inferiores. Diz respeito a habilidades como dançar, correr, pular, subir e descer escadas, chutar, caminhar, etc. Para possibilitar um bom desenvolvimento dessas habilidades, as atividades físicas, jogos, música, dança são essenciais.

Le Boulch (1982, p. 136) relata sobre o "aperfeiçoamento e o enriquecimento" de atividades que requer movimento por meio do trabalho de coordenação motora global, "através dos jogos livres e das atividades de expressão, a experiência vivida com o corpo em relação ao ambiente dos objetos garante a aquisição do bem-estar global do corpo.". Assim, são formas de exploração da criança com ela mesma e com o grupo, podendo depois criar experiências próprias no momento das atividades e jogos.

A coordenação motora fina está relacionada às atividades que requerem ajuda das mãos e dos dedos ou da relação entre mãos e olhos, ou seja, dos pequenos músculos do corpo.

Atividades como desenhar, escrever, encaixar, amarrar cadarços, abotoar e desabotoar, pegar objetos frágeis e podem ser bem desenvolvidas se construídas com as crianças por meio de atividades motoras, lembrando sempre dos aspectos sócio-afetivos. O aperfeiçoamento da coordenação motora fina da mão e dos dedos precisa ser contemplado na pré-escola. Le Boulch (1982) completa dizendo que, a construção desta forma de coordenação se dá no decorrer da execução de "atividades práxicas escolhidas para desenvolver a destreza e a coordenação fina; através da prática da expressão gráfica e do desenho, e desenvolve, ao mesmo tempo, a função simbólica." (LE BOULCH, 1982, p. 136).

Dessa maneira, não se podem desassociar aspectos psicológicos que circundam as atividades lúdicas e motoras. A escrita da criança, a letra bem definida, depende do desenvolvimento da coordenação motora grossa e fina.

Em se tratando de linguagem, Coste (1981, p. 42) colabora dizendo que a linguagem corporal é um "conjunto de atitudes e comportamentos que têm sentido para outrem, ou para um suposto interlocutor". Nesse raciocínio tem-se a linguagem corporal como uma forma de comunicação, de expressão de atitudes e comportamentos.

Nessa conceituação de linguagem, Le Boulch (1982) ressalta que a mesma é um modo de o ser humano se expressar imprimindo significado aos gestos, tendo o corpo como veículo para essa expressão. Ao expressar sempre que se quer comunicar algo, a criança tem na linguagem à possibilidade de exprimir o que quer dizer naquele momento, considerando suas capacidades cognitivas, afetivas e motoras.

Desta forma, a utilização da linguagem é uma fonte de progresso no plano da percepção e da ação e, ao contrário, a evolução psicomotora tem influência na linguagem. O enriquecimento da linguagem se dá por meio do desenvolvimento psicomotor, quanto

mais contato a criança tem com objetos e ambientes diferentes, maior sua experiência e estruturação das ações.

No processo educacional, possibilita-se às crianças vivenciar situações lúdicas diversas por meio de seu próprio corpo e seu movimento, experimentando e brincando. Passam a conhecer e saber de seus limites, alcançando um desenvolvimento global de suas funções psicomotoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A alfabetização é o momento escolar onde há a aquisição de competências e habilidades que são fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem. Por isso torna-se importante que esta fase seja muito bem estruturada e construída, o que envolve compreender e possibilitar o desenvolvimento da criança como um todo, suas aptidões físicas, emocionais e cognitivas.

A psicomotricidade tem implicações relevantes e fundamentais para a alfabetização. A criança em idade pré-escolar é toda movimento e o movimento é uma de suas primeiras formas linguagem, em que se comunica com gestos, sons e expressões corporais. À medida que vai crescendo, a criança desenvolve sua linguagem oral e verbal, conforme vai decodificando os sons e símbolos linguísticos.

A psicomotricidade visa a trabalhar o desenvolvimento interior e exterior da criança de forma global, relacionando movimento, intelecto e afeto com a aprendizagem alfabética. Isto envolve controlar emoções, aprender a conviver com outras crianças e adultos que não fazem parte da vida familiar à qual ela está acostumada. O novo ambiente tem regras, hábitos e atitudes condizentes com a vida social.

As atividades desenvolvidas nesta fase de escolarização devem conduzir a criança a adquirir hábitos, posturas e habilidades que melhorem sua linguagem e expressão oral e escrita, de forma segura, com ideias bem organizadas e boa convivência em grupo.

Dificuldades, nos aspectos funcionais da leitura, segundo Le Boulch (1987, p. 31) podem estar associadas aos “déficits da função simbólica que podem ser observados nas debilidades; os atrasos ou os defeitos de linguagem e os problemas essencialmente psicomotores”. Ou seja, a aquisição da lectoescrita exige uma base que compreende a capacidade da criança de simbolização, que neste processo envolve duas exigências: uma sonora e a outra gráfica. A sonora corresponde ao domínio da fala, cuja pronúncia deve apresentar um vocabulário correto e diverso. A gráfica implica decifração, que demanda

habilidades psicomotoras; tem-se a aquisição da lectoescrita que é parte fundamental no processo de alfabetização.

Desta forma, Le Boulch (1987, p. 32) afirma que "a escrita é, antes de qualquer coisa, um aprendizado motor.". Explica que a prática psicomotora na pré-escola auxilia na coordenação motora rítmica, fina e grossa necessárias, por exemplo, para evitar a disgrafia.

Diante disso, para o aprendizado da escrita, faz-se necessário que o professor medie as atividades por meio de exercícios psicomotores que contribuam para que as crianças aperfeiçoem sua motricidade e dominem os gestos motores utilizados na escrita.

Além do mais, este aprendizado motor requer a capacidade de interiorização, que está ligada ao controle tônico e neste caso condiz com o domínio das crianças sobre as pressões dos dedos no ato de escrever. Para Le Boulch (1987, p. 32), "o controle tônico não é realizado por uma ação de percepção voluntária, mas pelo desempenho dos reflexos como ponto de partida cinestésico" que agem melhor quando o indivíduo está relaxado.

E, nesse aspecto, é preciso tecer que o ato de ler é composto por movimentos sucessivos rítmicos, da esquerda para a direita, que se desenvolve desde os primeiros anos de vida da criança. Essa dominância pode ser observada a nível ocular, sendo organizada segundo fatores genéticos que impõem um olho diretor; pela prevalência manual, organizada automaticamente, que se estabelece mediante a apreensão de objetos quando solicitada em alguma atividade intencional.

A leitura implica orientação temporal e espacial da criança. Déficit nesses componentes psicomotores denota prejuízo na leitura. Este problema, segundo Le Boulch (1987), é causado pela dislateralidade, que é quando ocorre a discordância na dominância lateral ao nível do olho e da mão. A criança que apresenta déficits na organização espacial e temporal, como no caso dos indivíduos ambivalentes, possui coordenação motora cruzada.

Essa preocupação se instaura, uma vez que o professor se centra em atividades gráficas e se esquece da questão visual, o que pode levar a criança a uma apraxia ocular ocasionada pela desorganização do olhar. Nas salas de aula é comum o professor encontrar esses problemas em alunos com dislexia, o que exige um diagnóstico precoce para não comprometer a alfabetização desta criança.

É por meio de atividades focadas no desenvolvimento funcional que se torna possível a aquisição de aprendizagens como a da leitura e escrita. A educação psicomotora,

segundo Le Boulch (1987, p. 43), nesse sentido, “desempenha um papel central já que ela termina no ingresso a uma imagem do corpo operatório, condição da disponibilidade pessoal em relação ao meio material e humano”. Ou seja, o trabalho psicomotor na pré-escola permite à criança ter domínio sobre o seu corpo, o que facilita na adaptação escolar subsequente a pré-escola.

Uma exemplificação dessa fala de Le Boulch (1987) é que a criança com seis anos de idade, estando no primeiro ano do ensino fundamental, apresenta um linguajar composto por vocabulários que aprende no convívio familiar, sendo conhecimentos prévios que a criança possui sobre sinais gráficos que são sistematizados por meio de atividades mediadoras, como as fichas de leitura que a levam a perceber que cada objeto ao seu redor possui um símbolo linguístico sonoro e gráfico.

Ao perceber a educação psicomotora concebendo o corpo como um instrumento que se desenvolve por meio de uma educação funcional, a psicomotricidade se coloca ao alcance da atitude educativa, auxiliando professores e profissionais da educação a lidar com déficits psicomotores que atrapalham o desenvolvimento da criança no processo de alfabetização. Assim, teóricos como Le Boulch (1987) apresentam exercícios que os professores podem utilizar na pré-escola para evitar dificuldades psicomotoras que comprometam a alfabetização.

Para este autor, os jogos e as atividades de expressão livre permeiam os exercícios dirigidos a esta finalidade e, segundo ele, o jogo “pelo valor simbólico que representa, é, ao mesmo tempo, revelador das verdades, das frustrações das crianças e salvador pelos desbloqueios que permite”, ou seja, representa uma ferramenta eficaz que possibilita à criança expressar e autorreconhecer o que fortalece sua identidade pessoal e motora (LE BOULCH, 1987, p. 46).

Este autor sugere, para a estruturação da lateralidade, exercícios de manipulação, malabarismo e arremesso. Orienta o professor a não pronunciar a palavra direita e esquerda, para evitar influências na lateralidade, que é de ordem neurológica. Nas atividades de manipulação e malabarismo o professor pode utilizar sacos de sementes pequenos e propor que o lance de uma mão para a outra, no qual trabalha a coordenação óculo-manual imprescindível para escrita e leitura.

Um tipo de jogo abordado por Le Boulch (1987, p. 62) se desenvolve da seguinte forma: “posicionar duas crianças, uma em frente à outra, com uma das mãos às costas; pedir-lhes para agarrarem, o mais rápido possível, uma bolinha que é colocada entre as

duas". Nesta atividade o professor pode verificar a habilidade manual da criança, o que ajuda a reforçar a hipótese sobre sua lateralidade.

Na realização destas atividades o professor necessita ajudar a criança a localizar também sua dominância auditiva e o lado do corpo que melhor executa os movimentos. Para isso, jogos de manipulação com a bola explorando à frente, atrás, à direita, à esquerda, em cima (da cabeça), embaixo (das pernas), pegar a bola com a mão direita, depois com a esquerda, colocar a bola nos pés, nas pernas, na barriga, em volta do pescoço, passar por circuitos com bambolês, traçar linhas no chão com giz e pedir para se equilibrarem com o pé esquerdo, depois com o direito. Identificar ruídos ao bater objetos, para diferenciação dos sons, como agulhas de tricô, copos de metal, lápis, talheres... todos estes exercícios trabalham tanto a lateralidade quanto o esquema corporal, a estruturação espacial e a acuidade auditiva, fundamentais no processo de alfabetização.

No caso da estruturação espacial, os exercícios de rastros e pegadas precisam ser trabalhados previamente, pois a criança só identifica a pegada se conhecer quem a provocou. A atividade de completar desenho deve ser livre e sem desenhos pré-estabelecidos para que a criança se expresse conforme seu ponto de vista. Assim como os quebra-cabeças devem ser montados e colocados por ela própria. Outra forma de estruturar a orientação espacial é a simbolização gráfica, que pode ser desenvolvida por meio da identificação espacial das figuras em um flanelógrafo (para cima, para baixo, à direita, à esquerda, em diversas posições).

Quanto à orientação temporal pode ser trabalhada por meio do reconhecimento de traçados geométricos na vertical, na horizontal, curva, reta, exercícios de discriminação, como por exemplo, colorir o círculo maior, o que está à esquerda, utilizando exercícios de referência. Localizar seu próprio corpo em relação a si próprio e a outrem. Na orientação temporal pode-se pedir para identificar a posição antes e depois, utilizando um ponto de referência como na seguinte atividade proposta por Grosso e Bellotti (1976, p. 96): "colorir as flores que estão depois da tulipa e as que estão antes do narciso". Essa atividade permite que as crianças internalizem noções espaciais e temporais utilizadas no grafismo.

No que se refere à habilidade manual, de acordo com a coordenação motora fina das mãos e dos dedos que facilita a escrita, Le Boulch (1987, p. 68) enfatiza atividades como: modelagem, recorte e colagem. Elas "educam a flexibilidade e firmeza da mão, a sensibilidade tátil [...] ; desenvolve uma boa dissociação dos dedos e uma boa mobilidade do punho [...] ; exercita a leveza e a precisão dos gestos".

Desta forma, para o aprimoramento das habilidades visuais específicas das crianças, Grosso e Bellotti (1976, p. 50) propõem atividades de: “retire o avião de um conjunto de carrinhos, separe os blocos do mesmo tamanho, guarde, numa caixa, os pratinhos da mesma cor, separe os pincéis de cola dos pincéis de tinta”. São atividades de percepção de semelhanças e diferenças de cor, forma, detalhe externo e interno de imagens, da mais notória para a menos notória. Elas ajudam a criança a perceber na alfabetização proximidades e divergências entre as palavras, uma capacidade exigida na leitura.

As atividades de figura-fundo, segundo Grosso e Bellotti (1976, p. 53), auxiliam as crianças a identificarem, num texto, um conjunto de palavras e letras no corpo de palavras: “acompanhar com os olhos o movimento de uma bandeirinha, do voo de pássaros, de aviões, borboletas... Procurar objetos (figuras num fundo semelhante: grilos, na grama; lagartas, nas plantas etc)”, competência indispensável para aquisição da leitura.

A constância de percepção de forma e tamanho é outra habilidade necessária na leitura e na escrita, pois permite que as crianças reconheçam palavras repetidas em variados contextos de leitura e escrita. Para isso a memória visual da palavra é outra característica que o processo de aquisição da lectoescrita necessita.

A discriminação e memória auditivas são essenciais na leitura e escrita, pois permitem à criança diferenciar as palavras pelo som, a fixar explicações do professor e copiar em situações de ditado. O trabalho com rimas, adivinhações, enfoque na sílaba final, palavras dentro de outras palavras, sons isolados e repetir uma série de palavras com sentido e sem sentido são excelentes exercícios que ajudam a criança a desenvolver e ampliar sua memória auditiva (GROSSO E BELLOTTI, 1976).

Ampliar a capacidade de compreensão das crianças é possível por meio de atividades que, conforme Grosso e Bellotti (1976, p. 76-78), permitam “perceber a ideia principal, identificar detalhes e pormenores, interpretar sequência lógica dos fatos, antecipar conclusões, avaliar criticamente o que escuta”. São habilidades imprescindíveis para o sucesso na alfabetização, pois a criança alfabetizada deve compreender o que se lê e não apenas decifrar signos linguísticos.

Sendo assim, Grosso e Bellotti (1976, p. 80) salientam que é preciso que a criança perceba a ligação entre “o que fala, o que escreve e o que se lê”, ou seja, que saiba relacionar sons com símbolos gráficos reconhecendo a utilidade da leitura e escrita no seu dia a dia, que cumpre função social da alfabetização.

Todas as atividades e jogos mencionados pelos autores acima envolvem componentes básicos da psicomotricidade, também chamados pré-requisitos. Devem ser vistos pelos educadores e professores como maneiras de se criar condições para que as crianças desenvolvam conhecimentos, habilidades e destrezas em relação à aquisição da lectoescrita. É um trabalho a ser desenvolvido antes, durante e depois do período de alfabetização, portanto, contínuo.

Assim, os pré-requisitos, em uma visão construtivista, são conceitos, relações, representações que surgem fundamentadas por uma teoria e validadas por um empirismo, sendo inicialmente condições sobre as quais novas concepções são construídas. Com isso, segundo Ferreiro (2011, p. 76), o ensino dos pré-requisitos, componentes da psicomotricidade, não devem ser "maneiras de classificar as crianças como "aptos/não aptos", "maduros/não maduros", "prontos/não prontos". O importante é considerar o que a criança já sabe sobre a língua escrita antes de entrar no processo de alfabetização formal, considerando que na aprendizagem da lectoescrita cada criança tem seu ritmo.

A criança que apresenta dificuldade de aprendizagem e inadaptação precisa ser acompanhada pelo professor, em primeiro lugar, receber uma proposta educativa "apoiada no conhecimento dos ritmos do desenvolvimento dela (criança), mais do que uma medicalização ou uma "psiquiatrização" da escola, criando as condições do progresso real no plano da prevenção das inadaptações escolares.". (LE BOULCH, 1982, p. 130).

Ao ingressar no primeiro ano do ensino fundamental a criança se confronta com um leque de aprendizagens que exigem mais raciocínio e lógica. Entretanto, na educação infantil o essencial é que é um período preparatório, ou seja, a construção dos componentes psicomotores, para construção de uma base psicomotora que propicie assimilação e ajustamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos realizados, observou-se que a alfabetização se inicia como o processo de interação da criança com o meio e este antecede a escolarização. E para isso as atividades inerentes ao desenvolvimento psicomotor são essenciais, pois permitem à criança desenvolver seus componentes psicomotores que são fundamentais para o processo de alfabetização.

Pôde-se perceber que a durante o período da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental a inserção de técnicas psicomotoras possibilitam o desenvolvimento

dos aspectos de esquema corporal, tempo e espaço, lateralidade e linguagem, que repercutem nas questões psicológicas e cognitivas que, de algum modo, interferem na aprendizagem no momento de alfabetização.

É por meio das atividades psicomotoras que essa base se constrói. No sentido em questão, a psicomotricidade é uma excelente aliada à alfabetização, por meio dela a criança vivencia situações lúdicas com seu corpo em movimento, constrói seu eu, seu esquema corporal, sua lateralidade, sua estruturação espacial e temporal e aprimora sua linguagem; aqui o movimento é uma das primeiras linguagens da criança, sua linguagem corporal, que a permite comunicar-se e explorar o meio e gradualmente construir seu sistema linguístico.

Nota-se, então, que corpo e mente são indissociáveis e que se aprende mais e melhor quando os sentidos são estimulados pelo contato com outras crianças, ver, sentir, tocar, assim sendo, por meio de experiências táteis e cinestésicas busca-se o desenvolvimento global desta criança.

Fundamental, o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança e ter clareza de que, se ocorrer déficit na alfabetização, este pode ser amenizado com a ajuda da educação psicomotora ou da reeducação psicomotora.

E nessa perspectiva a psicologia do desenvolvimento muito tem a contribuir. Sendo ela a ciência que pesquisa os aspectos motores do desenvolvimento humano, nos leva à compreensão dos componentes básicos da psicomotricidade, bem como seus conceitos essenciais e imprescindíveis ao processo de alfabetização.

Em suma, esta pesquisa bibliográfica possibilitou verificar que a psicomotricidade é imprescindível para o processo de alfabetização, pois desenvolve habilidades psicomotoras importantes para o êxito na alfabetização. Ressalta a importância da ciência psicologia ao trazer para o debate aporte teórico sobre o desenvolvimento psicomotor indispensável ao processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COSTE, Jean Claude. **A psicomotricidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GROSSO, Lia Dalva Jaci; BELLOTTI, Thelma. Preparando para a leitura e escrita. *In:* GROSSO, Lia Dalva Jaci; BELLOTTI, Thelma. **Como prepara a criança para ler e escrever**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1976. p. 49-86.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento aos 6 anos. Trad. por Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**: psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. **Pré-Escola e Alfabetização**: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**: Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

UNIDADE IV

DIDÁTICA, PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO

53.

A DIDÁTICA HISTÓRICO-CRÍTICA

Apontamentos sobre círculos formativos com professores iniciantes/ingressantes

Érica Nayara Paulino Melo[1]
Bianca Resende Monteiro [2]
Emanoela Galvão Vilas Boas Fonseca[3]
Shirleide Pereira da Silva Cruz[4]

INTRODUÇÃO

A extensão universitária é uma das atividades que compõem o tripé indissociável da universidade brasileira: ensino, pesquisa e extensão. Esse tripé é que norteia as ações da universidade em vistas da garantia da efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Tal entendimento trata-se de uma orientação formal contida no artigo 207 da Constituição Brasileira que determina esse vínculo imanente.

No presente trabalho, objetiva-se discutir uma experiência de extensão universitária – "Círculos formativos com professores iniciantes/ingressantes", focando sua metodologia de ação que se relaciona aos passos da didática para a pedagogia histórico-crítica

1 Graduanda do curso Pedagogia, pela Universidade de Brasília – UnB, campus Darcy Ribeiro. Pesquisa sobre Ciclo de vida profissional docente e Extensionista no projeto "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes". ericaenpm@gmail.com

2 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade de Brasília. Pesquisa sobre Ciclo de vida profissional docente e Extensionista no projeto "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes". ancamonteiro@me.com

3 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade de Brasília. Pesquisa sobre Ciclo de vida profissional docente e Extensionista no projeto "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes". emanoelagalvao@gmail.com

4 Professora do curso Pedagogia, pela Universidade de Brasília – UnB, campus Darcy Ribeiro. Pesquisa sobre Ciclo de vida profissional e coordenadora do projeto de extensão "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes". shirleidesc@gmail.com

(GASPARIN, 2015). Esse projeto foi elaborado a partir de discussões promovidas pelos pesquisadores integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe da Faculdade de Educação[5] da Universidade de Brasília – UnB.

O GEPFAPe foi criado em 2010 e conta com a participação e colaboração de professores universitários e da educação básica, estudantes de graduação e da pós-graduação, bem como de pedagogos que atuam em ambientes não escolares, integrantes da comunidade local e demais profissionais da educação. O objetivo do grupo é estudar, investigar e examinar sistematicamente a formação e atuação dos professores. Consonante a isso, pesquisas realizadas por integrantes tão diversos contribuíram para a elaboração do citado projeto de extensão, uma vez que apontam que os professores iniciantes/ingressantes passam por dificuldades no início da carreira.

Essas adversidades circunscrevem-se às especificidades do cotidiano docente que se potencializam no início da carreira, tendo como algumas causas: a cultura organizacional da escola, a infraestrutura inadequada, a transposição didática dos saberes disciplinares à realidade da rotina escolar, dentre outras. Diante de tais problemáticas, as atividades desse projeto de extensão universitária buscam colaborar com a formação continuada dos professores participantes considerando as múltiplas facetas da profissão docente.

Posto isso, a organização do projeto "Círculos formativos com professores iniciantes/ingressantes" relaciona-se com a experiência acadêmica promovida pelo GEPFAPe. De tal maneira que o objetivo principal dessa ação extensionista é possibilitar o fortalecimento da carreira docente dos professores iniciantes/ingressantes da rede pública de educação do Distrito Federal, por meio do exercício reflexivo de produção coletiva de conhecimentos acerca das problemáticas observadas no próprio cotidiano de trabalho. Outros objetivos são: a) Contribuir com a formação inicial dos estudantes extensionistas da Universidade de Brasília; b) Colaborar com a formulação de políticas públicas de educação em vistas do apoio aos referidos professores.

O projeto de extensão é organizado em círculos formativos que são intrínsecos a compreensão proposta por Paulo Freire a respeito dos Círculos de Cultura (TONIOLO, HENZ, 2017), e o entendimento de Reis (1996) sobre a concepção de extensão processual-orgânica.

5 O GEPFAPe também é ligado o Departamento de Planejamento e Administração – PAD.

Precipitadamente pode-se entender que os Círculos de Cultura se restringem a momentos de ensino-aprendizagem que incluem diferentes sujeitos adultos, reunidos em uma roda com o intuito de aprenderem e juntos viabilizarem experiências formativas. Entretanto, essa percepção não abarca a complexidade proposta por Freire, que propõe uma experiência educativa dialógica, humana e libertadora (FREIRE, 2001).

Nos Círculos de Cultura, não há relações hierárquicas em que o educador sobreponha-se aos educandos – utilizando, para isso, quaisquer justificativas relativas à detenção de conhecimentos hegemonicamente prestigiados. Há horizontalidade nas relações estabelecidas e o educando é visto como alguém que transforma a realidade ao mesmo tempo em que passa pelo processo educativo, e entende-se que o educador atua problematizando, oportunizando e mediando reflexões e discussões.

Desde o primeiro semestre de 2018[6] os círculos formativos são efetuados mensalmente na Escola Classe 831 de Samambaia, região administrativa do Distrito Federal, todavia, a preparação para esses encontros ocorre quinzenalmente na UnB, totalizando uma carga horária de cento e vinte horas por semestre.

Em Samambaia, os encontros ocorrem no contraturno durante o horário de coordenação pedagógica das professoras que atuam no turno vespertino. As professoras são, em sua maioria, docentes iniciantes na carreira: a escola possui uma média de 10 professoras iniciantes por turno. Conforme Huberman (1995), essa classificação corresponde aos docentes que estão atuando há, no máximo, cinco anos. O autor também elucida que os professores ingressantes são aqueles que saíram da rede de ensino privada e estão ingressando na rede de ensino pública, e o oposto é recíproco.

Cabe evidenciar, que no Distrito Federal os servidores da Carreira Magistério Público, conforme é possível verificar na portaria nº 395 de 14 de dezembro de 2018, tem no mínimo oito horas semanais reservadas para o cumprimento de atividades de coordenação pedagógica:

> Art. 5º Os professores que atuam nas UEs/UEEs/ENEs podem ter as seguintes cargas horárias
>
> I – quarenta horas semanais, em jornada ampliada, no turno diurno, sendo cinco horas em regência de classe e três horas em coordenação pedagógica, diárias, perfazendo vinte e cinco horas em regência de classe e quinze horas em coordenação pedagógica;

6 Atualmente, o projeto encontra-se no quarto semestre de realização.

> II – quarenta horas semanais, no regime de vinte mais vinte horas, sendo quatro horas em regência de classe, por turno, em três dias da semana, e quatro horas em coordenação pedagógica, por turno, em dois dias da semana, perfazendo doze horas em regência de classe e oito horas em coordenação pedagógica;
>
> III – vinte horas semanais, nos turnos matutino, vespertino ou noturno, sendo quatro horas em regência de classe em três dias da semana, e quatro horas em coordenação pedagógica em dois dias da semana, perfazendo doze horas em regência de classe e oito horas em coordenação pedagógica. (BRASIL, 2018).

Durante os círculos formativos essas professoras discutem a sua prática docente, refletem sobre suas experiências e selecionam temáticas para aprofundamento e estudo. Já os acadêmicos da UnB vivenciam a formação inicial a partir de uma percepção sobre a extensão como "uma constituinte na formação de professores, enquanto ambiência acadêmica, ao promover a unidade teoria e prática, fomentar a produção do conhecimento científico, possibilitar a efetivação do tripé universitário" (KOCHHANN, 2017, p. 276). Todas essas atividades são elaboradas considerando-se a perspectiva de extensão processual-orgânica (REIS, 1996), uma vez que há reciprocidade no diálogo estabelecido entre a Universidade de Brasília e a sociedade, no caso, a Escola Classe 831 de Samambaia:

> A linha de ação processual-orgânica tem como característica o desenvolvimento de ações de caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade ciclo ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e mutuamente transformante. (REIS, 1996, p. 41).

Fica estabelecido, assim, um ambiente recíproco, dialógico e de construção coletiva, caracterizado por diferentes atores em formação: estudantes de graduação em Pedagogia da UnB experienciando a formação inicial diretamente no ambiente escolar e em contato com as experiências de professores em atuação, bem como na UnB nos momentos de preparação dos Círculos, e professores da educação básica vivenciando a formação continuada. Ressalta-se, portanto, a relevância da discussão proposta pelo presente trabalho, pois ele pode contribuir com os estudos realizados sobre projetos de extensão que envolvem professores da educação básica e do ensino superior e estudantes de graduação, com enfoque especial nos graduandos de pedagogia, de forma a possibilitar que durante o processo formativo sejam detectadas e trabalhadas as dificuldades que são encontradas durante a caminhada magisterial.

A DIDÁTICA FRENTE AOS DILEMAS DA EDUCAÇÃO: COMPROMISSOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

Esse processo formativo ocorre por meio da troca de experiências, pela sistematização de conhecimentos científicos e pelo relacionamento entre os participantes.

Assim, este trabalho visa possibilitar a análise dessa ação enquanto possibilidade de exercício da pedagogia histórico-crítica. Ademais, examinar as práticas de ensino que envolvem educandos em diferentes etapas formativas e integrantes de um mesmo projeto de extensão, tem o potencial de contribuir com os estudos sobre a práxis extensionista (KOCHHANN, 2016).

METODOLOGIA

A discussão proposta por este trabalho surge da experiência dos Círculos Formativos e de sua estrutura formativa, concernente ao campo de estudo "Didática, práticas de ensino e estágio". Conforme citado anteriormente, esse projeto de extensão é estruturado de acordo com os procedimentos metodológicos, propostos por Gasparin (2015), relativos à didatização da pedagogia histórico-crítica. Desta forma, para além da descrição do projeto de extensão optou-se por examinar seus vínculos metodológicos com a didática para a pedagogia histórico-crítica.

Em vistas desta finalidade, contou-se com o aporte teórico de autores como Gasparin (2015), no que concerne a explicitação didática da "teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia de ensino-aprendizagem" (GASPARIN, 2015, p. 5); Reis (1996) que conceitua a extensão universitária processual-orgânica; Kochhann (2016, 2017) que colabora com a compreensão da concepção de extensão universitária e seus vínculos com a formação inicial e continuada de professores, dentre outros. Estes trabalhos são enfatizados, pois contribuíram com a compreensão da metodologia dos círculos e sua relação com uma concepção de extensão processual-orgânica.

Tendo em vista a análise a partir da pedagogia histórico-crítica, o presente trabalho organiza-se de forma a discutir os Círculos Formativos a partir dos aportes teóricos supracitados e da metodologia proposta pelo grupo de extensionistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os Círculos Formativos, conforme discutido anteriormente, constituem-se enquanto espaço de ensino-aprendizagem de indivíduos em diferentes etapas formativas, que a partir de suas experiências, de seus conhecimentos e habilidades ensinam e aprendem mutuamente. Os professores aprendem com as problematizações e reflexões

propostas, com os conteúdos científicos sistematizados, dentre outros. Eles possibilitam aprendizagens durante a exposição de suas práticas, dúvidas e questionamentos, e prioritariamente quando refletem sobre a teoria relacionada à própria atuação. E os estudantes de graduação aprendem com os relatos e convivência com os professores, com o estudo dos temas selecionados e com o exercício de uma das facetas de sua futura atuação profissional. Eles ensinam quando sistematizam o conhecimento científico e durante o relacionamento com os professores.

Essa ação extensionista também assimila dos Círculos de Cultura (TONIOLO, HENZ, 2017) a horizontalidade comunicacional entre seus participantes, conferindo as professoras universitárias a função de mediadoras do conhecimento científico, de seu vínculo com o contexto social e histórico e das metodologias pedagógicas de ensino-aprendizagem, pois:

> Reafirmamos a posição de que a função do trabalho docente é ensinar, ou seja, proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade, incluindo as condições intelectuais para produzir novos conhecimentos e nova direção para a humanidade. Isso requer uma mediação que não é um dom artístico nem uma técnica, mas um saber profissional legitimado por conhecimentos conceituais e por uma visão historicizada desses conhecimentos, de si mesmo, da sociedade, de seus alunos e de sua profissão. (SILVA, 2019, p. 31).

Em consonância, a concepção de extensão universitária orgânica-processual, assumida e vivenciada nos Círculos Formativos, reforça o caráter dialógico existente entre os extensionistas e os profissionais da Escola Classe 831:

> Essa concepção carrega em si o sentido de transformação social e de atividade acadêmica pela práxis, as quais são congruentes com a concepção e sentido que defendemos para as ações extensionistas, apesar que entendemos que as ações por si mesmas não transformam a sociedade, mas criam aos sujeitos as condições para que estes transformem suas práticas, seus conhecimentos e por consequências suas relações homem-natureza. (KOCHHANN, 2017, p. 553).

Durante os encontros entre esses atores formativos e em formação, não há nenhuma pretensão de que os universitários promovam ações de assistência, investidos de um conhecimento científico legitimado, em contraposição a desvalorização do conhecimento oriundo da prática das professoras. Em todo o processo de elaboração e efetuação dos Círculos Formativos, é latente o entendimento de que no decorrer da ação de ensino, aprende-se, e que no processo de aprendizagem, ensina-se.

As possibilidades de formação inicial e continuada, propostas nos Círculos Formativos, estão sedimentadas no discernimento que o percurso de construção do conhecimento é trilhado em conjunto mediante as relações estabelecidas com os pares, ele não é solitário e não pode ocorrer descolado da realidade. Assim, a conscientização – apropriação crítica e reflexiva sobre e na realidade, "não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão" (FREIRE, 2001, p. 26).

Consideramos que o projeto de extensão exposto neste trabalho, propicia aos seus participantes a vivência da integração entre a teoria e a prática. Conforme Kochhann (2016), os estudantes universitários usufruem da práxis possibilitada por projetos extensionistas, pois:

> A extensão não pode ser vista apenas como as ações que visam à transformação social. Mas, também a transformação acadêmica. O acadêmica, por meio das ações extensionistas, têm um momento de prática pedagógica, de estágio não obrigatória, de prática semi profissional. As ações extensionistas são planejadas, acompanhadas, executadas e avaliadas por um professor orientador, além das produções científicas que produzem. Dessa forma, uma ação extensionista transforma a sociedade em que a ação é realizada mas, também o acadêmico enquanto age nessa sociedade. (KOCHHAN, 2016, p. 9651).

Por meio da experiência nesse projeto, as professoras da escola subsidiam-se teoricamente a partir de suas dúvidas majoritariamente originadas de problemáticas do cotidiano escolar. Elas refletem criticamente sobre esse conteúdo sistematizado e sobre sua própria profissionalidade[7], expandem o entendimento sobre perspectivas da prática docente contextualizada socialmente e historicamente. Em seguida, quando retornam para a sala de aula, tem uma visão transformada e em transformação a respeito das possíveis soluções para enfrentamento dos entraves cotidianos. Essas professoras podem então, agir conscientes da sua própria ação, do embasamento teórico-crítico que assistiu essa ação e dos impactos que sua atuação profissional causa em vistas da transformação social. É caracterizado assim o movimento de prática-teoria-prática que "não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas prática" (GASPARIN, 2015, p. 8).

A práxis também está presente na formação dos estudantes extensionistas, que desenvolvem aspectos de sua profissionalidade atuando na escola junto aos professores, e simultaneamente refletindo sobre dilemas intrínsecos à profissão, assim como, sobre

7 Conforme Cruz (2017), a profissionalidade docente refere-se as atividades realizadas no exercício profissional que tangem a intencionalidade educativa que por sua vez são influenciadas pelo contexto histórico-social da profissão.

os conteúdos científicos estudados. A esses estudantes, é possibilitado o vínculo entre a teoria e a prática.

A educação, dentro de uma concepção da histórico-cultural, é um instrumento de luta, que visa estabelecer novas hegemonias, ou seja, articular e desarticular interesses a partir de concepções de mundo dominantes e populares (SAVIANI, 2013). Nesse cenário, a escola cumpre as funções determinadas pela sociedade, que é "constituída por classes sociais com interesses antagônicos" (LIBÂNEO, 2014, p. 19).

Assim, considerando-se essa luta hegemônica que se concretiza na escola pública, busca-se, neste projeto de extensão, desenvolver, com os professores, o segundo momento da luta, como descrito por Saviani (2013), ou seja, o momento positivo, no qual o senso comum é reelaborado de forma a se adequar aos interesses populares. Ressalta-se, nesse quesito, a reelaboração do senso comum, ou seja, a passagem desse à consciência filosófica, possibilitando a transformação do empírico em concreto, por meio do abstrato (GASPARIN, 2015; SAVIANI, 2013).

No que tange a formação de professores, percebe-se que a práxis, ao longo da formação, é subjugada, ou seja, não é possibilitado aos professores o aprendizado de teorias que correspondem às situações concretas, que orientem a sua prática:

> Os conteúdos dos cursos de licenciatura, ou não incluem o estudo das correntes pedagógicas, ou giram em torno de teorias de aprendizagem e ensino que quase nunca têm correspondência com as situações concretas de sala de aula, não ajudando os professores a formar um quadro de referência para orientar sua prática. (LIBÂNEO, 2014, p. 20).

Ressalta-se, dessa maneira, que o processo entre teoria e prática não é linear, é contínuo e se desenvolve a partir da prática social, visando retornar a esta com conhecimentos novos e mais críticos, possibilitando uma transformação social (GASPARIN, 2015). Portanto, o presente projeto de extensão busca a construção coletiva de conhecimentos, possibilitando a formação docente em duas esferas (inicial e continuada), de forma a suprir lacunas, reelaborar o senso comum e transformar efetivamente a realidade social.

Como "não se elabora uma concepção sem método" (SAVIANI, 2013, p. 4), o processo pedagógico dos círculos formativos possui metodologia embasada na pedagogia histórico-crítica. É importante ressaltar que tal metodologia vem sendo construída e aprimorada no decorrer dos semestres de trabalho, considerando-se sempre que o conhecimento é elaborado e reelaborado de forma conjunta, assim, o projeto passa por

alterações construtivas, sendo, então, muito mais um processo de formação do que uma estrutura rígida pré-determinada.

Cabe elucidar, que durante os quatro semestres de realização desse projeto de extensão ele passou por mudanças, adaptações e ressignificações teóricas. Essas transformações concernem ao movimento de aperfeiçoamento intrínseco à práxis, que nunca se esgota e sempre visa uma reflexão crítica. Por isso, neste trabalho é descrito o momento atual em que se encontra a referida ação extensionista.

Em vistas do exposto anteriormente, inicia-se a elucidar quais são os cinco passos da didática para a pedagogia histórico-crítica.

A didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica

Inicialmente, é importante explanar que a proposta de Gasparin (2015) é relacionada "as três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar – prática, teoria, prática –, partindo do nível de desenvolvimento atual dos alunos, trabalhando na zona de seu desenvolvimento imediato, para chegar a um novo nível de desenvolvimento atual" (GASPARIN, 2015, p. 8). Os conhecimentos escolares tratados por este autor são aqueles a serem trabalhados com educandos da educação básica, "nas diversas áreas do conhecimento do ensino fundamental e médio" (GASPARIN, 2015, p. X). Na proposta do projeto de extensão examinado, são trabalhados conteúdos relativos à formação do formador que irá atuar com esses educandos. Em outras palavras, trata-se da formação inicial e continuada de professores.

Assim, evidencia-se uma ruptura quanto à didática proposta por Gasparin, embora, concomitantemente, seja expressa a possibilidade de adaptação dessa didática a outro nível de ensino, no caso para processos formativos de professores e de estudantes de licenciaturas.

Desta maneira, o primeiro passo é a Prática Social – Nível de desenvolvimento atual do educando, que "caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno [...] é a primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado" (GASPARIN, 2015, p. 13). O objetivo é possibilitar a contemplação da realidade e de suas implicações nas variadas relações estabelecidas na sociedade, em vistas da compreensão de suas conexões com o conteúdo a ser estudado.

Por isso, nesse primeiro passo os educandos necessitam ser estimulados a se interessarem pelo tema estudado, a fazerem conexões entre ele a sua prática social

imediata e mediata. Com imediata o autor refere-se às práticas sociais dependentes da ação direta do sujeito em questão, e com mediatas refere-se as práticas sociais que não dependem diretamente do educando, que se relacionam as "relações sociais como um todo" (GASPARIN, 2015, p. 13). Gasparin explicita, assim, que a Prática Social Inicial possibilita a contemplação da realidade e de suas implicações nas variadas relações estabelecidas na sociedade, em vistas da compreensão de suas conexões com o conteúdo científico a ser estudado.

O segundo passo é a Problematização que se constitui como "um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada" (GASPARIN, 2015, p. 33). Nesse momento os educandos são motivados com proposições de problemas oriundos de sua própria prática social e que necessitam ser solucionados considerando-a. Desta maneira, a realidade social examinada no primeiro passo pode, então ser questionada, problematizada e esmiuçada.

Torna-se latente a importância do vínculo entre os passos dessa didática, pois a prática social inicial possibilita a compreensão das relações sociais vividas e constatadas pelos educandos, para que em seguida, durante a problematização, esse contexto embase as questões propostas. Entretanto, essas questões também precisam estar conectadas ao conteúdo científico a ser estudado, para que seja efetuado um confronto inicial entre os saberes da prática e o conhecimento teórico.

Então, de acordo com o método, primeiramente examina-se a prática social, para em seguida problematizá-la em busca de questões que possam ser solucionadas no passo seguinte: a instrumentalização.

Durante a instrumentalização, o conhecimento sistematizado é apresentado aos educandos com a finalidade de solucionar as questões anteriormente verificadas. Há, assim, a constituição de um vínculo entre as práticas sociais e o conteúdo estudado, entre as experiências individuais/coletivas e o conhecimento científico:

> Os sujeitos aprendentes e o objeto da sua aprendizagem são postos em recíproca relação através de mediação do professor. É sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo. Nenhum dos três elementos do processo pedagógico é neutro, todos são condicionados por aspectos subjetivos, objetivos, culturais, políticos, econômicos, de classe, do meio em que se encontram ou de onde provém. (GASPARIN, 2015, p. 49).

Nesse passo, é retomada a comparação entre os conhecimentos cotidianos e científicos, eles são examinados a fim de que se integrem à solução dos problemas identificados na prática social, caracterizando uma ação pedagógica completamente crítica e interessada na transformação social.

No quarto passo, chamado Catarse, o conjunto de educandos é instigado a "mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta o que assimilou" (GASPARIN, 2015, p. 123). É precisamente nesse passo, que os estudantes precisam demonstrar objetivamente as novas percepções sobre as práticas sociais, o conteúdo estudado e o processo de estudo.

Durante a Catarse, espera-se que o estudante seja capaz de reelaborar os problemas sociais identificados durante a Prática Social Inicial, a fim de entendê-los a partir, também, do conteúdo científico estudado, vinculando-os a vida cotidiana, ao contexto social macro e micro. No tocante, os educandos necessitam expressar como compreendem a solução desses problemas, sob o panorama das novas aprendizagens e concepções elaboradas.

O quinto e último passo é a Prática social – nível de desenvolvimento atual do educando, que se refere a "transposição do teórico para o prático dos objetivos da unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos" (GASPARIN, 2015, p. 139). Assim, o autor conclui que para além das reflexões teóricas é necessário possibilitar aos educandos, mesmo que em pequena escala, a experiência de aplicação prática do conhecimento construído.

Embora Gasparin (2015) foque os passos da didática para a educação básica, ele inclui os educandos da "formação inicial em nível superior" (GASPARIN, 2015, p. 141) em sua descrição sobre o objetivo da prática social final. Posto isso, nessa fase os educandos necessitam aplicar na realidade a solução para os problemas identificados. É importante que eles vivenciem o movimento de ação-reflexão-ação, sendo que a ação inicial corresponde aos saberes anteriores e provindos da vida cotidiana e suas relações sociais; a reflexão, tange ao processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos durante os quatro passos anteriores; e a ação final, concerne a intervenção na realidade social, mediante a nova compreensão dos problemas sociais e com o intuito de promover uma transformação.

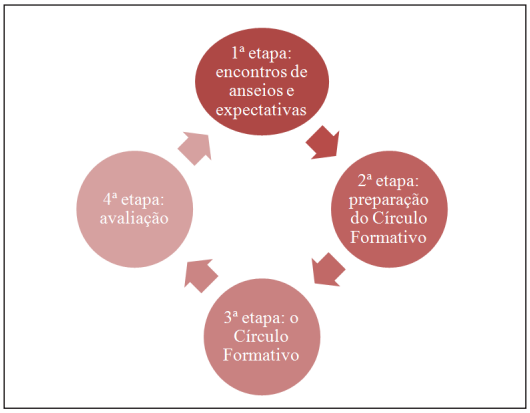
Uma vez contextualizado a ação extensionista que originou o presente trabalho, bem como os seus fundamentos teóricos e a didática para a pedagogia histórico-crítica,

encaminha-se, então, para a distinção da metodologia do projeto Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes.

As etapas do projeto de extensão

De acordo com a figura 1, serão descritos a seguir as quatro etapas do projeto de extensão:

Figura 1 – Etapas do projeto de extensão



Fonte: elaborado pelas autoras.

Primeira etapa: encontros de anseios e expectativas

A primeira etapa do projeto ocorre antes do início do semestre e corresponde à primeira leitura da realidade (GASPARIN, 2015), o momento em que a realidade social, os anseios e as expectativas dos professores do ensino básico são externalizados. Dessa maneira, é realizada uma conversa com esses professores, na qual são definidos, temas a serem trabalhados ao longo do semestre. Essas proposições são escolhidas pelas professoras a partir de questões que estão sendo difíceis para elas dentro do cotidiano do trabalho docente.

Considera-se que a realidade do professor, bem como as problemáticas intrínsecas ao dia a dia da escola, é um tópico que a Universidade não pode determinar, ou seja, não há como o projeto ser desenvolvido a partir de temáticas isoladas, escolhidas por pessoas que não estão envolvidas naquele contexto escolar. Assim, os assuntos trabalhados são sempre diferentes e, geralmente, são estabelecidos de três a quatro temas por semestre. Cada temática é trabalhada em um turno de coordenação pedagógica: em um Círculo Formativo.

Segunda etapa: preparação do Círculo Formativo

Nessa etapa, o Círculo Formativo é preparado na universidade pelos estudantes extensionistas. Nesses encontros de preparação, são discutidos textos base acerca do tema a ser trabalhado na escola e dos embasamentos teóricos (metodologias, perspectivas de extensão, por exemplo). Ressalta-se, nesse momento, a contextualização do conteúdo:

> É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela. (GASPARIN, 2015, p. 21).

Além disso, o processo pedagógico é intencional, então, essa etapa possibilita clarear os objetivos e as intenções do conteúdo a ser trabalhado, proporcionando um momento de aprendizagem significativa (GASPARIN, 2015). O debate acerca do que foi lido é sempre aberto a todos os participantes, de forma que todos os sujeitos envolvidos são ativos no processo. Ressalta-se, já nesse momento, a elaboração da catarse (GASPARIN, 2015) de tudo o que foi discutido, ou seja, a apropriação do conhecimento pelos estudantes e uma nova visão sobre o tema que será trabalhado e sobre a extensão universitária.

Ainda nesse momento de preparação, são divididas as equipes para a realização do Círculo Formativo. Devido ao número de estudantes, é feito um revezamento tanto nas equipes quanto nas pessoas que estarão presentes no dia de realização do círculo na escola. Dessa maneira, todos contribuem para a elaboração do projeto e todos podem transitar entre as diferentes equipes. São essas:

- Problematização: responsável pela preparação da dinâmica de problematização, tanto na escolha do que vai ser feito quanto na elaboração dos materiais necessários e aplicação no dia do Círculo Formativo;
- Bibliografia: responsável pelo levantamento bibliográfico acerca do tema e do compartilhamento do que foi escolhido como mais pertinente a todos os envolvidos no projeto (tanto os extensionistas quanto os professores);
- Convite ao especialista: responsável por convidar professor palestrante para discorrer sobre a temática. Geralmente, são convidados professores universitários com especialização no tema tratado.

- Folder: responsável pela elaboração de um panfleto contendo informações relevantes sobre o encontro, como por exemplo: a agenda, as referências bibliográficas (selecionadas pela equipe da bibliografia) e nome do palestrante.
- Mediação: responsável pelo fluir do Círculo Formativo, gestão do tempo, sínteses e apresentações.
- Relatoria: responsável por registrar o encontro, por meio de fotos e um relatório, para a confecção dos portfólios e socialização do Círculo para os integrantes que não estiveram presentes no dia.
- Catarse: responsável pela preparação da dinâmica de catarse, tanto na escolha do que vai ser feito quanto na elaboração dos materiais necessários e aplicação no dia do Círculo.
- Lembrança: responsável pela confecção de lembrancinhas a serem entregues aos professores da educação básica presentes no dia do Círculo Formativo. Essas lembrancinhas têm ligação com a temática trabalhada.

Essas equipes, portanto, desenvolverão as atividades propostas antes, durante e depois da realização dos Círculos Formativos. Ao longo do semestre, os estudantes devem participar de equipes diferentes para possibilitar experiências mais ricas e diversas.

Terceira etapa: o Círculo Formativo

Cada Círculo Formativo é desenvolvido a partir de uma temática, tem duração de aproximadamente 3 horas e ocorre no turno de coordenação pedagógica. Quanto à organização, é possível identificar sete momentos distintos: recepção, problematização, parceira com um especialista, lanche, debate, catarse e encerramento.

Os momentos definidos como “recepção”, “lanche” e “encerramento” são dedicados a socialização dos estudantes, professores universitários, professoras da educação básica e profissionais da escola. Nesses momentos os integrantes acomodam-se e organizam os materiais que serão utilizados, a disposição espacial dos móveis da sala, a mesa de lanche, dentre outras atividades relacionadas a arrumação do lugar físico de realização do Círculo Formativo.

Já durante a “problematização” é realizada uma dinâmica em vistas de provocar reflexões sobre a prática docente, a sociedade e o tema selecionado para o Círculo. Esse momento visa questionar e problematizar a prática social, colocando-a em evidência

para ser percebida por diferentes perspectivas de forma a colaborar com a vinculação do conteúdo a ser estudado e a prática das professoras.

Considera-se a problematização um "elemento-chave na transição entre a prática e a teoria [...]. É o momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado" (GASPARIN, 2015, p. 33). Ao questionar a prática social daquele determinado conteúdo, é possível detectar questões e iniciar o desmonte da realidade, orientando todo o trabalho a ser desenvolvido posteriormente.

No momento nomeado "parceria com especialista" é realizada uma aula sobre o tema em estudo. O professor especialista convidado apresenta o conteúdo sistematizado aos participantes procurando vinculá-lo a prática das professoras, selecionando os conteúdos adequados às exigências do grupo, que são levantadas tanto antes do círculo (durante a definição das temáticas) quanto no momento da problematização. O especialista elabora, portanto, as questões levantadas durante o momento de "problematização". Essa fase corresponde à "instrumentalização", ao confronto entre a prática social dos alunos com o conteúdo sistematizado trazido pela especialista:

> A instrumentalização é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. (GASPARIN, 2015, p. 51).

Esse momento, portanto, evidencia o abstrato, que media a transição entre o empírico para o concreto (GASPARIN, 2015; SAVIANI, 2013) e, por esse motivo, é essencial para a construção do conhecimento.

Esse especialista também participa do momento do "debate", que segue e dialoga com a "instrumentalização", buscando responder as dúvidas dos participantes e provocar reflexões. O debate é o momento dedicado a discussão do conteúdo exposto, das questões que levaram a seleção do tema em estudo, das novas dúvidas, dos relatos de experiência, sendo, portanto, um espaço em que os sujeitos participam ativamente da construção de relações entre as suas práticas sociais e os conhecimentos apresentados pela especialista. Nesse momento, inicia-se a síntese do que foi discutido ao longo da manhã.

A catarse concerne a uma conclusão do que foi estudado e vivenciado ao longo do Círculo, todos são motivados por meio de dinâmica a expressarem o que entenderam e quais os possíveis impactos que serão efetivados na sua atuação profissional. Também reflete-se sobre as novas concepções acerca dos problemas selecionados, sob um prisma mais consciente, pois este é o momento de sistematização da nova percepção da prática

social, da nova visão da realidade, quando "o novo conteúdo de que o aluno se apropriou não é, portanto, algo dado pelo professor, mas uma construção social feita com base em necessidades criadas pelo homem" (GASPARIN, 2015, p. 125).

Ressalta-se esse momento como aquele de "efetiva aprendizagem" (GASPARIN, 2015). Por mais que essa ocorra ao longo de todo o processo, a catarse é o momento culminante da modificação do pensamento, já que

> Ao início do processo, tudo era percebido como empírico, um tanto confuso. Agora a mesma realidade passa a ser vista e compreendida em sua forma concreta, é entendida como fruto de plurideterminações: já não se apresenta como natural, mas histórica. O conteúdo empírico torna-se concreto. (GASPARIN, 2015, p. 126).

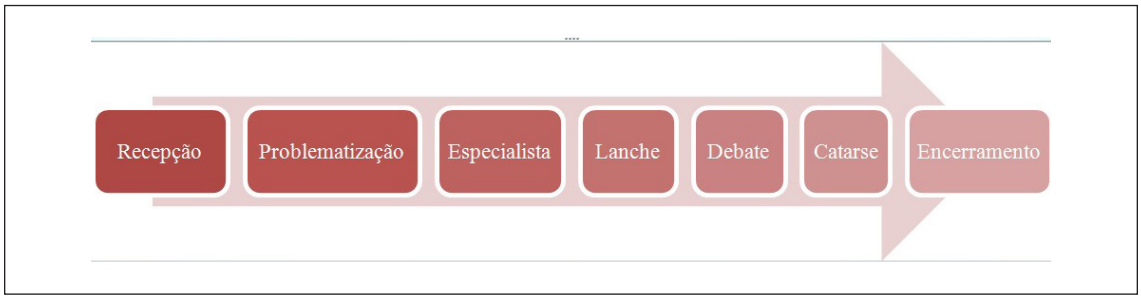
Durante a "catarse", são realizadas dinâmicas que são planejadas pela equipe responsável por tal, em que se busca realizar sínteses e reflexões sobre tudo o que foi apresentado e discutido.

Considera-se que a transformação da prática social, o novo posicionamento frente à realidade e aos desafios identificados durante a problematização, ocorre posteriormente ao Círculo, porém não de forma imediata e linear, já que "esse processo de compreensão do conteúdo ainda não se concretizou como prática. Esta exige uma ação real do sujeito que aprendeu, requer uma aplicação" (GASPARIN, 2015, p. 140). A transformação se dá a partir dos novos conhecimentos construídos e das instigações realizadas na catarse, os sujeitos não se posicionarão da mesma forma que faziam previamente pois se modificaram

> intelectualmente e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da realidade. Há, portanto, um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo que foi adquirido. (GASPARIN, 2015, p. 140).

Assim, verifica-se na figura abaixo os momentos do Círculo Formativo:

Figura 2 – Terceira etapa: os momentos do Círculo Formativo



Fonte: elaborado pelas autoras.

Quarta etapa: Avaliação

Incumbe elucidar que as avaliações ocorrem durante todo o projeto de extensão, no decorrer de todas as suas etapas, inclusive nos dias dos Círculos Formativos, contando com a colaboração de todos os seus integrantes e considerando que "a avaliação é a manifestação de quanto o aluno se aproximou das soluções, ainda que teóricas, dos problemas e das questões levantadas e estudadas" (GASPARIN, 2015, p. 133). Entretanto, cabe destacar dois momentos privilegiados de realização da avaliação dos Círculos Formativos que ocorre na Universidade de Brasília e na Escola Classe 831 de Samambaia.

Na UnB, a avaliação ocorre sempre após a realização de um Círculo Formativo, contando com a participação dos estudantes integrantes do projeto e extensão e das professoras orientadoras. Ela é dedicada principalmente para discussão da impressão dos estudantes sobre a experiência vivida com foco no conteúdo estudado, nos relatos das professoras, nas possibilidades de adequação do projeto.

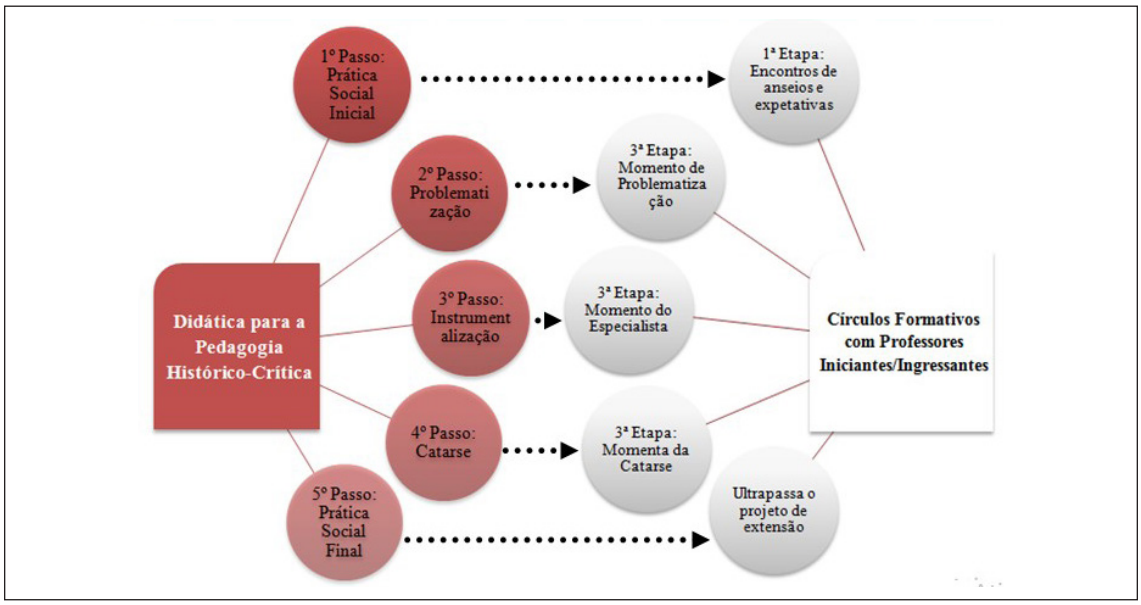
Durante essa avaliação, esses atores também relatam aos estudantes que não participaram do Círculo aspectos positivos e lacunas presentes na organização. Nesse momento, todos refletem a respeito possibilidades de aperfeiçoamento da metodologia assumida e sobre outros aspectos estruturais (condução, horário, etc). Ademais, há a realização de um portfólio individual descrevendo a trajetória ao longo do semestre, bem como a discussão dos textos lidos, a autoavaliação e a crítica sobre o projeto como um todo.

A avaliação na escola ocorre no último encontro do semestre e conta com a aplicação de questionários e realização de entrevistas. Nesse momento há um diálogo coletivo com as professoras da escola sobre o que acharam do semestre, o que poderia ser melhorado, qual a temática de estudo que mais gostaram, o que pensam sobre a metodologia

de estudo proposta, como o projeto contribuiu para sua prática social (de forma a identificar alterações na prática), sugestões para os semestres seguintes, dentre outras.

Diante dessas considerações, na figura 3 apresenta-se as relações existentes entre a didática para a pedagogia histórico-crítica e o projeto de extensão:

Figura 3 – Vínculos existentes entre a didática para a Pedagogia Histórico-crítica e o projeto de extensão



Fonte: Elaborado pelas autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão proposta, considera-se que o projeto de extensão "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes" se posiciona, dentro do contexto brasileiro, como uma ferramenta de diálogo e de formação necessária para possibilitar a permanência na profissão docente e a formação inicial relacionada à prática. A noção de "Círculos Formativos", cuja origem se dá a partir dos "Círculos de Cultura" de Paulo Freire, ratifica a aprendizagem como resultado de um processo dialógico e coletivo, fruto da prática social. Além disso, a concepção de extensão orgânico-processual, que orienta esse projeto, também ressalta o diálogo horizontal e mútuo, estabelecido entre Universidade e escola pública, em vistas da construção coletiva do conhecimento e transformação da realidade.

Logo, a partir de demandas específicas dessa realidade e do cotidiano dos professores de rede pública, são construídas discussões, estudos e sínteses dos mais variados conteúdos. Salienta-se, nesse cenário, o embasamento teórico-metodológico na didática para a pedagogia histórico-crítica proposta por Gasparin (2015). Os conceitos de prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final são desenvolvidos antes, durante e depois da realização dos Círculos Formativos, consistindo, em uma elaboração de conhecimento que não se dá em um único momento, de forma linear, mas que se desenvolve "em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas" (GASPARIN, 2015, p. 8). Essa "caminhada dialógico-pedagógica" (GASPARIN, 2015, p. 115) culmina na alteração significativa da prática social, a partir do estudo teórico embasado na realidade: o empírico se torna concreto a partir da mediação do abstrato (GASPARIN, 2015). Considera-se, então, que os participantes do projeto são alterados qualitativamente durante o processo e, consequentemente, há a transformação da prática social.

Por mais que Gasparin (2015) pontue o público da educação básica para essa didática, ele também descreve o método como revolucionário, já que visa a transformação, além da escola, também da sociedade. Tendo essa concepção como ponto de partida, reflete-se sobre a extensão universitária orgânico-processual como possibilidade formativa circunscrita a prática social de vários atores sociais, promovendo um espaço de construção pedagógica e dialética do conhecimento. Dessa forma, a experiência descrita ao longo deste trabalho evidencia a possibilidade de transformação revolucionária pela práxis. Ressalta-se, entretanto, que essa extensão deve estar sempre associada aos dois outros dois tripés das universidades públicas, a pesquisa e o ensino, para possibilitar a formação continuada, especialmente no contexto de professores iniciantes/ingressantes, e inicial, de estudantes de Pedagogia.

Por fim, salienta-se a importância da manutenção e ampliação do projeto, tendo em vista as possibilidades formativas e transformadoras dele, evidenciadas pela demanda dos professores e pela avaliação positiva e crescimento do número de alunos interessados em participar do projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Portaria 395, 2018. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/portaria-no-395-de-14-de-dezembro-de-2018/. Acesso em: 06 ago. 2019.

CAMPOS, Gabriel Torres Arrais Fernandes Campos *et al.* **A extensão universitária e a formação inicial e continuada**: uma análise à luz de círculos formativos. 2018 (Mimeo)

CRUZ, Shirleide da Silva. **Professor polivalente**: profissionalidade docente em análise. 1. ed. Curitiba: Appris: 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001.

GASPARIN, João Luiz Gasparin. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores associados, 2015.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 36-61.

KOCHHANN, Andréa.*In:* **XVIII ENDIPE**, 2016. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10359_37586.pdf. Acesso em: 02 set. 2019.

KOCHHANN, Andréa. Formação de Professores na extensão universitária: uma análise das perspectivas e limites. *In:* **Teias**, v. 18, 2017, n. 51. Micropolítica, democracia e educação. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29206. Acesso em: 07 ago. 2019.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Cadernos UnB Extensão**: A universidade construindo saber e cidadania. Brasília, 1996. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2610/2331. Acesso em: 11 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeira da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

54.

A DESCONSIDERAÇÃO DAS TEORIAS PEDAGÓGICO-DIDÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fernando Alves Viali Filho[1]

INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta tem como objeto central a análise da desconsideração das teorias pegadogica-didáticas na formação de profissionais da educação no Brasil. Objetiva-se discorrer sobre metas e estratégias teóricas voltadas para a formação de professores, com a finalidade de orientar as ações na área educacional.

Este documento foi elaborado a partir de discussões de vários segmentos da sociedade civil, dentre eles: gestor, setor privado da educação, movimentos sociais e outros.

Dentre o planejamento educacional que consignado do texto da Lei 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), o presente trabalho apresentará as metas, diretrizes e estratégias lanças para formação de professores e sua valorização profissional, destacando as políticas públicas apontadas como solução dos problemas da realidade do ensino nacional, bem como a consagração da qualidade do profissional da educação, abrangendo plano de carreira profissional, remuneração e qualificação pessoal.

1 Mestre em Direito Constitucional, Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, orientando da Professora Doutora Iria Brzezinski.

Neste contexto, o ápice deste estudo converge-se para o destaque quanto à omissão da Plano Nacional de Educação em relação à didática como instrumento de formação de professores, culminando com a conclusão da relevância e necessidade do tema para edificação do profissional do magistério.

Justifica-se o estudo como alerta em relação às discussões acadêmicas que giram em torno do Plano Nacional de Educação, sobretudo quanto ao questionamento sobre qual espécie de professor pretende-se forma com o atual programa político educacional em vigor.

O estudo que se apresenta propõe debate sobre a contribuição da didática na formação de professores, cujo domínio desta ciência está longe de resolvida no campo material e ou estrutural, justamente por acreditar que o magistério aproxima-se do dom intangível não afeto a qualquer interessado (a) a seguir uma profissão, mas sim assumir uma missão, um sacerdócio.

Será assim apresentado em três seções, sendo a primeira destinada a demonstrar a real função da educação, para deste modo construir uma análise crítica do Plano Nacional de Educação no que correspondente à formação de professores.

A segunda seção descreve as políticas públicas previstas como adequadas à formação de professores, as quais relacional diretamente com melhoria de condições salarias, estrutura física dos estabelecimentos educacionais, viabilização da qualificação pessoal, concluindo pela natureza político pedagógica do Plano Nacional de Educação.

Na terceira e última seção apresenta o referencial teórico ressaltando autores que se dedicam e dedicaram sua vida acadêmica na missão de apresentar a ciência da educação como instituto social, porém, não exclusivamente político, merecendo destaque o sociólogo Florestan Fernandes, o filósofo Dermeval Saviani, e pedagogo José Carlos Libaneo, que convergem conclusão comum no sentido de apontar a extraordinária necessidade da criação de pauta governamental em favor da pedagógica-didática como requisito essencial na formação de professores.

Destaca-se assim a problemática do trabalho proposto: Qual (ais) seria(m) o(s) requisito (s) mínimo(s) pedagógicos-didáticos necessário(s) para formação de professores?

METODOLOGIA

A trabalho caracteriza-se como eminentemente teórico, com demonstração de bibliografia encontrada sobre o tema, inclusive revistas e publicações periódicas, bem como as normas vigentes no país que regulamentam a formação do professor.

O método será o dedutivo, partindo das teorias existentes sobre o processo educacional, as políticas públicas existentes, em especial o Plano Nacional de Educação correlacionando-as com realidade e necessidade de se formar o profissional da educação, sobretudo a ausência dos requisitos didáticos-pedagógicos para formação do docente.

A função do Plano Nacional da Educação

Ao término de todos os embates acadêmicos da disciplina Fundamentos da Educação por todos semestre de 2019, se fosse exigido aos discentes do programa de pós graduação em educação que apontassem a questão principal, fatalmente a indagação relacionada ao reais objetivos da ciência educação seria prontamente afirmada. Afinal, qual a função da educação?

Respondendo a indagação e alcançando a unanimidade, inicia-se, com essa conclusão a análise científica das metas, diretrizes e estratégias lançadas pela Lei 13.005/204 – Plano Nacional de Educação – para, com isso, construir a crítica necessária quanto às ações governamentais necessárias à formação de professores por excelência.

Impende inicialmente contextualizar os interesse atuais da sociedade brasileira, que vive uma realidade capitalista. Ela é caracterizada pela hegemonia e dominância da burguesia nos meios de produção, o que acaba influenciando na construção das políticas educacionais.

Nesse texto, adotam-se por capitalistas os donos do capital, que se utilizam da força dos trabalhadores para gerar mais lucros; e trabalhadores aqueles que vendem sua força de trabalho, aceitando as condições impostas pela classe dominante, designando assim a divisão da sociedade.

O Estado, que por sua vez, deveria representar a entidade jurídica e política de toda a sociedade civil, está, no entanto, ligado intrinsecamente à lógica do capital. No plano da realidade, ele acaba representando a classe dominante, que, por vezes, é a dona do poder político. De acordo com Santos (1981), o Estado aparece como um articulador dessas duas classes – capitalistas e trabalhadores –, sendo uma dessas, dominante. Os

capitalistas são os proprietários dos meios de produção, logo, o Estado também está servindo aos seus interesses – acumular mais capital.

De acordo com Engels (1995), essa conjuntura, de subordinação aos interesses do capital, é elemento fundamental para compreensão do conceito de Estado. O autor acredita que o Estado não existiu desde sempre. Segundo ele, existiram inúmeras sociedades que dispensaram dessa instituição. No entanto, o Estado torna-se indispensável a partir de certo grau de difusão econômica, no momento em que a propriedade privada provoca as desigualdades sociais e surgem as classes sociais.

Diante disso, surgem as lutas de classes e as necessidades do Estado em proteger a classe dominante. A classe que detém os meios de produção institucionaliza, por meio do Estado, seu controle econômico, por meio de instituições políticas e jurídicas (Engels, 1995). Isso esclarece o papel do Estado, na institucionalização e avaliação das políticas públicas.

Com essa compreensão de que o Estado brasileiro é predominantemente capitalista, ressalta-se o que vem acontecendo na gestão do presidente Bolsonaro (gestão 2018). Recentemente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) anunciou, por meio do ministro da educação, um corte de 30% de repasses orçamentários para todas as universidades federais, principalmente no campo dos cursos de Filosofia e Sociologia.

Em um primeiro momento, segundo o jornal "O Globo", conforme notícia divulgada em 01 de maio de 2019, a referida autoridade alegou a existência de "balburdia" para justificar o corte. Posteriormente, a pasta governamental teria informado que a motivação se baseava em questões operacionais, técnicas e isonômicas.

Diante dessas declarações, a Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF) e outras 62 associações divulgaram uma nota de repúdio, ressaltando que:

> Uma das maiores contribuições dos cursos de humanidades é justamente o combate sistemático a visões tacanhas da realidade, provocando para a reflexão e para a pluralidade de perspectivas, indispensáveis ao desenvolvimento cultural e social e à construção de sociedades mais justas e criativas. Seguiremos combatendo diuturnamente os ataques à universidade pública e aos cursos de humanidades movidos pelo ressentimento, pela ignorância e pelo obscurantismo, também porque julgamos que esta é uma contribuição maiúscula da área de humanidades para o melhoramento da sociedade à nossa volta.

Essa medida política, na realidade, acaba por atender aos interesses da classe dominante no sentido de enfraquecer o movimento educacional de formar uma

sociedade crítica em relação à estruturação da sociedade construída. As Instituições Públicas de Ensino Superior, em especial das áreas de humanas, incentivam o aluno a formar um pensamento crítico sobre a realidade em que vive e isso, por vezes, não agrada a classe dominante.

A nota da ANPOF confirma o pensamento de BRZEZINSKI no sentido de que as políticas educacionais, para que tenham legitimidade, devem se revestir de um caráter democrático, acolher as conquistas coletivas e extirpar deliberações unilaterais (2018, p. 132).

Neste sentido, dentre os mais variados cientistas que desbravaram o tema, Hannah Arendt (apud CARDOSO JUNIOR, 2016, p. 52), define o poder político como plural e que só existe quando homens agem juntos, sustentando-se pelo consentimento por persuasão, que não se dissolve quando os homens se separam.

Azevedo (2004) indica a existência de três tipos de políticas públicas: redistributivas, as distributivas e as regulatórias.

As políticas públicas redistributivas baseiam-se em redistribuição de renda por meio de recursos e serviços públicos, as distributivas restringem-se às atuações estatais positivas e por último, as regulatórias que são a elaboração dos atos normativos que autorizaram os governos para a realização de política pública redistributiva ou distributiva.

Concernente às políticas públicas educacionais, Oliveira (2015) compreende que estas versam sobre as decisões do governo, com base na dinâmica social, onde há existência no ambiente escolar enquanto lugar de ensino-aprendizagem. Assim sendo, constituem-se políticas meditadas, planejadas e desenvolvidas para o espaço escolar.

Nessa perspectiva, verifica-se a necessidade de inserção das políticas de formação de professores nos direcionamentos legais, refletindo-se nas políticas públicas para a formação desses profissionais. A priori, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que é um documento elaborado democraticamente por meio de representantes do povo e que determina as regras e princípios norteadores da sociedade brasileira.

Dentre os direitos inseridos no texto constitucional, encontra-se como um direito social, o direito à educação. Dispõe no artigo 214 da Magna Carta que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo ser 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.

A Magna Carta é descrita como documento geral que contempla diversos aspectos da nossa sociedade, dentre eles o da educação. Entretanto, não desenvolve discussão a

respeito da formação do professor. Isso é feito na LDB, Lei nº 9.394/96, onde se localizam discussões voltadas especificamente para essa finalidade. Por exemplo, o título VI - "Profissionais da Educação" e artigos que incidem sobre a formação de professores, como o art. 62 que delimita a formação inicial de professores em cursos de licenciaturas como formação mínima para o exercício docente.

Pelo exposto, frise-se que no Brasil, em especial no plano do mundo vivido, a educação escolar, conforme pensamento de BRZEZINSKI (2018, p. 99) é um direito comprado pela classe privilegiada, servindo como aporte à ideologia neoliberal. No entanto, deve-se lutar por ela como um direito "de todos", de responsabilidade do Estado e da família com "coparticipação" da sociedade.

Adequada a conclusão de LIBANEO (2006) sobre a real função da educação, por consequência, da função principal que deveria se ocupar o Plano Nacional de Educação:

> Sigo uma tradição no pensamento educacional brasileiro, embora nem sempre compartilhada entre as várias facções de educadores, de que a conquista da igualdade social na escola consiste em proporcionar a todas as crianças e jovens, em condições iguais, o acesso aos conhecimentos da ciência, da cultura, da arte, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, a formação da cidadania. Quando falo em igualdade, quero me referir ao mesmo direito à escola, ao domínio da ciência e da cultura e ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, e é precisamente o que chamo de escolaridade igual, escola comum, ensino comum.

Extrai-se, por consequência, a conclusão de que a qualidade da educação em uma sociedade capitalista, elitizada, não converge, necessariamente para construção de um sistema de ensino de qualidade, gratuito e para todos, sem distinção de classe econômica.

Importante frisar essa visão, justamente porque o Plano Nacional de Educação se analisado de forma ampla não se poderá apontar nenhuma crítica às metas e estratégias lançada para formação de professores.

Lado outro, se analisado sob ponto de vista da qualidade educacional, com vistas à concreta realidade do magistério, desprendido do lucro, do capital e do aproveito econômico profissional, poder-se-á apontar para omissão fatal como requisitos mínimos a serem exigidos na formação de professores.

A próxima seção apresentará breve e recente histórico das políticas públicas voltadas à formação de professores, a fim de demonstrar que a qualidade de ensino

pretendida ao longo do período não concentra esforço na formação de professores, mas de verdadeiros programas políticos que buscam a satisfação daqueles que exercem a profissão econômica de professor.

As Políticas Públicas e a Formação dos Professores

Vale aqui relembrar as políticas públicas anteriores ao PNE de 2014, é preciso mencionar que o período anterior, gestão do governo Lula (2003-2011) foi caracterizado por ser uma gestão voltada aos direitos sociais. Nesse momento, a comunidade escolar pode receber investimentos, entre os quais, para formação de professores em nível superior nas Licenciaturas, valorização dos profissionais do magistério, criação de novas universidades, com sua respectiva interiorização e implantação de Piso Salarial Nacional.

O PNE, instituído pela Lei nº 13.005, sancionada no governo de Dilma Rouseff, trouxe uma política pública distributiva e redistributiva referente à educação brasileira, determinando metas e estratégias educacionais para os próximos dez anos (2014-2024).

O referido ato normativo discorre o quantitativo de vinte metas para a educação brasileira, observando-se que, expressivamente, quatro delas (anexo da lei), são voltadas ao que tange a formação e valorização de professores da educação básica, discussões nas metas 15, 16, 17 e 18.

A meta 15 discorre a respeito da formação docente, tendo como objetivo garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação até 2024, para que todos os professores da educação básica possuam curso superior. Além disso, assegura-se que todo o professor dos anos finais do ensino fundamental e médio possua formação superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A meta 16 do PNE propõe formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica e garantir que 100% dos docentes devem ter uma formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Quanto à formação docente, cumpre mencionar a crítica que se faz (BRZEZINSKI, 2018, p. 112) aos mecanismos facilitadores de acesso e permanência de docentes em nível superior. Entende-se que a regra disposta no artigo 62, §4º, da Lei nº 12.796/2013

ameniza o rigor científico na seleção de discentes, acabando por permitir a abertura de cursos de "segunda categoria".

A meta 17 busca valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, por meio de uma equiparação salarial com demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final de 2020.

Ressalte-se que, em momento anterior, em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei n° 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, bem como, estabeleceu também a jornada de trabalho.

Com a meta 18, constituiu-se uma política de valorização dos profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino, tendo como base o piso salarial nacional e definido na CF/1988.

A Lei do Piso, no artigo 2, §2°, definiu profissionais do magistério público da educação básica como:

> Aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

Esclarece-se que o cumprimento dessas metas e estratégias é objeto de monitoramento e fiscalização pelo MEC; Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação e o Fórum Nacional de Educação (artigo 5º do PNE). Além disso, podem ser acompanhadas no "Observatório Nacional do Plano Nacional de Educação", que foi lançado em 2013, contribuindo como um papel de agenda norteadora das políticas educacionais.

Apesar das metas e estratégias serem executadas em regime de colaboração entre as esferas do poder público, fica a cargo da União e, consequentemente, seus órgãos reguladores, desenvolver a avaliação do acompanhamento da materialização do PNE (BRASIL, 2014).

Ressalte-se que o cumprimento delas encontra uma barreira constitucional, a Emenda Constitucional de 95 de 2016, que congelou os gastos públicos, refletindo

diretamente nos investimentos educacionais. Veja-se o pensamento de BRZEZINSKI sobre essa situação:

> São vitórias, mas é necessário continuar lutando, haja vista a insuficiência de recursos financeiros, destinados à educação, o que compromete a implantação das 20 metas e 254 estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005 de 24/06/2014.

Pode se concluir que no Brasil as políticas públicas não dão ênfase no modo de ver pedagógico das coisas, isto é, o interesse pelas demandas pedagógicas reais das escolas e das aprendizagens dos alunos. O que sempre tem havido há décadas, como atesta (LIBANEO: 2006) é um modo de ver ora burocrático, ora sociologizado, ora politicizado, tal como atualmente reincide um modo de ver economicizado.

Demonstra-se, pois, que os legisladores, os pesquisadores da área da educação, os políticos e militantes de partidos políticos, precisariam ter em mente que, em paralelo à análise política ou à análise sociológica da educação, há uma análise pedagógica, e que essa análise tem sua especificidade que, em última instância, é a formação humana, ou seja, a produção de mudanças qualitativas no modo de ser e agir dos sujeitos em situações educativas, em contextos socioculturais e políticos concretos. Profissionais que estão fora do campo teórico da pedagogia, embora decidam sobre políticas educacionais ou investiguem a educação, raramente se dão conta de que, no final de contas, tudo precisa culminar na qualidade da formação humana.

O que se obtém da evolução do pensamento educacional é a forte tendência da sociologização do pensamento pedagógico, em que a análise pedagógica fica subsumida na análise sóciopolítica, ou seja, campo científico da educação e no campo institucional, um declínio da análise pedagógico-didática das questões educacionais por parte dos planejadores e gestores das políticas educacionais e dos pesquisadores da academia e integrantes de movimentos e sindicatos ligados aos professores.

Frente a este cenário, LIBANEO (2006) atesta que:

> "Posso, enfim, formular minha terceira conjetura: nas polarizações e divergências sobre as funções da escola pública hoje, em nível institucional e no campo intelectual da educação, verifica-se que o fator pedagógico-didático tem sido o elo perdido entre as políticas públicas da educação e as práticas reais que acontecem nas escolas e salas de aula.

E é justamente essa omissão do Plano Nacional da educação que destacamos no presente trabalho, na sequência, a próxima seção destacará a ausência de recorte

didático-pedagógico do Plano Nacional de Educação, bem como a desconsideração dos elementos fundamentais da educação.

A desconsideração das teorias pedagódicos-didáticos necessárias à formação de professores

Preambularmente, impõe-se como necessário definir o que seria a análise pedagógica-didática, para, deste modo apontar a omissão do Plano Nacional da Educação atualmente em vigor.

Essa análise, portanto, parte-se do pressuposto que a pedagogia é uma ciência que tem como objeto de estudo a prática educativa, ou melhor, as práticas educativas, desse modo, a pedagogia é a teoria e a prática da educação, ou, como define o pedagogo, tal como escreve o pedagogo francês G. Mialaret:

> A pedagogia é uma reflexão sobre as finalidades da educação e uma análise objetiva de suas condições de existência e de funcionamento. Ela está em relação direta com a prática educativa que constitui seu campo de reflexão e de análise, sem, todavia, confundir-se com ela (1991, p. 9).

Tem-se, assim, o objeto de investigação da pedagogia, a educação, isto é, a prática educativa, cujo conceito nuclear é a formação e o desenvolvimento do ser humano em situações concretas, visando mudanças qualitativas na sua personalidade. Isso quer dizer que a ação de educar e de ensinar, mesmo se iniciando por uma atuação externa, social.

Observando o atual quadro da produção intelectual LIBANEO (2005) afirma:

> "a pesquisa universitária, a produção editorial, os cursos de aperfeiçoamento, os sistemas de ensino, quando muito introduzem na prática dos professores algumas mudanças curriculares, nos habilidades, uma nova técnica, uma instrumentalização a mais, mas sem afetar o núcleo forte das tendências pedagógicas mais impregnadas na prática dos professores"

Pontua-se, com isso, a verificação de que tanto as produções intelectuais quanto as políticas púbicas convergem para o não enfretamento no campo pedagógico-didático para real formação de professores.

Concluindo este raciocínio sobre a atual realidade que se coloca o debate pedagógico didático, LIBANEO (2010) assim resume este cenário:

> "O que está acontecendo, portanto, é uma alargamento do conceito de educação informal, envolvendo práticas conduzidas por conversação, em torno

> de oportunidades e situações do cotidiano, visando explorar e alargar a experiência das pessoas podendo ocorrer em qualquer lugar (...) vê-se que são inúmeras as questões no presente campo investigativo da pedagogia. Em vários lugares do mundo, a pedagogia como teoria prática da ação educativa vem retomando o interesse de pesquisadores, de modo que a temática proposta continua atual".

Advertência semelhante nos traz Florestan Fernandes (1966, p. 81) quando menciona a consequência da escola pensada e influenciada pelas políticas públicas capitalistas e econômicas:

> "A escola divorciada do ambiente, neutra diante dos problemas sociais e dos dilemas morais dos homes, incapaz de integrar-se no ritmo de vida de uma 'civilização em mudança', só pode atuar como um foco de conservantismo sociocultural. Ela não pode funcionar como um fator de mudança e de inovação, porque ela própria está organizada para ser um foco de estabilidade social e de retenção do passado no presente".

O sociólogo supracitado ao discorrer sobre a educação como problema social imputa ao vocábulo "educador" o sentido de ambiguidade, no sentido de acomodar a denominação tanto para mestre-escola quanto para o professor em geral, concluindo tratar-se tanto o mestre-escola quanto o professor como mola mestra de qualquer sistema de ensino (FERNANDES:1966, p. 107).

FLORESTAN (1996, p. 108) ainda arremata a problemática educacional brasileira exaltando justamente a justificativa maior do objeto central do presente trabalho, ao prever ainda no ano de 1966 que todas as tentativa de revolução do sistema de ensino seriam inúteis, sem não observado os reais mecanismos pedagógicos concentrados na formação do professorado:

> Por maiores que sejam os progressos alcançados nas esferas das teorias da educação e da reforma educacional, tudo não passará de letra morta se os resultados não se evidenciarem no campo do trabalho do mestre-escola e do professor (...) O lado mais dramático da situação educacional brasileira está no alheamento a que foram relegados o mestre-escola e os professores. No fundo foram convertidos numa espécie de formiga operária, da qual não espera outra coisa senão uma produção estereotipada, obtida por vias rotineiras. Enquanto perdurar essa situação, será impossível imprimir novos rumos à educação brasileira.

A última citação dá conta fiel de que a presente sondagem acadêmica se coloca firme no proposta de apresentar crítica proativa ao Plano Nacional de Educação em vigor, na medida em que o atual cenário político fecha os olhos para tradicional e clássica

previsão de Florestan Fernandes, que há décadas já afirmar que a revolução do sistema de ensino pátrio não seria alcançada sem passar pela atenção especial da formação do professor e do mestre-escola.

Seguindo esta tese, cabe aqui destacar o objeto de estudo da didática, que nada mais seria que o processo de ensino, sendo que nas palavras de LIBANEO (2013, p. 55) pode ser entendido a relação entre ensino -aprendizagem-educação da seguinte forma:

> Na medida em que o ensino viabiliza as tarefas da instrução, ele contém a instrução. Podemos, assim, delimitar como objeto da didática o processo de ensino que, considerando em seu conjunto, inclui: os conteúdos dos programas didáticos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades do professor e dos alunos e das diretrizes que regulam e orientam esse processo.

Ao cabo das teorias fundamentais da educação tem como inquestionável o fato de que a didática deve ser atrelada à função do professor, cujos conhecimentos teóricos e metodológicos, o domínio dos modos de fazer, facilitam a criação de orientação segura para o trabalho do profissional professor.

Os objetivos primordiais já haviam sido elencados por (LIBANEO:2013, p. 75), ao concluir que o trabalho docente deve ser entendido como atividade pedagógica, tendo por fundamento primordial: a) assegura aos alunos domínio do conhecimento; b) criar condições para o desenvolvimento das capacidade e habilidades; e c) orientar tarefas que contribuam para formação da personalidade e capacidade para resolução dos problemas reais da vida.

Para LIBANEO (2013, p. 76) o professor somente alcançará os objetivos fundamentais da didática se realizar as operações coordenadas entre si, por meio de planejamento, convergindo para realização do ensino e aprendizagem, o que requer do professor as seguintes habilidades:

> a) compreensão segura das relações entre a educação escolar e os objetivos sociopolíticos e pedagógicos, ligando-os aso objetivos de ensino das matérias; b) domínio seguro do conteúdo das matérias que leciona e sua relação com a vida e a prática; c) capacidade de desmembrar a matéria em tópicos ou unidades didáticas, a partir da estrutura conceitual básica; d) conhecimento do nível escolar do aluno; e) conhecimento e domínio dos vários métodos de ensino e procedimento didáticos; e) atualização de conhecimento específicos.

Para direção do ensino e da aprendizagem, LIBANEO ainda destaca as habilidades, dentre as quais cita-se:

> a) habilidade de expressar ideias com clareza, falar de modo acessível à compreensão dos alunos; b) habilidade de tornar os conteúdos de ensino significativos e reais; c) adoção de linha de conduta com os alunos que expresse confiabilidade, coerência, segurança, firmeza das atitudes, prudência e respeito, etc.

Veja que o citado professor elenca as principais habilidades que devem constituir a formação do professor que, minimamente, garantem a possibilidade de que qualquer diretriz ou estratégia apresentada pelas políticas públicas deveriam, antes de tudo, preocupar em transmiti-la ao profissional, base sólida e inseparável de todo o sistema de ensino que se pretende erguer em uma sociedade.

E é justamente a ausência dessa orientação no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que embala o presente trabalho, nos sentido de instigar análise crítica e fomentar o debate quanto à construção das paredes e telhados do novel sistema de ensino, sem nenhuma preocupação do alicerce principal: a formação didática do professor.

Para encerrar a fundamentação teórica sobre a imperiosa necessidade de ter o Plano Nacional de Educação concentrado esforços – ao menos de forma norteadora – para formação pedagógica-didática do professor, não se pode aqui furtar de resgatar as lições do filósofo da educação, professor Demerval Saviani, quando apresenta a pedagogia histórico-critica no quadro de tendências críticas da educação brasileira.

Como afirmado alhures o problema central converge-se para o questionamento da finalidade da educação brasileira e dos meios para alcançá-la, frente ao debate entre o politicismo pedagógico e pedagogismo político, contexto este cuja denominação “pedagogia crítico-social cunhada por José Carlos Libaneo é citada por SAVIANI (2008, p. 72) como sendo resultado do trabalho de análise da prática dos professores, redefinindo a didática à luz da concepção pedagógica.

Neste sentido, revela-se fundamental a exaltação das dicotomias das teorias educacionais relacionadas à objeção levantadas contra a pedagogia histórica-crítica, em especial a dicotomia entre forma e conteúdo apontada por SAVIANI (2008, p. 74-76):

> A questão central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos. O conteúdo, o saber sistematizado, não interessa à pedagogia como tal. É nesse sentido que faço referência ao fato de que o cientista tem uma perspectiva diferente da do professor em relação ao conteúdo. Enquanto cientista está

> interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, o professor está mais interessado em fazer progredir o aluno.

E arremata: "o professor vê o conhecimento como um meio de crescimento do aluno, ao passo que para o cientista o conhecimento é um fim". (SAVIANI:2008).

Dermeval Saviani ainda destaca observação que pontuou em seu livro "Educação: do senso comum à consciência filosófica" de 1980, questionado que os melhores geógrafos, historiadores, escritores, não necessariamente seriam bons professores de geografia, história ou português. Afirmando que o motivo disso é justamente pelo fato de que a tarefa de ensinar exige fundamentalmente a transformação do saber no sentido de permitir que os alunos assimilem a necessidade de aprender, que aquele conhecimento vai agregar crescimento em sua vida.

Com tais considerações fica tranquila a percepção de que a finalidade da educação é realmente a transformação humana em cidadão consciente e crítico, que independentemente do conteúdo, do conhecimento, é necessário o aperfeiçoamento do método, da forma como o conhecimento será transmitido.

Deste modo, não se pode aceitar a omissão do PNE 2014-2024 em desconsiderar apresentação de estratégias e diretrizes que poderiam contribuir para formação pedagógico-didática na formação do profissional que será o exclusivamente responsável pela aplicação do referido método pedagógico de ensino.

O magistério não pode ser exercido por qualquer cidadão do povo, por opção profissional ou mera opção de inclusão no mercado de trabalho. A formação de professores não deve cingir-se simplesmente para melhoramento do plano de carreira, qualificação pessoal, licenças para qualificação, regime especial de aposentadoria ou qualquer outro benefício político pedagógico.

A formação de professores com vistas à formação pedagógico-didática já deveria há muito ter sido contemplada nos programas de políticas públicas voltadas à modernização do sistema de ensino, sob pena de sucumbirmos à previsão pessimista – porém real – de Florestan Fernandes, que já em 1966 sustentava que qualquer proposta de revolução do sistema de ensino sem passar pela formação do professor, será sempre "letra morta".

A partir desta consolidação teórica, impõe-se, oportunamente, observar e destacar a omissão do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) em relação à ausência de metas e diretrizes de atuação do poder público quanto à formação pedagógica-didática

do professor, pilar base fundamental que servirá de alicerce para qualquer sistema de ensino que se pretenda projetar para o futuro de uma nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central deste trabalho, foi incialmente trazer à lume a finalidade do Plano Nacional de Educação, que se coadunaria com o finalidade principal da educação, para deste modo clarificar as real intenção das propostas, metas, estratégicas e diretrizes consignadas na Lei 13.005/2014, a fim de estabelecer a análise crítica da política pública que se apresenta em vigor.

Para além desta visão, reforçou-se o embasamento teórico na construção da real função da educação brasileira, demonstrando a relação da educação a política pública e os interesses atuais da sociedade capitalista, sem perder o viés histórico dialético.

No texto foram apresentadas as matrizes epistemológicas de conhecimentos, ressaltando autores que se dedicam e dedicaram sua vida acadêmica na missão de apresentar a ciência da educação como instituto social, porém, não exclusivamente político, merecendo destaque o sociólogo Florestan Fernandes, o filósofo Dermeval Saviani, e pedagogo José Carlos Libaneo, que convergem conclusão comum no sentido de apontar a extraordinária necessidade da criação de pauta governamental em favor da pedagógica-didática como requisito essencial na formação de professores.

Tendo em mira a necessidade de planejamento na formação de professores profissionais, tendo por base fundamental a formação pedagógica-didática, buscou-se demonstrar a omissão da mais recente e moderna legislação que institui o atual sistema de ensino brasileiro, em relação à previsibilidade de metas, diretrizes e estratégias, ou seja, inexistência de política púbica volta à metodologia de ensino, à formação de pedagógica--didática dos professores.

Portanto, mesmo sendo inquestionável o papel da educação como transformação humana, contraditoriamente, não há nenhuma menção de ação governamental relacionada ao fomento de ações em prol da formação pedagógica-didática do professor.

Ressalta-se, derradeiramente, que no momento em que o Poder Legislativo Federal apresenta todos os programas necessários ao alcance da excelência do sistema educacional nacional, perde-se a oportunidade de legislar sobre a base metodológica e didática aplicada ao exercício do magistério, sobretudo em relação à formação de

habilidades didáticas como requisitos mínimos exigidos para aqueles que almejam se tornar professores.

Finalmente, sem qualquer intenção de exaurir a base teórica que se funda o tema apresentado nestas linhas, fica evidenciada a lacuna que posteriormente poderão se debruçar os estudiosos da linha de pesquisa em políticas públicas educacionais, notadamente aqueles que se proponham a realizar estudo empírico, com visitas e entrevistas junto à escolas e aos professores, a fim de extrair análise de dados reais que possam evidenciar a gestão de habilidades pedagógicas-didáticas entre os profissionais de magistérios, e sua relação com as instituições de ensino da rede pública e privada, bem como com as instituições que se mantém nas primeiras posições dos rankings e avaliações promovidas pelo Ministério da Educação.

Referências

BRASIL, Congresso nacional Constituinte. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018, p. 95-129.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil.** Editora Dominus: São Paulo, 1966.

LIBÂNEO, José C. As teorias pedagógicas modernas revistadas pelo debate contemporâneo na educação. In Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinariedade. Campinas (SP), Editora Alínea, 2005.

_____. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. In: Educação e Sociedade, Campinas (SP), n. 96. Vol. 27 – Numero Especial – 2006.

_____. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Didática**.2.ed. São Paulo: Cortez: 2013.

HADDAD, Sergio e XIMENES, Salomão. A Educação de Pessoas Jovens e Adultas na LDB: um olhar passados 20 anos. **In LDB/1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018, p. 237-260.

55.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PERSPECTIVA TRANSDISCIPLINAR

Marina Carla da Cruz Queiroz[1]
Maria José de Pinho[2]
Wellington Mota de Sousa[3]
Débora Cristiana Alves Soares de Albuquerque[4]

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido abordada sob diferentes perspectivas de enfoque. Assim entendida, ela não só constitui um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também uma formação da cultura escolar, onde os saberes e as práticas sejam ressignificadas e contextualizadas contribuindo assim na produção de novos conhecimentos.

O cenário atual requer do professor nova postura, novos saberes e habilidades que venha ao encontro com a realidade do sujeito, valorizando suas experiências e resgatando-o para o processo de aprendizagem.

1 Graduada em Pedagogia/Mestranda em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Professora da Rede Municipal de Ensino de Palmas – TO. Pesquisa sobre formação de professores e escolas criativas. e-mail: marinacarlla@gmail.com.

2 Doutora em Currículo e Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura e do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: mjpgon@uft.edu.br

3 Graduado em Educação Física/Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Pesquisa sobre formação de professores e escolas criativas..wellington.mota@uft.edu.br

4 Graduada em Pedagogia/professora do curso Ciências Contábeis e Direito, na Universidade Estadual do Tocantins, campus de Dianópolis. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins. Pesquisa sobre formação de professores e escolas criativas. deboracristiana1@gmail.com.

A pesquisa traz algumas indagações importantes como: Os novos autor do processo de aprendizagem que chegam no chão da sala de aula querendo dos docentes práticas e saberes ressignificados onde ele não se veja fragmentado de sua realidade, onde há a necessidades de estabelecer ligações entre diferentes níveis de realidade ultrapassando os muros da escola, indo além das disciplinas reconhecendo o sujeito como autor no processo de construção do conhecimento, como alguém que tem histórias, vivências e experiências evitando assim um tratamento pedagógico homogêneo.

O artigo parte da seguinte problemática: quais as dificuldades do professor frente os desafios de articular e mediar conhecimentos, saberes, experiências e vivencias do sujeito? Pesquisar sobre a relação teoria e práticas voltadas para o fazer pedagógico na formação de professores numa perspectiva transdisciplinar e sua contribuição para prática pedagógica; qual a compreensão dos professores a cerca da transdisciplinaridade são objetivos da pesquisa.

Transdisciplinaridade: conhecimentos, saberes, experiências e vivências do sujeito

A transdisciplinaridade evita o tratamento homogêneo considerando a multidimensionalidade do sujeito e deseja que o professor compreenda-a como metodologia de ensino, e que a mesa venha fazer parte de sua prática pedagógica. Morin vem trazendo o conceito de sujeito como:

> O sujeito é um conceito lógico pelo seu caráter auto-referente, distribuidor de valores. O sujeito é um conceito organizacional no sentido em que é inerente e necessário à auto-(geno-feno)-organização que devemos agora reconhecer como auto-(geno-feno-eco)-organização. O sujeito é um conceito ontológico no sentido em que a sua afirmação individual egocêntrica é inerente e necessária à definição do ser vivo. O sujeito é um conceito existencial porque, como acabamos de ver, cada um dos seus traços constitutivos comporta uma dimensão existencial nos animais superiores. A afetividade, desenvolvimento da dimensão existencial nos animais superiores, constitui não a definição primária, mas uma das emergências supremas da qualidade de sujeito. (MORIN, 2001, p. 220).

Compreende-se a formação do profissional docente, como um espaço de reflexão simultânea entre o que estou fazendo e o que eu posso fazer, ambiente este onde os saberes e práticas vão sendo repaginadas dentro de um espaço de produção de novos conhecimentos e troca de saberes. Um dos papéis da formação é fazer com que os

saberes e as práticas sejam conectados à vida e as suas evidências, contribuindo assim na produção de novos conhecimentos, oportunizando uma formação integral do aluno.

Lima (2008) salienta que;

> A formação do professor precisa ser redimensionada, ou seja, a escola corre o risco de entrar em um processo de esvaziamento de sua função social. O professor que antes não sentia necessidade de refletir sobre si mesmo – sobre seu saber, seu fazer e seu saber-fazer – agora precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço coletivo. (LIMA, 2008, p. 137).

É inegável a necessidade de refletir sobre a importância de os professores entenderem a educação como extensão da sua vida, cumprindo assim a função social da escola. Necessário tecer reflexões em que reforce a lógica de que todo educador precisa além de sentir-se pertencente ao processo de ensino, precisa se qualificar no intuito de oferecer novas práticas que busque problematizar saberes sociais à vida local, fomentando e direcionando a construção autônoma destes sujeitos envolvidos, propiciando uma formação crítica e integral do aluno. Veiga (2006) preconiza a necessidade da formação do educar:

> [...] é preciso compreender o papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógico que capacite o educador a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que deve ser baseada na reflexão e crítica, que se torna o centro de uma formação continuada que resulta em uma aprendizagem significativa. (VEIGA, 2006, p. 469).

Quando falamos em formação integral Edgar Morin (1999) nos alerta no sentido da necessidade de mudança de via/caminho para se chegar a essa formação, é preciso ir além das disciplinas, devemos humanizar a educação, o que só será possível a partir do pensamento complexo, possibilitando o estudo do ser e da sua realidade a partir da perspectiva ontológica. Morin (1999) define o pensamento completo como aquilo que é tecido em conjunto, onde o mundo deve ser visto como um todo indissociável e a religação dos seres e dos saberes faz-se necessária em nossas vidas.

Gadotti (2003) traz em sua discussão que:

> A educação, para ser transformadora, emancipadora, precisa estar centrada na vida, ao contrário da educação neoliberal que está centrada na competitividade, sem solidariedade. Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade (GADOTTI, 2003, p. 3).

Essa educação emancipadora passa a ser efetivada quando o professor percebe a necessidade de mudar de via e passa a ir de encontro com as perspectivas e necessidades de seus alunos. Veiga (2008, p. 14), afirma que a "formação profissional está ligada à inovação visto que rompe formas conservadoras de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática".

Morais (2015, p. 9) vai mais além partindo do pensamento que "o ensino não pode ser apenas uma transmissão de saberes e de técnicas; ele deve também favorecer o desenvolvimento de valores éticos, devemos ensinar a viver.

Partindo desse pensamento Nóvoa defende que:

> 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 reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.(NÓVOA 1997, p. 25).

Diante desta reflexão é triste o que vemos nos dias atuais, alguns professores ainda persiste em oferecer práticas pedagógicas tradicionais contrárias às necessidades das crianças, sem conexão com a realidade do sujeito o que tem gerado um sofrimento discente. A falta de sentido no que aprender nega a subjetividade provocando uma crise social.

Moraes (2015) argumenta:

> O conhecimento transdisciplinar decorre dessa dinâmica complexa e, portanto, não linear do conhecimento, que pressupõe movimento constante e condições de percepção dessa tessitura comum por parte do sujeito que conhece, ou seja, da capacidade de compreensão de sua dinâmica complexa e que requer, por sua vez, a religação dos fenômenos, processos, fatos e coisas. (MORAES, 2015, p. 14).

E nesse movimento é preciso haver um clima de aprendizagem onde o sujeito não é fragmentado de sua realidade, há a necessidade de ultrapassar os muros da escola, indo além das disciplinas reconhecendo o sujeito como alguém que tem história, vivências e experiências evitando um tratamento pedagógico homogêneo. A transdisciplinaridade possibilita o professor fazer essa conexão de saberes entre o saber científico e os saberes leigos humanísticos trazidos de fora da escola.

Para Morais 2015:

> Além das disciplinas, dos objetos do conhecimento, está o sujeito, o ser humano, com toda a sua multidimensionalidade, imbricado em uma realidade complexa a ser conhecida. Está o sujeito com seu pensamento racional, empírico e técnico, mas também com seu pensamento simbólico, mítico e mágico, nutrido por sua intuição e espiritualidade. (MORAIS, 2015, p. 12).

Assim como Moraes, Nicolescu em seus estudos e pesquisa traz também definições de transdisciplinaridade;

> 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. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 2).

A transdisciplinaridade busca a não fragmentação do sujeito, porém Santos traz em sua citação o modo sentir e agir de alguns profissionais como se não terem ainda superado totalmente uma visão de reducionismo cartesiano, dificultando ainda mais o processo de ensino aprendizagem.

> o atual modo de raciocinar, organizar é direcionado para nos desenvolvermos e nos transformamos em seres humanamente humanos. Não obstante, a sociedade nos configura com a predominância atual do cartesiano (descartes 1596-1650), que passou a organizar todo o sistema social e educacional, e conformou o modo de pensar da humanidade nos últimos 400 anos.. (SANTOS, 2005, p. 1).

Partindo destes apontamentos entendemos que práticas docentes que tem se apoiado nos princípios cartesianos (fragmentação, descontextualização, simplificação, redução, objetivismo e dualismo) o que possivelmente tem gerado um sofrimento docente muito grande. Daí a importância do professor enxergar na formação dos profissionais seja ela inicial ou continuada não somente um processo de aperfeiçoamento profissional, mas também um procedimento de transformação da cultura escolar, onde a educação de fato venha promover sua função social.

Nicolescu (2008); Morais e Valente (2008) e Suanno (2015), sinalizam a partir de estudos que a transdisciplinaridade envolve três pilares constitutivos;

> [...] quais sejam: 1 – o terceiro incluído; 2 – os níveis de realidade e 3 – a complexidade.... o primeiro elemento, o terceiro incluído, rompe com a lógica clássica e admite a interação entre os opostos, fazendo emergir uma lógica ternária (SUANNO, 2015, p. 110).

O contexto atual requer dos professores nova postura, novos saberes, novas estratégias e habilidades, características essas que serão adquiridas ao longo de sua carreira docente, perpassando por diversas formações na busca pela transformação do sujeito ressignificando o fazer pedagógico.

Torre (2008) sugere:

> Não podemos continuar educando com os métodos de ontem os alunos que viverão amanhã. A fragmentação do conhecimento nos levou a modelos de formação também fragmentados e dispersos, em que às vezes são privilegiados as formas, os conteúdos, as burocracias, a despeito do próprio sentido da formação, que é o crescimento pessoal, o desenvolvimento da consciência comunitária, os valores ético-profissionais, a convivência e a cidadania. (TORRE, 2008, p. 56).

Para que haja essa transformação se faz necessário que ela parta do sujeito autor principal do processo de transformação, no caso o professor, caso o contrário podem participar de diversas formações continuadas e saírem da mesma forma, com os mesmospensamentos e as mesmas práticas defasadas sem inovar suas metodologias dificultando o processo de aprendizagem significativa que até então deveria ser provocado e dar sentido ao sujeito.

Suanno salienta que:

> As inovações no trabalho docente, no modelo de educar, em perspectiva complexa e transdisciplinar, demandam a orientação do sujeito cognoscente no processo de aprendizagem. (SUANNO, 2015, p. 2002).

Moraes, 2008, apresenta a necessidade de resgatar o sujeito na tentativa de reintegrá-lo no processo de construção do conhecimento buscando construir novos modos de compreensão da relação sujeito/sociedade/natureza na contemporaneidade.

Partindo dessa reflexão, Pimenta afirma que:

> O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, e recontextualizada oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados por eles no exercício da profissão. (PIMENTA, 2005, p. 38).

Essa reforma deve começar na universidade onde estão sendo formados os educadores que atuarão na formação das novas gerações, a partir de uma formação crítica, busca a autoeducação, que os capacite educar de acordo com as necessidades exigidas

pelo futuro, onde o aluno passar a ter seu papel como sujeito construtor do seu próprio conhecimento.

Perrenoud salienta que para formar um profissional reflexivo é preciso acima de tudo formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes mais ou menos profundos a partir de suas aquisições e de suas experiências. (PERRENOUD, 2002, p. 78).

Os saberes profissionais são, pois, saberes da ação. Essa hipótese reforça a ideia de que os saberes profissionais são trabalhados e reconfigurados no contexto do próprio trabalho. Segundo (NÓVOA, 2002; PERRENOUD, 2000).

> ...O docente em busca de uma formação e de novos saberes para a sua profissão, busca conhecer novas teorias, e este processo faz parte da construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia, e possibilite uma reflexão da prática educativa. (NÓVOA, 2002, p. 87).

Saberes esses que promova o processo de ensinagem que segundo Anastasiou (2015, p. 20), deve ser uma prática social complexa e efetivada entre os sujeitos, o professor e o aluno englobando tanto a ação de ensinar quanto a ação de aprender. Ações essas dentro e fora do espaço escolar ultrapassando os muros da escola e chegando até a realidade e as experiências vivenciadas pelo sujeito.

Na opinião de Saviani (2009, p. 153):

> [...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada a problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões de salário e da jornada de trabalho. Com efeito as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e a dedicação aos estudos. Ora tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. (SAVIANE, 2009, p. 153).

Para Suanno (2015), o processo de aprendizagem intenciona aguçar a consciência a fim de sensibilizar o ser humano para pensar, sentir e agir complexo, transformando a si mesmo e a realidade.

Diante deste fato o professor deve desenvolver uma didática na perspectiva complexa e transdisciplinar que busca reintroduzir o sujeito cognoscente no processo de

aprendizagem, no processo de produção do conhecimento e na transformação do seu estilo de vida possibilitando o autoconhecimento, a religar a cultura científica e cultura das humanidades, reconhecendo a pluralidade cultural, criando ambientes de aprendizagem saudáveis, dialógicos e colaborativos, desenvolvendo a empatia (SUANNO, 2015).

Por esse motivo Anastasiou (2013) alerta ser necessário que durante o processo de formação se discuta formas de romper a lógica parcelarizada das disciplinas e a lógica tradicional docente, via estratégias integrativas e desafiadoras, visando objetivos referentes a operações mentais em complexidade crescente resgatando a função social da escola

A transdisciplinaridade aponta no contexto da docência, uma proposta de criação de pontes na diversidade do conhecimento produzido por diferentes níveis de percepção e níveis de realidade em diferentes tempos históricos e trans históricos, a fim de construir uma tessitura que permite ampliar a percepção sobre o conhecimento historicamente produzido sobre o objeto-fenômeno investigado.

Para Moraes (2008), a reforma do pensamento, promove a transdisciplinaridade religando conhecimento em espiral; multirreferencial, multidimensional; dialética que integre o todo e a parte, a unidade e a diversidade; esse pensamento transdisciplinar pauta-se na sensibilidade, atitude, emoção e intuição.

Morin (2009) entende: a cultura científica sucinta, mas não uma reflexão sobre o destino humano, também defende uma promoção entre cultura humanística e a científica. O autor nos alerta quanto a necessidade de formar pessoas que tenham consciência que fazemos parte de uma comunidade de destino para espécie humana pautada nos conceitos de terra-pátria e de cidadania e planetária, propondo que façamos uma metamorfose poética, estética, política, de civilização, de vida, no bem-estar em sentido existencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da pesquisa realizada, podemos chegar à conclusão de que todos os professores demonstram expectativas positivas quanto à contribuição da formação continuada e da transdisciplinaridade para o seu desenvolvimento de suas práticas docentes. Chegando até mesmo apontar importantes subsídios sobre formação continuada de professores como:

- A formação continuada é necessária para chegar a um ensino de qualidade;

- A formação continuada é direito do professor;
- As atividades de formação continuada deverão ser feitas por formadores capacitados;
- Deve-se priorizar o conhecimento sistematizado;
- Devem contribuir para aperfeiçoamento da prática docente.

Com toda essa rotina de análise da pesquisa podemos concluir que a formação continuada não deve ser vista como "modismo" de cursos, mas fazer parte da rotina dos professorados de maneira permanente atingindo os anseios e necessidades possibilitando atender as expectativas dos professores e consequentemente contribuir para um ensino de qualidade.

Mas para isso é necessário que todos os profissionais da educação tenham consciência sobre o real papel da escola e sua função social. Sem esta definição, a qualidade que se pretende alcançar, não passa de mera reprodução dos objetivos do sistema.

Partindo da pesquisa e todos os analise dos dados e resultados obtidos sugerimos propor ao poder público que faça parcerias com instituições públicas e privadas de ensino, que possam assegurar essa qualidade nas formações continuada ao longo da vida docente dos profissionais, oportunizando a aquisição de conhecimento partindo de bases sólidas chegando a práticas pedagógicas eficaz no processo de transmissão e mediação do conhecimento.Promovendo diálogo entre os saberes científicos que a universidade produz com os saberes populares que circulam na sociedade, oportunizando não apenas a construção do conhecimento, mas a maneira de ser, viver e conviver em sociedade, partindo do conhecimento global onde o sujeito é respeitado em toda sua multidimensionalidade (físico, biológico, cultural, político e espiritual).

Mas para que todo esse processo aconteça se faz necessário superar métodos tradicionais e caminhar da busca por novas práticas docentes que emergem na busca de novos valores capazes de ajudar a enfrentar aos desafios do mundo contemporâneo deixando de lado métodos conservadores preexistentes no sistema atual de ensino.

Partindo da formação de professores é primordial saber que é impossível falar de formação de professores sem falar das condições de trabalho dos mesmos, do plano de carreira, da formação inicial e continuada de uma maneira abrangente e consolidada.

Para tanto, continuar a escrever sobre formação de professores, não se limitará a esta pesquisa. Pretende-se realizar outras pesquisas no decorrer da busca pela

construção do conhecimento científico, tendo em vista a relevância do tema tão indispensável à sociedade. Acredita-se que todo professor deve ser um eterno pesquisador, pois em face desta concepção é que sua formação poderá torná-lo capaz de questionar os pressupostos e objetivos do papel da escola. O professor através da formação vai construindo seu olhar e se tornando um pesquisador da sua própria prática docente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Didática e formação de professores para o ensino superior**. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; Limonta, Sandra Valeria. Qualidade da escola pública; políticas educacionais didática e formação de professores. 1. ed. Goiânia:2013, 109-136p.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégia de trabalho em aula. Ed Univille 2015**

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI).** Brasília: MEC, SEB, 2010.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. **Os caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes.** *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar.** Revista Terceiro Incluído. ISSN 2237-079X NUPEAT-IESA-UFG, v5, n. 1, Jan/Jun., 2015, Artigo 79 Dossiê ECOTRANSD: Ecologia dos saberes e trasndisciplinaridade. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/ 36344/18700.

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológico e epistemológicos** – Maria Cândida Moraes, colaboração de Juan Miguel BatallosoNavas, Campinas, SP: Papirus, 2015.

MORIN, Edgar, ***Método 2: A vida da vida*,** Editora Sulina, Porto Alegre, 2001

MORIN, Edgar. **Por uma reforma do pensamento.** In. PENA_VEGA, Alfredo; Nascimento, Ellmar O pensmaento complexo Edgar Morin e a crise da modernidade, Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

MORIN, Edgar. **Uma crise multidimensional.** *In:* MORIN, Edgar. Ensinar a Viver – Um manifesto para mudar a educação. 2001p. 56-69

NICOLESCU, Basarab O Manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo, Triom: 1999. Tradução do Francês por Lúcia Pereira de Souza.

NÓVOA, Antônio. (Cood.). ***Os professores e a sua formação***. 3ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1997. (Temas da Educação 1 – Nova Enciclopédia.).

PÉREZ gómez, A. **O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional Reflexivo**. *In:* NÓ-VOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992a. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. *In:* PIMENTA (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHO, Maria José. **Politicas de formação de professores: Intenção e realidade.** Goiânia: Editora Cânone, 2007.

SANTOS, Akiko (Orgs). **A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005. P. 19-63.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2017.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Educar em prol da macrotransição: emerge uma didática complexa e trasndisciplinar.** In. BEHRENS, Marilda e ENS, Romilda Teodora. Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas e praticas para formação de professores. Curritiba: Pappris, 2015c. 199-214p.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade.** 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Strito Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília/DF, 2015.

TORRE, Saturnino de La (direção), PUJOL, Maria Antonia e MORAES, Maria Cândida (coordenação). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação.** São Paulo: Triom 2008.

VEIGA, Ilma Passos. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. ARAUJO, José Carlos Souza, KAPUZINIAK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**.São Paulo: Editora Papirus, 2005. (Parte 1 – p. 53/78).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. *In:* **Encontro de didática e prática de ensino**. 13., 2006, Anais... Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-482.

56.

TEORIA DESENVOLVIMENTAL

Contribuições para a formação de professores

Marilene Marzari[1]
Hidelberto de Sousa Ribeiro[2]
Victor Alves Santos[3]

INTRODUÇÃO

A formação didático-pedagógica de professores em nível superior, no Brasil, intensificou-se na década de trinta com a criação do curso de didática[4] que tinha como finalidade a preparação dos acadêmicos, dos mais diferentes cursos, para assumirem a docência na educação escolar. No decorrer do processo histórico, essa formação foi sendo modificada, principalmente em função de questões político-ideológicas que desencadearam concepções de ensino-aprendizagem que se tornaram hegemônicas em determinado contexto histórico.

Nesse sentido, a ideia do projeto de pesquisa denominado "Organização do ensino na perspectiva da didática desenvolvimental" consiste em enfatizar os estudos, a partir do processo de redemocratização do país, principalmente com a influência da teoria

1 Doutora em Educação e professora dos cursos de licenciatura, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. Pesquisa sobre formação de professores e didática. marilenemarzari@gmail.com

2 Doutor em Sociologia e professor dos cursos de licenciatura e bacharelado, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. Pesquisa sobre educação e questões agrárias. hidelbertos@gmail.com

3 Graduado em Geografia e professor do Curso de Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Araguaia. Pesquisa sobre o ensino de geografia. victor.santosalves@hotmail.com

4 – No Curso de Didática, de um ano, os acadêmicos que desejavam exercer a docência cursavam as disciplinas de didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação.

histórico-cultural, de Vygotsky, da teoria da atividade, de Leontiev e da teoria desenvolvimental, de Davídov na educação escolar. Para isso, os estudos realizados durante o período de 2016 a 2019, semanalmente, tinham como objetivo principal analisar as contribuições da teoria desenvolvimental na formação do pensamento teórico dos escolares tanto da educação básica como do ensino superior de Barra do Garças/MT, uma vez que os participantes atuavam em um ou outro nível de ensino. Além desse objetivo, um dos específicos dizia respeito a apropriação dos principais conceitos da teoria histórico-cultural e da teoria desenvolvimental, pelos participantes.

Fizeram parte dos estudos quatorze pessoas: dentre eles três acadêmicos, dois do curso de Letras e um do curso de Geografia; duas pedagogas que atuam na rede privada de ensino superior e possuem vínculo com a rede estadual de educação, sendo uma delas aposentada; cinco professores da rede estadual, sendo uma graduada em Pedagogia e três mestres em educação – um em Geografia, um em Ciências Naturais e uma em Educação – e; cinco professores do Campus Universitário do Araguaia. Desses, quatro do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), sendo três doutores – Sociologia, Educação, Ciências Linguísticas e uma mestra em Letras –, e um do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (ICBS), com doutorado em Ciências (Biologia da Relação Patógeno-Hospedeiro).

Em vista disso, este artigo tem como objetivo analisar a avaliação feita pelos-participantes em relação ao referencial teórico da teoria histórico-cultural e da teoria desenvolvimental e sua aprendizagem em relação aos estudos desenvolvidos durante a realização do projeto.

Para isso, nos utilizamos dos procedimentos de observação, durante o desenvolvimento do projeto, e de entrevistas semiestruturadas, realizada no final com os participantes, que auxiliaram no levantamento dos dados.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A teoria histórico-cultural busca, a partir da mediação realizada pelos signos e instrumentos, produzidos por meio do trabalho para suprir necessidades humanas, à compreensão das relações existentes entre o sujeito e o objeto e, ao mesmo tempo, identifica as condições de origem da consciência humana. A consciência humana se constitui quando o sujeito consegue fazer uso do ato de pensamento a respeito do objeto existente, ou seja, quando ele deixa de operar com o objeto de forma espontânea/cotidiana.

São os sistemas de signos – a linguagem, a escrita, o sistema numérico, o desenho, a leitura, e o sistema de instrumentos – criados historicamente pelas sociedades que levam a mudança na formação social e no nível de desenvolvimento cultural dos sujeitos. Portanto, Vygotsky acredita que "[...] a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo "[...] entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual". (COLE, SCRIBNER, 1991a, p. 8). Além disso, a consciência constituída pelos signos são estímulos instrumentais de natureza social que formam o ser humano por meio da convivência social. Assim, "[...] o signo é qualquer símbolo convencional que tenha um significado determinado. O signo universal é a palavra" (VYGOTSKY, 2004, p. 465). A palavra, como detentora de significado, ao mesmo tempo em que desperta eventos na consciência, é base para a sua formação. Nesse sentido, a consciência possui origem social, já que os reflexos reversíveis originados da palavra servem de fundamento para a comunicação social e para a coordenação coletiva do comportamento.

Em face disso, os signos atuam sobre o sujeito e estão intimamente relacionados com a sua capacidade de criação e imaginação, que, por sua vez, se manifestaria por igual em todos os aspectos da vida cultural. Mediante a internalização dos signos, pelo processo de medição, é que ocorre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ou culturais – memória, lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, raciocínio dedutivo, elaboração conceitual, uso da linguagem, planejamento entre outras. Essas funções superiores são tipicamente humanas, uma vez que somente os humanos têm a capacidade de desenvolvê-las e elas se diferenciam das funções elementares ou naturais, de origem biológica, presentes tanto no ser humano como nos animais, tais como: ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples entre outros eventos.

Assim, a função elementar ou natural faz parte da estrutura genética herdada da espécie e depende, basicamente, do desenvolvimento do sujeito; enquanto que a função superior ou cultural faz parte da história social humana. Segundo Pino (2005), o desenvolvimento da função superior ou cultural é de natureza simbólica e ocorre graças a mediação do Outro – detentor da significação cultural. Com isso,

> [...] o acesso ao universo da significação implica, necessariamente, a apropriação dos meios de acesso a esse universo, ou seja, dos sistemas semióticos criados pelos homens ao longo da sua história, principalmente a linguagem sob as suas várias formas (PINO, 2005, p. 59).

Ao se considerar que o desenvolvimento cultural carece da mediação do Outro é necessário que alguém mais experiente exerça esse papel e atribua significação às condutas e aos objetos criados pelo homem no decorrer da história. Esse processo de mediação auxilia no desenvolvimento do psiquismo humano, na medida em que o sujeito adquire a significação do patrimônio da humanidade e de seu grupo social.

Nesse sentido, o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente pelos signos e pelo Outro. Ao internalizar as experiências culturais, o sujeito reconstrói os modos de ações realizados externamente e aprende a organizar seus processos mentais. Para Vygotsky, todas as funções no desenvolvimento do sujeito aparecem duas vezes:

> [...] primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (VIGOTSKY, 1991a, p. 64).

Vygotsky (1991a) acreditava que todas as pessoas, em todas as culturas, eram capazes de aprender e desenvolver as funções psicológicas superiores ou culturais. Para isso, as interações dos indivíduos com seu grupo social e com os objetos de sua cultura são decisivas nas definições das formas de governar, tanto o comportamento como o desenvolvimento do pensamento. Com isso,

> A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir; são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica (VYGOTSKY, 1991a, p. 65).

Desta forma, a internalização das atividades socialmente enraizadas e desenvolvidas historicamente se constitui no aspecto característico da psicologia humana, que se diferencia qualitativamente da psicologia animal. Somente os humanos desenvolvem a capacidade de desenvolver funções superiores ou culturais que dependem da internalização e apropriação de conceitos, tanto cotidianos como científicos.

Em relação aos conceitos, Vygotsky (2001) desenvolveu dois tipos, os espontâneos ou cotidianos e os científicos, os primeiros se formam na experiência pessoal do sujeito e são apreendidos principalmente pela conversação, indo da experiência sensorial para a generalização. Nessa perspectiva, os conceitos espontâneos permitem somente a generalização das coisas, enquanto que os científicos generalizam o pensamento, formado

durante o exercício da atividade educacional especializada e sistematizada, que requer do sujeito operação mental, isto é, o desenvolvimento de procedimentos cognitivos, em que se faz necessária a atenção, a fim de retirar dele aspectos essenciais que permitem realizar sínteses e fazer generalizações mais complexas.

Para Vygotsky (2001) a formação dos conceitos começa no momento em que a criança assimila, pela primeira vez, um termo novo que se torna caminho para a apropriação de conceito científico. Assim, os conceitos científicos passam por um desenvolvimento substancial e que dependem essencialmente do nível existente da capacidade do sujeito em compreender conceitos que, por sua vez, estão ligados ao desenvolvimento de conceitos espontâneos:

> Ao abrir caminho lentamente para cima, um conceito diário rasga a trilha para o conceito científico em seu desenvolvimento para baixo. Ele cria uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade. Os conceitos científicos, por sua vez, oferecem estruturas para o desenvolvimento para cima dos conceitos espontâneos da criança rumo à consciência e ao uso deliberado (VYGOTSKY cf. KOZULIN, 2002, p. 121-122).

Isso mostra a importância da relação que existe entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

> Trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal no ensino em sala de aula implica que o professor esteja consciente dos estágios de desenvolvimento das crianças e seja capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino em direção a determinada meta (HEDEGAARD, 2002, p. 224).

A zona de desenvolvimento proximal, caracteriza-se pela relação estabelecida entre as etapas planejadas de ensino e as do processo de aprendizagem dos alunos, no ensino escolar. Dessa maneira "O ensino só é válido quando precede o desenvolvimento" (VYGOTSKY, 2004, p. 463). Esse desenvolvimento refere-se as funções que

> [...] ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991a, p. 97).

Esse desenvolvimento requer a participação de alguém mais experiente que auxilie na zona de desenvolvimento proximal, que consiste na

> [...] distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991a, p. 97).

Esse processo é necessário, uma vez que: "[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer" (VYGOTSKY, 1991a, p. 101). Isso significa dizer que para ensinar os conceitos científicos faz-se necessário compreender o desenvolvimento mental dos sujeitos, em suas diferentes etapas, e o que acontece na mente dos sujeitos quando os conhecimentos científicos são ensinados, pois o processo de formação de conceitos é

> [...] um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamentos, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já estiver atingindo o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização. Mas o significado das palavras evolui (VYGOTSKY, 1991b, p. 71).

Disso decorre que, quando uma palavra nova é aprendida pelo sujeito, o seu desenvolvimento está apenas começando, uma vez que no início "[...] é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a sujeito se desenvolve, é substituída por generalização de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo à formação dos verdadeiros conceitos" (VYGOTSKY, 2001, p. 246). Em relação aos conceitos:

> A lógica formal considerava o conceito como um conjunto de traços do objeto afastado do grupo, como um conjunto de traços gerais. Por isso o conceito surgiria como resultado da paralisação de nossos conhecimentos sobre o objeto. A lógica dialética mostrou que o conceito não é um esquema tão formal, um conjunto de traços abstraídos do objeto, mas que oferece um conhecimento muito mais rico e completo do mesmo (VYGOTSKY, 2004, p. 120).

Por isso importância de Davídov para a educação escolar ao criar a teoria desenvolvimental que visa a apropriação dos conceitos científicos, a fim de que os estudantes realizem generalização de pensamento e não somente das coisas. Desse modo, Davídov buscou os fundamentos teóricos em Vygotsky e em Leontiev. Em Vygotsky alguns dos conceitos acima abordados e em Leontiev na estrutura psicológica da atividade constituída pela necessidade, motivo (objeto), finalidade, condições e tarefas de sua realização e os elementos estruturais da atividade – ação – operação e tarefas. Nessa estrutura, a

atividade está relacionada com o motivo (objeto), a ação com a finalidade e a operação às condições materiais e espirituais dos sujeitos.

Para Leontiev (2005), a necessidade é a condição primeira de toda atividade, porém, em si, a atividade não determina a orientação concreta, uma vez que é no objeto que ela encontra sua determinação, ou seja, o objeto torna-se motivo da atividade – aquilo que move o sujeito a agir para satisfazer suas necessidades. Assim, a atividade se efetiva quando ocorre o encontro entre necessidade, motivo e objeto. Esse processo marca o início da transição da atividade do nível material para o nível psicológico.

Diferente disso, quando não há coincidência entre motivo (objeto) e objetivo se está diante de ação da atividade, pois "[...] um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte" (LEONTIEV, 2005, p. 69). Nesse sentido, as ações dependem das finalidades e são dirigidas por operações que são os procedimentos necessários para realizar uma determinada ação e as operações com as condições tanto materiais como espirituais.

O referencial teórico produzido por Leontiev constitui-se em contribuições importantes para a educação escolar, na medida em que se compreende que é pela atividade que o sujeito aprende e se desenvolve. Desse modo, a escola, enquanto espaço de apropriação da cultura produzida pela humanidade, tem papel fundamental no sentido de superar a concepção de transmissão mecânica do patrimônio cultural. Daí a importância da estrutura psicológica da atividade criada por Leontiev e de seus elementos estruturais para subsidiar a elaboração da estrutura interdisciplinar da atividade de estudo por Davídov.

A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Vasily Vasilyevich Davídov, filósofo e psicólogo russo, teve sua trajetória acadêmica, marcada por pesquisas no campo da psicologia pedagógica. Seus estudos fundamentaram-se na teoria histórico-cultural e na estrutura psicológica da atividade para criar a atividade de estudo que tem como base a formação do pensamento teórico-científico dos escolares.

Insatisfeitos com o processo de ensino ministrado nas escolas Russas, Davídov e Elkonin[5] desenvolveram pesquisas nas escolas primárias de Moscou e perceberam que elas seguiam os fundamentos teóricos da pedagogia tradicional que, inicialmente, ensinava as características aparentes dos objetos, depois os objetos eram comparados uns com os outros e classificados, resultando na aprendizagem de conhecimentos empíricos.

Isso fez com que, nos anos 1960, fosse criado o sistema didático Elkonin-Davídov, na qual os "[...] estudantes devem aprender o aspecto genético e essencial dos objetos, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como um método geral para análise e solução de problemas envolvendo tais objetos" (LIBÂNEO, FREITAS, 2013, p. 320). Ao fazerem uso do método geral, os estudantes resolvem tarefas concretas, compreendendo a articulação entre o todo e as partes e vice-versa.

Para que isso se efetive, Davídov (1988) acrescentou, na estrutura psicológica da atividade, o desejo como base sobre a qual as emoções funcionam e desencadeiam a atividade de estudo que segue uma característica central que é o conhecimento teórico. Para isso, a organização do ensino deve partir

> [...] da experiência dos estudantes, dos seus interesses, das perguntas, e das necessidades [...] ; deve estimular e utilizar conflitos cognitivos; estimular a reflexão sobre demandas objetivas e pré-requisitos subjetivos como uma base para a formação de objetivos de aprendizagem tem que tornar os estudantes cientes dos sucessos e das falhas [...] e tem que manter a autoconfiança e a auto-competência dos estudantes (LOMPSCHER, 1999, p. 3-4).

Nessa perspectiva, a atividade de estudo tem papel ativo na formação da consciência humana, que se desenvolve mediante uma educação escolar que impulsiona o desenvolvimento cognitivo, ligado à fundamentação lógico-psicológica da estruturação das disciplinas escolares. Deste modo,

> O conteúdo destas e os meios para desenvolvê-los no processo didático-educativo determinam essencialmente o tipo de consciência e de pensamento que se forma nos escolares durante a assimilação dos correspondentes conhecimentos, atitudes e hábitos (DAVÍDOV, 1988, p. 99).

Para Davídov, os conteúdos e métodos desenvolvidos na escola têm ajudado os estudantes a formarem somente o pensamento empírico, portanto, deixam de favorecer a formação do pensamento teórico necessário para realizar generalizações científicas:

5 Daniil Borisovich Elkonin (1904 – 1984), psicólogo soviético, conhecido no Brasil pela publicação do livro sobre Psicologia do Jogo.

"[...] o pensamento que se realiza com ajuda das abstrações e generalizações de caráter lógico-formal somente leva a formar os chamados conceitos empíricos" (DAVÍDOV, 1988, p. 104).

O pensamento empírico se constitui pelo "[...] conhecimento do imediato na realidade, justamente do aspecto que se expressa pela categoria de existência presente [...]" (DAVÍDOV, 1988, p. 123). O conceito formado a partir do pensamento empírico, segundo Davídov (1988), permite somente a compreensão aparente do objeto, impedindo que se desvelem suas conexões internas e essenciais, uma vez que a formação desse conceito acontece pelo caminho do concreto, sensorial e imaginável, conduzindo a uma generalização empírica. Daí que esse conhecimento se limita a descrever, nomear, quantificar, catalogar, expor, esquematizar o que é possível de ser observado diretamente e imediatamente pelos sentidos.

Para avançar no processo de aprendizagem é imprescindível a formação do pensamento teórico que se constituí a partir da abstração e da reflexão teórica, na qual se identificam as relações genéticas do objeto do conhecimento, seu princípio geral que serve como uma base para a análise do objeto, desde sua origem (gênese) até as transformações e relações internas que o constituem. Assim, o pensamento teórico

> [...] é a forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial (DAVÍDIOV, 1988, p. 126).

Esses procedimentos de pensamento possibilitam a reconstrução e transformação mental do objeto. Assim, pensar teoricamente é "[...] desenvolver processos mentais pelos quais se chega aos conceitos, transformando-os em ferramentas para fazer generalizações conceituais e aplicá-las a problemas específicos" (DAVÍDOV, 1988, p. 332).

Para que a educação escolar forme o pensamento teórico é necessário realizar mudanças nas práticas de ensino que se pautam no processo de transmissão, na memorização e na reprodução mecânica dos conteúdos escolares. Essas práticas dificultam uma maior compreensão da totalidade própria dos conceitos científicos e imprescindíveis à formação do pensamento teórico. Nos dizeres de Sforni, "[...] a aquisição dos conceitos científicos é potencialmente promotora do desenvolvimento psíquico" (SFORNI, 2004, p. 82).

Nessa perspectiva, o ensino desenvolvimental desempenha papel ativo no desenvolvimento da consciência humana e na formação do pensamento teórico, necessários para realizar generalizações científicas. Para isso, a palavra do professor ou de colegas mais experientes devem orientar para o objeto de aprendizagem e de sua "[...] análise para diferenciar os aspectos essenciais dos fenômenos daqueles que não o são e, finalmente, a palavra-termo, sendo associada aos traços distinguidos, comuns para toda uma série de fenômenos se converte em seu conceito generalizador" (DAVÍDOV, 1988, p. 10-103).

Para isso, os escolares precisam realizar investigações, de forma dirigida e mediada, para se apropriarem dos conceitos necessários à formação do pensamento teórico e o desenvolvimento das ações cognitivas como a reflexão, a análise e o planejamento. É por isso que

> O ensino desenvolvimental tem como essência o desencadear do pensamento teórico, isto é, que reproduza conscientemente as compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria de modo a explicar as importantes relações estruturais que caracterizam aquela matéria (CHAIKLIN, 1999, p. 4).

Isso implica dizer que o objetivo primeiro da teoria desenvolvimental é fazer com que os envolvidos no processo educativo desenvolvam a capacidade de pensar por si mesmos. Dessa forma, o professor tem papel fundamental para organizar meios e situações adequadas para apropriação, por parte dos escolares, das experiências histórico-sociais.

Nessa perspectiva, os escolares, no início da atividade de estudo necessitam, segundo Davídov (1988), da ajuda constante do professor ou dos colegas mais experientes, para que, no decorrer do processo, adquiram a capacidade de pensar, na medida em que se apropriem do conteúdo das diferentes disciplinas ao identificarem o nuclear originário do conteúdo e, a partir disso, deduzam as suas múltiplas determinações. Assim, a identificação do nuclear ajuda a reproduzir mentalmente o objeto.

Segundo Davídov (1988), o escolar deve pensar teoricamente a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico para lidar com ele em situações concretas de vida prática. Para isso, é fundamental a resolução de situações-problema, pois se o conteúdo for transmitido em forma de produto, os escolares dificilmente se apropriam do conhecimento científico, que requer a busca pela compreensão da essência dos nexos internos das coisas, para permitir a realização da análise e da generalização.

Assim, a atividade de ensino tem a finalidade de desenvolver o pensamento teórico, que requer uma preparação que a maioria dos cursos de formação inicial e continuada deixa de contemplar em seus currículos. Em função disso, o professor ensina os conteúdos apenas de forma empírica que, como relata Davídov (1988), ajuda pouco no desenvolvimento integral dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Se o professor organiza o ensino, para que os escolares percorram o caminho do pensamento científico utilizado na construção desse conhecimento, isto é, seguindo o pensamento semelhante ao raciocínio utilizado pelos cientistas, eles formam o pensamento teórico. Esse ensino que visa desenvolver o pensamento, por meio do domínio dos procedimentos lógicos do pensamento, requer dos professores domínio dos conteúdos e conhecimentos didático-pedagógicos, dentre outros que envolvem a atividade docente.

Isso implica dizer que o objetivo primeiro do ensino é fazer com que os estudantes aprendam a pensar por si e o professor "[...] organizar meios e situações adequadas para assimilação, por parte dos estudantes, da experiência histórico-social" (SERRÃO, 2006, p. 119). Em relação a isso, Hedegaard afirma:

> O conhecimento teórico deve ser adquirido por meio da atividade investigativa. Na escola, esta atividade é atividade controlada, consistindo da investigação de problemas que contenham os conflitos fundamentais do fenômeno. Um pré-requisito para a aquisição do conhecimento teórico é a atividade didática construída sobre tarefas que iluminam os contrastes encontrados nas relações fundamentais de um fenômeno. Por meio desta investigação, fica possível apreender o desenvolvimento do fenômeno (HEDEGAARD, 2002, p. 206).

Desse modo, as atividades de ensino devem desencadear a mobilização do pensamento dos estudantes, em direção à construção dos conceitos teóricos. Essa tarefa depende da estrutura da atividade de aprender e da realização de todos os componentes mobilizados na prática educativa.

A realização dessas ações pode ser caracterizada como investigações em que os estudantes realizam de forma dirigida e mediada. Ao completar as ações, eles se apropriam dos conceitos, o que ocorre quando são capazes de estabelecer relações entre a atividade de estudo e os conceitos.

AVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AS TEORIAS ESTUDADAS

Depois de três anos de estudo, discussões e reflexões os participantes avaliaram que os referenciais teóricos são complexos, principalmente porque estão pouco presentes na maioria das formações, seja inicial e/ou continuada. Uma das entrevistadas afirma que nunca teve "[...] acesso a essa obra e, assim, criou-se uma barreira invisível, ou seja, um bloqueio intelectual. Mesmo com o passar dos anos, essa realidade não se desfez [...]" (M. A. L. M. Entrevista realizada em 29 junho de 2018). Nessa mesma linha de pensamento outra participante diz:

> [...] nem no período da graduação e nem na especialização, após a graduação, nunca houve estudo desse referencial teórico. Então, eu acredito e penso que há necessidade de muito mais estudo, mais aprofundamento e de dedicação mesmo, leitura, discussão interpretação e compreensão (M. B. P. C. Entrevista realizada em 25 maio de 2018).

A fala das entrevistadas sinaliza para a necessidade de ampliar os espaços de estudos desses referenciais que durantes décadas, em função de questões ideológicas e políticas, deixaram de fazer parte dos cursos de formação de professores.

> Depois que se abriu diante de meus olhos, de minhas ações com educadora, essa teoria, procurarei trabalhar sem medo, com questões absolutamente novas em minhas disciplinas do Curso de Letras, acredito que isso significa que os alunos poderão dialogar com outras disciplinas, propiciando o debate, a reflexão e, principalmente, a promoção de um espaço de troca de experiências (M. A. L. M. Entrevista realizada em 29 junho de 2018).

Essa fala nos remete a um período em que a educação escolar, respondia a uma ideologia voltada à formação de sujeitos passivos, obedientes e cerceado da liberdade de expressão e de criticidade.

Somente com o processo de redemocratização do país, na década de oitenta, foi possível a inserção dessas teorias críticas em cursos de formação de professores para fazerem parte da atividade de estudo nos diferentes níveis da educação. Assim,

> Que o caminho encontrado hoje para a melhoria do ensino no Brasil, acredito que, é através da teoria histórico-cultural, assim, vamos preparar melhor os futuros educadores. Por quê? Porque nós que trabalhamos com as licenciaturas, estamos apenas repetindo conceitos, não estamos ensinando os nossos alunos a pensar (M. A. L. M. Entrevista realizada em 29 junho de 2018).

> Se a gente não tem essa fundamentação filosófica e psicológica, não se consegue enxergar, no pensamento didático, os princípios que norteiam, principalmente a relação do homem com o objeto de conhecimento e a forma como esse homem se apropria desse conhecimento [...]. Então, são fundamentais para entender toda essa perspectiva didática, tanto de Saviani, Davídov e Libâneo, que [...] tem como princípio básico a transformação do ser humano (I. D. C. M. Entrevista realizada em 16 julho de 2018).

Como se percebe, em uma concepção de educação escolar comprometida com as mudanças humanas e sociais, demanda fundamentos teóricos que orientam as práticas educativas, a fim de compreender tanto os conceitos fundamentais dessas teorias como da organização didático-pedagógica dos conhecimentos escolares. Isso implica, como bem lembram os entrevistados, leituras, discussões e reflexões para abstrair teoricamente os conceitos desses referencias teóricos, para organizar a atividade de estudo que favoreça a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente e considerados importantes à formação de cidadãos.

APRENDIZAGEM DOS PARTICIPANTES

Em relação à aprendizagem, todos os participantes da pesquisa afirmaram que os ganhos em conhecimentos foram muito significativos, tanto em relação aos fundamentos teóricos como didático-pedagógicos. Em uma perspectiva histórico-cultural, o significado de ensinar-aprender e aprender-ensinar

> [...] é o de que a aprendizagem envolve a apropriação pelo indivíduo da experiência social e histórica expressa nos conhecimentos e modos de ação que, com a adequada orientação do ensino, leva ao desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos (LIBÂNEO, 2015, p. 51-52).

No que diz respeito aos fundamentos teóricos "[...] os estudos [...] foram importantes para abrir a minha mente, aprendi muito e preciso estudar mais. Minha formação foi toda empírica" (M. A. L. M. Entrevista realizada em 29 junho de 2018). Essa formação empírica, recebida durante a formação profissional, seja inicial e/ou continuada, acabou repercutindo no exercício da profissão docente ao reproduzir o modelo de educação que forma somente o pensamento empírico, importante, mas insuficiente para intervir criticamente na sociedade.

O mais significativo tem sido que, no decorrer dos estudos, a maioria dos participantes foi tendo a "[...] consciência da insuficiente clareza e precisão dos seus conceitos, das contradições que eles determinam, do fato de que frequentemente são inadequados

para interpretar novos aspectos da realidade" (LEONTIEV *et al.* 2005, p. 10). Exemplo disso foi a fala da entrevistada que diz: "Eu estou aprendendo, não sabia fazer essa relação entre sentido e significado" (M. A. L. M. Fala no dia 15 março de 2016). Dessa maneira, "[...] quando não corre a correspondência entre o significado social e o sentido pessoal das ações na atividade pedagógica, a mesma se assume como uma atividade alienante" (BERNARDES, 2012, p. 87).

Diferente disso, a atividade pedagógica entendida com práxis demanda que professores e alunos estejam em atividade de estudo. Isso faz com que "[...] antes de levar o aluno a pensar, leva o professor a pensar" (E. M. L. Fala no dia 18 agosto de 2017).

Tal realidade, ratifica a necessidade dos grupos de estudo e/ou de formação continuada, para recriar a formação docente, tradicionalmente pautada na concepção empírica de conhecimento, na qual "Nós não aprendemos essas categorias para ensinar na perspectiva crítica. Estamos vendo hoje" (M. A. L. M. Fala no dia 29 maio de 2018).

Para compreender e intervir na realidade, é necessário, segundo Davídov (1988), desenvolver o pensamento teórico e isso requer que o sujeito deixe de operar com representações e passe a agir com conceitos. Nessa perspectiva, é possível conceituar um objeto quando se compreende sua essência/nuclear, ou seja, quando se pode traçar idealmente o caminho de produção desse objeto. Sem isso, o conhecimento é adquirido, mas apenas de forma empírica, o que leva à superficialidade e a pouca consistência teórica para poder intervir na sociedade.

Quanto as questões didático-pedagógicas, uma das entrevistadas diz que teve dificuldade em fazer os questionamentos para os estudantes. "Eu percebi o quanto sou tradicional. Eu estava travada e não conseguia fazer os questionamentos que eram possíveis de serem feitos para que os estudantes desenvolvessem a cognição" (M. B. P. C. Entrevista realizada em 25 maio de 2018). Outra relata,

> Sinceramente, nós estamos precisando mudar as nossas aulas. A didática desenvolvimental é o caminho e eu, infelizmente, vim descobrir muito tarde na minha vida [...] se tivesse conhecido a vinte anos atrás eu seria outra professora (M. A. L. M. Entrevista realizada em 29 junho de 2018).

Mesmo assim, "Agora eu posso me aposentar satisfeita" (M. A. L. M. Entrevista realizada em 29 junho de 2018). Essas e outras falas, mostram que quando nos apropriamos de outras perspectivas teóricas, as ações didático-pedagógicas também se modificam. Exemplo disso são as falas que seguem:

> [...] foi fundamental na minha vida, tanto para uma transformação pessoal como profissional [...], para começar a pensar na educação em uma perspectiva diferente daquela que a gente tinha antes. Então, a visão de que você é detentor do conhecimento e pode transmitir, esse conhecimento para uma infinidade de pessoas, principalmente por intermédio da aula expositiva, foi um divisor de água (I. D. C. M. Entrevista realizada em 16 julho de 2018).

> [...] percebo claramente que hoje tenho uma outra compreensão. Eu tenho tudo em mente? Não. Eu compreendi tudo? Também não. Mas os estudos são de grande valia, nossas discussões, as inferências, as interferências, as leituras, as paradas que a gente faz. [...]. No grupo quanta coisa a gente internaliza e consegue apreender a partir dessas trocas, dessas socializações, dessas interações (M. B. P. C. Entrevista realizada em 25 maio de 2018).

> É revelador [risos] porque é impossível sair de lá sem uma tese nova para ser discutida, para ser pensada. [...] É imprescindível estar junto, é muito motivador tudo que a gente discute, até o fato da gente perceber o quanto que os colegas avançaram também, o tanto que você entendeu, porque, muitas vezes, você acha que seu conceito está errado, mas essa coisa do poder, do poder falar, do poder estar discutindo, de poder ouvir o que o colega ponderou a respeito do que você estava pensando, faz muita diferença. As leituras, as leituras coletivas, por mais que elas sejam lentas, são necessárias para a interpretação, porque a leitura feita por você sozinho não te permite refletir ou destacar questões que são importantíssimas para aprender o conceito do texto (M. M. S. Entrevista realizada em 29 junho de 2018).

A avaliação dos participantes, em relação a própria aprendizagem, sinaliza para mudanças importantes, tanto no que diz respeito à formação teórica, que requer tempo maior para internalização e apropriação das teorias, como as relacionadas às atividades de estudo para serem agentes de mudanças nos diferentes espaços sociais. “Hoje me utilizo desse referencial teórico na graduação e percebo mais envolvimento e desenvolvimento intelectual e pessoal dos estudantes” (M. B. P. C. Entrevista realizada em 25 maio de 2018).

Para uma das entrevistadas os estudos foram

> [...] uma sementinha plantada. Eu não sou de humanas e não sabia dar aula, fazia slides e explicava, logo eles não sabiam mais. Colocar os alunos para pensar é fundamental, perguntar e esperar eles responderem. Ainda falta muito, mas minhas aulas não são mais as mesmas, quero fazer com que o aprendizado seja concretizado (F. M. J. Fala no dia 04 dezembro de 2018).

Outra relata que

> Os primeiros textos que eu lia não entendia nada, mas o estudo e o tempo foram fundamentais para muitas aprendizagens e eu em sala tenho mudado.

> O projeto mostrou que não é o professor que tem que mostrar o que sabe, mas fazer com que o aluno se desenvolva e aprenda (M. A. L. M. Entrevista realizada em 29 junho de 2018).

Todos enfatizam a necessidade de mudança teórico-prática, embora reconheçam as complexidades desses referenciais teóricos, porém, a vivência nos estudos fez com que os participantes tivessem mais confiança em si e a consciência da importância das ações coletivas. Isso desencadeou melhoria na autoestima, o que os fez acreditar mais na capacidade de aprender-ensinar e ensinar-aprender. Exemplo disso é a fala de uma participante do projeto que diz:

> [...] quando cheguei naquela sala [...] eu não abria minha boca e pensava: O que eu estou fazendo aqui? Meu Deus do Céu! Só doutores e mestres e eu aqui tão pequena, mas, assim, aprendi muito, aprendi a ter mais confiança em mim [...] ao passar do tempo e eu vi que todo mundo tem alguma coisa a contribuir, embora a gente tenha mais a apreender. Você sempre deixava os espaços abertos e os estudos foram muito gratificantes e eu aprendi que nada está pronto e acabado e que ninguém é superior a ninguém, em relação a isso, porque todos, desde que nós nos depreendemos e acreditarmos que podemos, então, nós podemos, basta darmos o passo e buscarmos os caminhos [...] (E. M. L. Entrevista realizada em 09 maio de 2018).

Assim, podemos dizer que os três anos de estudo, pautados em discussões, desafios, renúncias, resistências, experiências e produções teóricas, sinalizam para mudanças significativas por parte de cada um dos integrantes do projeto de pesquisa, e, também, dos estudantes que vivenciaram outras perspectivas de estudar e se sentirem sujeitos do processo educativo.

Por tudo isso, a teoria desenvolvimental tem sido um caminho para pensarmos em mudanças na educação escolar "[...] uma vez que ela dinamiza o processo de mudanças, pois possui métodos ativos, possibilita o diálogo e a liberdade conscientes" (M. A. L. M. Entrevista realizada em 29 junho de 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo histórico brasileiro, a educação escolar esteve fundamentada, prioritariamente, em práticas educativas que reproduzem o conhecimento como inquestionável, em que o professor se constituía como transmissor e os escolares como passivos e receptivos, para adaptarem-se à realidade social, política e econômica. Mudanças nessa base teórico-prática começaram a serem discutidas nos cursos de

formação de professores, seja inicial e/ou continuada, a partir dos anos oitenta, com o processo de abertura política do país.

Nesse contexto, ganha visibilidade os estudos de Vygotsky, que desenvolveu a teoria histórico-cultural, que traz conceitos importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos. Dentre os quais, os signos/linguagem/palavra que se constitui como medidor entre o sujeito e o mundo e imprescindível ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Soma-se a esse referencial, a teoria da atividade, que juntas fornecem as bases para a criação da teoria desenvolvimental, que tem como objetivo a formação do pensamento teórico dos escolares.

Apropriar-se desses referenciais teóricos ainda se constitui em desafio para os participantes da pesquisa que, em sua maioria, possuem uma formação pautada em uma perspectiva de ensino-aprendizagem empírica, como se refere Davídov (1988), e ensinam a partir dos princípios desse paradigma teórico, mas que estão dispostos a buscar outras alternativas para o exercício da docência, seja na educação básica ou superior.

Embora a maioria dos participantes do projeto reconheça que esses referencias teóricos trazem conceitos complexos, principalmente porque a formação inicial e/ou continuada priorizou o estudo empírico, sentem a necessidade de buscar outra concepção de educação que supere a ideia de

> [...] mostrar o que nós sabemos para o aluno, não lhes damos condições para pensar o que se passa a sua volta, o que está acontecendo na universidade, na região, no país, no mundo. Nós não estamos lhes dando oportunidades para a vivência com os conteúdos, não lhes permitimos refletir o objeto estudado (M. A. L. M. Entrevista realizada em 29 junho de 2018).

Além disso, a mediação didática dos professores, demanda mudanças no sentido de problematizar situações para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos escolares e formem o pensamento teórico, para intervirem no contexto social.

Uma questão importante a ser destacada, tem sido a motivação dos participantes, sintetizado na fala de uma professora, que diz:

> Acredito, que a sementinha que está sendo plantada nas diversas instituições de ensino em nosso país, inclusive, aqui no Campus Universitário do Araguaia. [...] A mudança no ensino está começando a apresentar os efeitos, estamos vendo que já temos professores, professores-formadores, alunos universitários, que estão despertando para os fatores educacionais em nosso país, com relação aos abusos relacionados a educação (M. A. L. M. Entrevista realizada em 29 junho de 2018).

Assim sendo, estamos confiantes na possibilidade de mudanças na atividade de estudo, para que os estudantes possam, por meio da aprendizagem dos conhecimentos escolares, formem o pensamento teórico e generalizem também teoricamente, a fim de resolver problemas que se apresentam na vida particular e social.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, Maria Eliza Manttosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

CHAIKLIN, Seth. Ensino desenvolvimental na escola secundária superior. Trad. José Carlos Libâneo; Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. *In:* HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim (Orgs.). **Learning Activity and Development.** Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. *In:* VYGOTSKY, Lev Semenovich (Org.). **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñaza escolar y el desarollo psiquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

_____. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. *In:* CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane (Orgs.). **Activity theory and Social Practice**: cultural – historical approaches. 4. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

HEDEGAARD, Mariane. A zona el de desenvolvimento proximal com base para a instrução. *In:* MOLL, Luis C. (Org.). **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologiasócio-histórica. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. *In:* DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alex Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In:* VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. *In:* MARIM, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In:* LONGAREZZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). **Ensino desenvolvimental:** vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: EDUFU, 2013.

LOMPSCHER, Joachim. A atividade de aprendizagem e sua formação: ascensão do abstrato ao concreto. *In:* HEDEGAARD, Mariane; LOMPSCHER, Joachim. (Orgs.). **Learning activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

PINO, Angel**. As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. São Paulo: Cortez, 2005.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Separando 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, 2002.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

57.

EDUCAÇÃO SEXUAL

Oficina pedagógica e formação de professores

Hanielly Cristinny Mendes Carvalho[1]
Mayara Lustosa de Oliveira Barbosa[2]

INTRODUÇÃO

Falar sobre educação sexual na atualidade implica um debate profundo, para o qual grande parte da população, e até mesmo a comunidade escolar, não estão preparados. Porém, avançar em um ensino de educação sexual de maior qualidade nas escolas é, literalmente, caso de vida ou morte, uma vez que os índices de gravidez na adolescência, de infecções sexualmente transmissíveis e de violência sexual contra crianças e adolescentes têm aumentado a cada dia.

Conforme apontam Saito e Leal (2000) torna-se cada vez mais clara a importância da educação sexual na prevenção de fatores de risco associados ao desconhecimento da temática, e, para que aconteça de forma eficiente, todos os segmentos da sociedade devem ser convocados a participarem das discussões, uma vez que é responsabilidade da sociedade no geral, prevenir e/ou notificar qualquer fator que coloque a criança ou o adolescente em situação de risco pessoal e/ou social.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. E-mail: haniellycarvalho@outlook.com. Pesquisa sobre a violência sexual contra crianças e adolescentes.

2 Doutora em Biologia Celular e Estrutural pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. E-mail: mayara.barbosa@ifb.edu.br

No Brasil os estudos relacionados ao exercício da sexualidade e à abordagem da educação sexual vêm sofrendo transformações ao longo da história. No seio familiar, na maioria das vezes, não ocorre diálogo. No ambiente escolar, as informações são também muitas vezes carregadas de preconceitos e tabus e, apenas voltadas aos aspectos biológicos do ser humano.

A proposta da educação sexual deve conter liberdade, responsabilidade e compromisso, fazendo com que a informação funcione como instrumento para que alunos, de quaisquer que sejam os sexos, possam ponderar decisões e fazer escolhas adequadas. Há um equívoco claro em considerar que ensinar conceitos relacionados à sexualidade é estimular a prática do sexo. O que se pretende são práticas formativas e educativas, no sentido de conscientizar e sensibilizar para cuidados com a saúde física e mental. Trata-se de uma educação voltada mais para o ser do que para o ter e o fazer (MARTÍN, 2005).

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus se intensificaram a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo. Esse assunto passa a ser abordado no âmbito escolar a partir das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), sob a forma de temas transversais em "orientação sexual" (BRASIL, 1998). O documento foi elaborado pelo governo federal e propõe que,

> Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se 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. Inclui a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, entre outras questões polêmicas. Pretende contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro (BRASIL, 1998).

Recentemente, em 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento foi alvo de intensos debates e recebeu inúmeras críticas sobre o processo de construção do texto a respeito da diversidade, pois retirou da versão final os termos "gênero" e "orientação sexual". A temática sobre a educação sexual passa a ser abordada apenas nos anos finais do ensino fundamental, com discussões pautadas na reprodução e sexualidade humana. Alguns pesquisadores afirmam que a supressão destes termos dos chamados temas integradores do novo documento representa um retrocesso na educação brasileira (FERNANDES; LORENZETTI, 2019).

Segundo Araújo, Comarú e Thiengo (2018), as temáticas ligadas à sexualidade fazem parte do cotidiano dos estudantes, seja na música, na mídia, em livros ou em conversas com os colegas. Ademais, é possível perceber que, por diversos motivos, manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Omitir e/ou ignorar questões ligadas à sexualidade não são atitudes adequadas a serem tomadas quando se tem a missão de formar cidadãos críticos e comprometidos com suas escolhas. Abordar este tema na escola não substitui nem concorre com a função da família, mas a complementa, pois auxilia crianças e adolescentes na apropriação do corpo, promovendo a consciência de que seu corpo lhes pertence e só deve ser tocado por outro com seu consentimento ou por razões de saúde e higiene (ALTMANN, 2003).

Muitas escolas, atentas para a necessidade de trabalhar com essa temática em seus conteúdos formais, geralmente, o trazem incluído no currículo de Ciências Naturais, com discussões sobre a reprodução humana e informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano (BRASIL, 1998). É importante destacar que a proposta do PCN em orientação sexual considera a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural, pois esta é construída e moldada ao longo da vida do indivíduo e, obviamente, é marcada por questões históricas, culturais e científicas, assim como pelos afetos e sentimentos, expressando-se então com singularidade em cada sujeito. Trata-se, portanto, de uma expressão cultural que transcende o entendimento biológico do sexo (ARAÚJO; COMARÚ; THIENGO, 2018).

A revisão sistemática da literatura sobre educação sexual em escolas brasileiras, realizada por Furlanetto, Lauermann, Costa e Marin (2018) constatou a necessidade de avançar no debate, investir em capacitação docente com vistas a transformar padrões sexuais discriminatórios e promover uma cultura de prevenção em saúde no ambiente escolar. Corroborando com este apontamento, a pesquisa de Spaziani e Maia (2015) ressaltou a necessidade da inserção desse tema na formação inicial e continuada de docentes das mais diversas áreas, para que se reconheçam como protagonistas na prevenção da violência sexual infantil.

O estudo realizado por Paes, Favorito e Gonçalves (2015) sobre a educação sexual nas séries iniciais do ensino fundamental de instituições de ensino público de Pires do Rio/GO apontou como principais fatores que dificultam a educação sexual: 1) o preconceito presente no seio das famílias, 2) a falta de conhecimentos sobre o assunto, 3) a precariedade da formação docente para abordar a temática, e 4) a imaturidade dos alunos devido a pouca idade.

A proposta da educação sexual a ser desenvolvida pelo educador deverá contemplar algumas premissas para que se efetive sua eficácia. O professor deve abster-se de qualquer preconceito e desmistificar tabus levando em consideração que cada indivíduo tem valores, histórias e propostas de vida diferentes e isso deve ser respeitado. Reforça-se que a educação sexual não deve ser encarada como sinônimo de sexo ou atividade sexual, mas sim, como meio potencializador para o resgate do indivíduo enquanto sujeito de suas ações, favorecendo o desenvolvimento do autocuidado, da cidadania, do respeito e do compromisso consigo mesmo e com o outro (SAITO; LEAL, 2000).

Em um levantamento de natureza quantitativa dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes acolhidos na unidade do Centro de Referência Especializado de Assistência Social de Pires do Rio/GO, no período de janeiro de 2014 a maio de 2019, foram registrados 136 casos de violência sexual contra crianças e adolescentes, sendo que destes, 17 vítimas são do sexo masculino e, 119, do sexo feminino. Este levantamento permitiu avaliar que a faixa etária mais vitimizada compreende a idade de 0 a 12 anos (No plero).

Perante esta realidade, baseados na implantação do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), em 1990, através da Lei 8.069, que tem por finalidade: “Garantir às crianças e ao adolescente, a promoção da saúde e a prevenção de agravos, tornando obrigatória a identificação e a denúncia de violência”, entendemos a responsabilidade e, também, a necessidade dos diversos segmentos da sociedade em abrir discussões sobre a temática da sexualidade.

A escola pode ser um dos espaços mais adequados e eficazes para se trabalhar temas relacionados à sexualidade com crianças e adolescentes, caso haja propostas pedagógicas consolidadas. Tais propostas podem ser discutidas em oficinas pedagógicas voltadas para a formação de professores em educação sexual, uma vez que as oficinas se configuram como instrumentos poderosos para o aperfeiçoamento didático, não somente por possibilitarem situações de aprendizagem aberta e dinâmica, como por permitem a troca de experiências e a construção de conhecimentos como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade (MOITA, 2006).

Dado o cenário exposto, o objetivo deste artigo é descrever a experiência obtida por meio da disciplina de Construção e Avaliação de Produtos Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica, do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, durante a qual foi possível estruturar, aplicar e avaliar uma oficina

pedagógica voltada à formação de professores sobre a educação sexual, na cidade de Pires do Rio/GO.

METODOLOGIA

Este trabalho enquadra-se em uma pesquisa descritiva e exploratória (GEHARDT e SILVEIRA, 2009), cuja abordagem na análise dos dados tem natureza qualitativa, buscando analisar e compreender um determinado contexto e os fenômenos em seus locais de ação (CHIZZOTTI, 2003). A proposta foi desenvolvida em uma escola de vertente espírita, localizada em uma região periférica e de alta vulnerabilidade social da cidade de Pires do Rio/GO, situada na mesorregião do Sul Goiano, com estimativa de 31.225 habitantes (BRASIL, 2018). Esta escola, conveniada com a Secretaria Municipal de Educação, possui três turmas da educação infantil (maternal, jardim I e jardim II) e cinco turmas do Ensino Fundamental I (1°, 2°, 3°, 4° e 5° anos) e conta com uma equipe composta por oito professoras.

Foi realizada uma oficina pedagógica sobre educação sexual com as oito professoras, responsáveis pelas turmas do maternal ao 5° ano do Ensino Fundamental I. A proposta da oficina foi escolhida por permitir a promoção de uma formação mais abrangente e que responda às necessidades e barreiras impostas pela carreira docente (FRANCISCO JÚNIOR e OLIVEIRA, 2015).

Conforme apontam Vieira e Volquind (2002, p. 11), as oficinas se configuram como:

> [...] uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combina o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática.

Essa oficina foi dividida em três momentos, conforme a estratégia didática de Delizoicov (1983). No primeiro momento, denominado “problematização inicial”, foram fornecidas informações sobre a oficina e as condições de realização desta, esclarecendo sobre as diferentes etapas do processo para que as participantes pudessem tomar a decisão de participar ou não. Mediante a aceitação, foi aplicado um questionário diagnóstico inicial. O questionário foi utilizado por ser um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas pelo informante. O intento das pesquisadoras foi levantar opiniões, crenças, sentimentos,

interesses, expectativas e situações vivenciadas, relacionadas à temática e o contexto profissional individual.

A linguagem utilizada no questionário foi simples e direta, para que os(as) respondentes compreendessem com clareza o que estava sendo perguntado (GEHARDT e SILVEIRA, 2009). Além disso, o instrumento foi composto por duas partes: uma sobre o perfil do participante (idade, sexo, estado civil, número de filhos, religião, ano de formação, tempo de atuação na educação infantil e série em que leciona) e, a segunda parte com três perguntas objetivas e quatro descritivas que tiveram o objetivo de identificar a percepção inicial sobre a temática.

No segundo momento, chamado de "organização do conhecimento", foram apresentados conceitos sobre a temática da sexualidade, levantando discussões sobre a orientação sexual na escola de acordo com os documentos oficiais (PCN e BNCC) e as questões biológicas, sociais, histórico-culturais, econômicas e científicas associadas. O momento permitiu abordar também a realidade dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes na cidade de Pires do Rio/GO, discutindo propostas para o enfrentamento desta problemática.

No terceiro momento da oficina, caracterizado como "aplicação do conhecimento", foi realizada a aplicação de uma rubrica de avaliação, utilizada com o objetivo de facilitar o processo de avaliação do desempenho dos alunos/participantes por meio de critérios específicos, de forma clara e objetiva. Foram elaboradas três perguntas com as respostas esperadas e os critérios de avaliação. Cada pergunta foi separada da resposta esperada e rubrica de avaliação e colocadas em envelopes de cores equivalentes (vermelho, amarelo e verde).

Os professores participantes foram divididos em três grupos (um grupo de duas pessoas e dois grupos de três pessoas) e, cada grupo escolheu a cor do envelope referente à pergunta a ser respondida. Em seguida, os envelopes foram trocados entre os grupos e, após responderem às perguntas, a mediadora colocou trocou as respostas entre os grupos, de modo que estes pudessem avaliar outros colegas. Além de permitir um momento de reflexão e de mudança de postura (de respondente, para avaliador), o momento também tinha como objetivo possibilitar aos grupos entrar em contato com mais perguntas ou situações referentes à temática trabalhada. Nesse momento, o envelope que continha a resposta esperada e a rubrica de avaliação foi entregue para que os grupos pudessem avaliar a resposta dos colegas.

Para encerrar a oficina foi aplicado um questionário diagnóstico final, composto por duas partes: uma sobre o perfil do participante e, outra, com cinco perguntas objetivas com o intento de identificar o conhecimento adquirido durante a oficina e se as participantes consideraram-na útil e interessante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para levantar os resultados e discussão propostos, foi realizado incialmente a caracterização das participantes: todas do sexo feminino, com faixa etária entre 26 a 56 anos. O quadro demonstra o perfil das participantes da oficina:

Quadro 1 – caracterização do perfil das participantes da oficina em educação sexual

Participante	Descrição
P1	26 anos de idade, casada, três filhos, acadêmica de pedagogia, atuando na educação infantil há um ano e três meses, responsável pela turma do Jardim I.
P2	28 anos de idade, solteira, católica, acadêmica de pedagogia, atuando na educação infantil há dois anos, responsável pela turma do Maternal.
P3	29 anos de idade, solteira, espírita, acadêmica de pedagogia, atuando na educação infantil há um ano, responsável pela turma do Jardim II.
P4	38 anos de idade, viúva, um filho, católica, graduada em história e pedagogia e pós-graduada em história regional, atuando no Ensino Fundamental I há dez anos, responsável pela turma do 1° ano.
P5	38 anos de idade, divorciada, dois filhos, evangélica, graduada em pedagogia, atuando no Ensino Fundamental I há sete anos, responsável pelas turmas do 4° e 5° ano.
P6	41 anos de idade, casada, dois filhos, católica, acadêmica de pedagogia, atuando no Ensino Fundamental I há três anos, responsável pela turma do 3° ano.
P7	42 anos de idade, casada, três filhos, graduada em pedagogia, atuando no Ensino Fundamental I há seis meses, responsável pela turma do 2° ano.
P8	56 anos de idade, casada, dois filhos, católica/espírita, graduada em pedagogia, atuando no Ensino Fundamental I há treze anos, responsável pelas turmas do 4° e 5° ano.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com base nos resultados do questionário diagnóstico inicial, todas as participantes da pesquisa consideraram importante e/ou necessário conversar sobre educação sexual na escola, explicando que a maioria dos alunos não recebe orientações em casa e as

informações passadas no ambiente escolar permitem maior instrução referente às questões de proteção e saúde. Tais respostas são também identificadas e corroboradas pela literatura (SAITO; LEAL, 2000).

Foi possível também analisar que nenhuma das participantes possui conhecimento sobre as diretrizes estabelecidas no PCN e na BNCC sobre a temática da educação sexual. A P6 foi a única participante a responder que conhecia, porém justificou que tratam-se de documentos que abordam os direitos da criança e do adolescente, fazendo uma clara confusão com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Das oito participantes, P1, P4 e P8 afirmaram que se sentiam pouco preparadas e pouco à vontade para conversar sobre a educação sexual com seus alunos. Outras três participantes, P2, P6 e P7, afirmaram que não se sentem nem um pouco à vontade, ou mesmo preparadas; P5, apesar de não se sentir preparada, afirma que fica um pouco à vontade para falar sobre sexualidade com seus alunos. Apenas P3 se sente bem preparada e bem à vontade para tratar sobre temas relacionados à sexualidade com seus alunos.

Corroborando com os estudos de Paes, Favorito e Gonçalves (2015) sobre a educação sexual, as oito participantes responderam que o maior medo e/ou receio em abordar temas sobre a sexualidade com seus alunos está pautada na ausência de compreensão por parte dos pais e, na falta de conhecimento específico sobre a temática. P6 e P8 atrelaram também as dificuldades à falta de apoio da equipe pedagógica.

Somente P1 e P4 relataram que já trabalharam essa temática com seus alunos. Em relatos, P1 descreveu que ensinou uma música que abordava as formas de prevenção da violência sexual e P4 convidou uma profissional da área da saúde para palestrar e assim cumprir a proposta do plano de aula.

Durante a oficina, foi possível entrar em contato com aspectos relacionados à teoria e encontrar experiências da prática das participantes para exemplificar os aspectos teóricos. P5 relatou que precisa trabalhar o conteúdo sobre reprodução humana com o 5° ano e está evitando desde o 1° bimestre, uma vez que não sabe como realizar a abordagem com seus alunos, pois, na maioria das vezes, a turma se exalta pelo simples fato de dar o nome correto aos genitais. A oficina permitiu a discussão, interação e sugestão dos demais colegas sobre as habilidades que podem ser trabalhadas com este ciclo relacionadas à educação sexual, como por exemplo, a leitura direcionada de uma história sobre como chegamos ao mundo.

Nas discussões levantadas, P8 disse que tratar esse tema na escola demanda muita responsabilidade e conhecimento. A participante teceu alguns comentários fundamentando-se na ideia de que o tema deve ser tratado exclusivamente pela família. Porém, ela mesma relatou o trabalho realizado com uma criança do maternal no sentido do controle dos esfíncteres para o abandono do uso de fraldas. Foi possível esclarecer que esse trabalho que estão realizando configura-se como educação sexual e que esta está presente nas diversas significações que damos ao nosso cotidiano (ARAÚJO, COMARÚ E THIENGO, 2018).

Em relação aos envelopes com as perguntas e rubricas de avaliação, no envelope vermelho havia a pergunta *"O que é sexualidade"* e a resposta esperada, baseada em Louro (1997) seria: a sexualidade é algo que é construído e moldado ao longo da vida. É marcada por questões históricas, culturais e científicas. Manifesta-se de forma única, singular em cada ser humano, e a partir dela se emergem valores, afetos e sentimentos. Trata-se de uma expressão cultural que transcende o entendimento biológico do sexo.

No envelope amarelo a pergunta se referia a *"Qual o papel do (a) educador (a) no que diz respeito à educação sexual?"* e a resposta esperada era: A intenção de introduzir esse assunto no âmbito escolar torna-se evidente pela inserção da "orientação sexual" nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na forma de temas transversais. O professor é o responsável por abrir um caminho de comunicação para que a educação para a sexualidade seja abordada sem nenhum preconceito. Ele deve orientar e esclarecer os educandos conscientizando-os sobre os valores em exercer sua sexualidade de uma forma que seja responsável, sem trazer consequências para seu futuro. Este trabalho deve ser feito problematizando, questionando, debatendo diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, ampliando o leque de conhecimentos e de opções para que o próprio aluno tenha autonomia para escolher o seu caminho (ALTMANN, 2003). É importante ressaltar que toda a equipe pedagógica deve estar envolvida na construção de um Projeto Político Pedagógico para esta temática e, ainda, deve ser realizado sem ausentar a responsabilidade da família.

Já o envelope verde era perguntado *"Porque é importante trabalhar a educação sexual na educação infantil?"*, com a seguinte resposta esperada: A educação sexual na educação infantil se configura como uma fonte de cuidado e proteção à criança (SPAZIANI; MAIA, 2015) e visa atingir os seguintes propósitos: respeitar e orientar as crianças sobre as expressões da sexualidade que surgem na infância (perguntas como: de onde vêm os bebês?); sanar as suas curiosidades sobre o tema; refletir sobre as questões de gênero (porque meninos e meninas são diferentes do ponto de vista biológico?), bem como

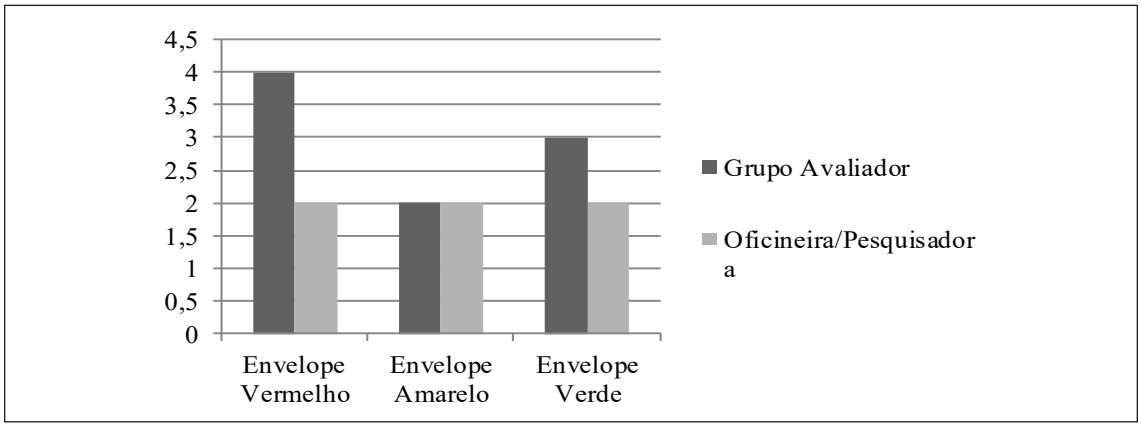
educar para o respeito à diversidade (as diversas relações e configurações de família); promover a autonomia e o empoderamento sobre o próprio corpo; prevenir a violência sexual infantil.

Na correção das respostas, realizada pelos grupos opostos por meio da rubrica de avaliação, para o grupo que respondeu o envelope vermelho foi atribuído 4 pontos (valor máximo), porém cabe destacar que na resposta dada por este grupo não foram empregados conceitos discutidos durante a oficina, portanto, na avaliação realizada pela responsável da oficina (pesquisadora) foi atribuído nota no valor de 2 pontos.

Para o grupo que respondeu o envelope amarelo, o grupo avaliador atribuiu 2 pontos por meio da rubrica de avaliação, nota também atribuída pela pesquisadora. Já para o grupo responsável pela resposta do envelope verde, foi atribuído 3 pontos pelo grupo avaliador, porém a pesquisadora atribuiu nota no valor de 2 pontos. O gráfico 1 compara as notas atribuídas pelo grupo avaliador com as notas atribuídas pela mediadora da oficina.

A aplicação das rubricas de avaliação, de modo geral, permitiu perceber que os principais conceitos e conteúdos destrinchados durante a oficina referentes à educação sexual foram assimilados pelas participantes. Embora as notas tenham sido medianas, as docentes demonstraram ter compreendido que o papel do professor da educação infantil é abordar o assunto conforme as diretrizes propõem, de forma transversal, orientando e esclarecendo o tema para os alunos sem nenhum preconceito e sem ausentar a responsabilidade da família (ALTMANN, 2003).

Gráfico 1 – Comparativo das notas da rubrica de avaliação



Fonte: elaborado pelas autoras.

O questionário diagnóstico final mostrou que apenas P1 e P3 já haviam participado de alguma discussão sobre essa temática. Fato que demonstra ser de grande importância o fomento de propostas como estas. P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7 consideraram a proposta muito interessante, com contribuições relevantes para sua formação, fato que demonstra que mesmo uma iniciativa pontual pode ter impactos significativos na visão dos docentes sobre o assunto. P8 considerou pouco interessante e pouco relevante, mas infelizmente não justificou a resposta. Ressalta-se que apesar dessa última resposta, todas as participantes responderam que aplicariam os conhecimentos aprendidos em sala de aula e levantaram a importância de um curso de formação voltada para esta temática, legitimando as ideias trazidas por Spaziani e Maia (2015) sobre a necessidade da formação continuada nesta área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da oficina em educação sexual permitiu observar que as discussões sobre a sexualidade contribuem não só para a promoção do bem-estar físico, emocional e social das crianças e adolescentes, como também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas.

Apesar desta proposta ter sido aplicada em uma escola com uma amostra pequena e de uma postura religiosa enraizada, as discussões foram descontraídas, sem a observação de estigmas e preconceitos. Foi possível concluir que a escola educa sexualmente as crianças, mesmo de forma não intencional, sendo importante que os/as professores/as reconheçam sua participação na educação para a sexualidade infantil. Ademais, identificou-se carência na formação das docentes e, segundo as mesmas, a proposta trouxe conhecimentos relevantes para a lida sobre o assunto em sala de aula.

Analisando a literatura referente à educação sexual e a problemática da violência sexual contra crianças e adolescentes, considera-se a necessidade de trabalhar a formação de professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I na cidade de Pires do Rio/GO, de modo mais aprofundado e abrangente. Os resultados da oficina foram satisfatórios, tendo possibilidades de aplicação em outros ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual em uma escola:** recortes de corpos e de gênero. Cadernos Pagu, n. 21, 2003.

ARAÚJO, Brenda Odete Pfeifer de; COMARÚ, Michele Waltz; THIENGO, Edmar Reis. **Educação sexual mais humana e emancipatória:** uma proposta de ação. Produto educacional. Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática (EDUCIMAT). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Vitória, 2018.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Pesquisa: Pires do Rio, Goiás, Brasil. 2018. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/pires-do-rio/panorama. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 mai. 2019.

BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** orientação sexual. *In:* BRASIL. Secretaria do Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, p. 285-336, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. Portugal, v. 14, n. 002, p. 221-236, 2003.

DELIZOICOV, Demétrio. **Ensino de física e a concepção freireana de educação.** Revista de Ensino de Física, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 85-98, 1983.

FERNANDES, Fernanda; LORENZETTI, Leonir. **A educação sexual nos anos iniciais:** um estudo a partir de dissertações e teses. R. bras. Ens. Ci. Tecnol., Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 507-522, jan./abr. 2019.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto; OLIVEIRA, Ana Carolina Garcia de. Oficinas Pedagógicas: **Uma Proposta para a Reflexão e a Formação de Professores.** Quím. nova esc., São Paulo, v. 37, n.2, p. 125-133, maio 2015.

FURLANETTO, Milene Fontana; LAUERMANN, Franciele; COSTA, Cristofer Batista da; MARIN, Ângela Helena. **Educação sexual em escolas brasileiras:** revisão sistemática da literatura. Cadernos de Pesquisa, v.48, n.168, p. 550-571, abr./jun. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Editora da UFRGS, Porto Alegre, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Editora Vozes, Petrópolis, 1997.

MARTIN, Celília Cardinal. **Educación sexual:** um proyecto humano de multiplex facetas. São Paulo: Ebook, 2005.

MOITA, Filomena Maria Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. *In:* **Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade:** desafios e compromissos. Caxambu, MG: ANPEd, 2006. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-1671.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

PAES, Daniela Cristina; FAVORITO, Ana Paula Favorito; GONÇALVES, Randys Caldeira. **Educação sexual nas séries iniciais do ensino fundamental:** o que educadoras da rede municipal de ensino de Pires do Rio (Goiás) têm a dizer?. Multi-Science Journal, v.1, n.3, p. 69-78, 2015.

SAITO, Maria Ignez; LEAL, Marta Miranda. **Educação sexual na escola.** Revista Pediatria – USP, v. 22, n.01, p. 45-48, 2000.

SPAZIANI, Raquel Baptista; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância:** concepções de professoras. Rev. Psicopedagogia, v.32, n.97, p. 61-71, 2015.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?.** 4. ed., EDIPUCRS, Porto Alegre, 2002.

58. SEXUALIDADE, DIVERSIDADE SEXUAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Diane Ângela Cunha Custódio[1]
Tereza Cristina Barbo Siqueira[2]

INTRODUÇÃO

As discussões sobre sexualidade e diversidade sexual tem acontecido de forma significativa na mídia (televisão, rádio, jornais, revistas, redes sociais, etc.), o que tem contribuído para a popularização do tema e para sua abordagem em diversas instituições sociais, inclusive na educação.

Desse modo, os cursos de formação deparam-se com grandes desafios, especialmente decorrentes das demandas emergentes na escola em função do grande número de diversidades presentes em seu espaço, entre as quais aquelas relativas à sexualidade e diversidade sexual.

Por outro lado, abordar a temática gênero, sexualidade e diversidade sexual na escola tem sido um desafio também para os professores, tanto em razão da escassez de materiais didáticos, como da falta de conhecimento sobre o assunto. Uma ação para

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação, em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, na linha de pesquisa ESTADO, POLÍTICAS E INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS. Docente efetiva da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUC) de Goiás.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Possui Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás. Faz Graduação em Psicologia e Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Atualmente é adjunto III da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: fenomenologia, educação, sexualidade, educação sexual e políticas públicas.

resolver essa questão seria a inserção do tema na grade curricular dos cursos de formação inicial e nos programas de formação continuada, dada a importância dessa temática. De acordo com Moura, Silva e Araújo (2016., p. 12): "A relevância de se tratar das questões de gênero e diversidade sexual na escola tem um pressuposto importante, que é a formação de identidade do indivíduo, que por muitas vezes a necessidade da discussão e compreensão".

A escola, em sua função social, caracteriza-se como um espaço democrático que deve criar condições favoráveis à discussão de questões sociais e possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico. Para tanto, é preciso que os educadores levem para o espaço escolar informações e as contextualizem pois, dessa forma, estará oferecendo os caminhos para que os educadores reflitam e adquiram mais conhecimentos. Neste contexto incluem-se, também, as questões relativas a sexualidade e diversidade sexual, considerando que essas abordagens são fundamentais para reverter a atual situação de preconceito e discriminação dentro e fora da escola.

Entretanto, sabe-se que grande parte dos educadores deparam-se com dificuldades para abordar e refletir sobre essas temáticas, especialmente porque não possuem preparo nem informações e conhecimentos que os habilitem para isso.

Considerando esses aspectos, o presente trabalho está estruturado em três partes: na primeira apresenta-se uma reflexão sobre a diversidade sexual na escola e o papel do professor; na segunda parte discorre-se sobre a diversidade sexual e como a escola pode contribuir para o fim do preconceito e discriminação; e na terceira parte, a discussão está voltada para a diversidade sexual e a formação docente.

A DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA E O PAPEL DO PROFESSOR

Atualmente, as questões relativas à sexualidade e diversidade sexual têm adquirido relevância em diversos debates, inclusive no contexto educacional, apontando para a necessidade de discutir e refletir sobre essas temáticas na escola. Desse modo, o ideal é que essa abordagem não se limite aos aspectos do corpo, seu funcionamento e conscientização sobre a importância da saúde. Embora tais aspectos sejam importantes, "é necessário que o tema seja tratado, também, com ação crítica, reflexiva e educativa, abordando a diversidade e ações relacionadas à sociedade, cultura e educação" (MENDES, 2016, p. 3).

A abordagem dessas questões em sala de aula, contudo, não tem sido uma tarefa fácil para os professores, conforme ressalta a autora, sendo várias as razões para que o

trabalho com a sexualidade na escola não seja realizado, entre as quais pode-se mencionar a falta de conhecimento e informações e a insegurança. Assim, o educador acaba optando por ignorar essas questões ou abordá-las superficialmente (MENDES, 2016).

Visto que nos espaços escolares, a sexualidade se manifesta em suas diversas formas, instaurando regras e estabelecendo mudanças sobre como os indivíduos dão sentido e valor à sua conduta, desejos, sentimentos e sonhos, torna-se necessário que o professor discuta essas questões em sala de aula sem preconceitos e discriminações, levando em conta a valorização da diversidade, de modo a realizar um trabalho que vai repercutir de forma positiva no meio social, dentro e fora da escola (NOVAK, 2013).

Conforme destacado por Vortman, Cardoso e Silva (2018), a sociedade está repleta de diversidades, sendo que nela misturam-se diversos tipos de pessoas, de culturas, de conceitos. Essa diversidade precisa ser entendida e, principalmente respeitada, mesmo porque essa é uma garantia dada ao cidadão pela própria Constituição Federal/1988 que em seu artigo 3º, inciso IV define como um dos objetivos do país "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (BRASIL, 1988, p. 15).

Em vista disso, é preciso desenvolver a cultura da valorização da diversidade, de modo que se exerça desde cedo "a função social que possibilite a compreensão das semelhanças entre os seres humanos e a diversidade existente em cada um deles" (VORTMAN; CARDOSO; SILVA, 2018, p. 340).

A escola, por sua vez, precisa aceitar e estabelecer a convivência com a diversidade, incluindo aí a diversidade sexual. A instituição escolar se constitui no primeiro lugar em que crianças e jovens passam a ter contato com a diversidade, com culturas diferentes das suas e, a partir de então, começam os questionamentos, sendo que estes são colocados aos professores diariamente. O que tem ocorrido, contudo, é que os educadores não têm preparo para trabalhar corretamente essas temáticas (VORTMAN; CARDOSO; SILVA, 2018).

Os autores mencionam que, embora o papel dos professores seja o de mediação do tema, alguns preferem mudar de assunto e adiar ao máximo possível essa discussão em sala de aula, seja por falta de preparo, seja por não se sentirem a vontade em debater sobre a diversidade sexual. De um modo geral, a abordagem do tema acaba ficando a cargo dos professores da área de ciências biológicas, visto que é nesta que insere-se o estudo do corpo (VORTMAN; CARDOSO; SILVA, 2018).

Conforme reflexão de Ferreira (2013), embora expressões como diversidade, respeito às diferenças, liberdade e respeito ao outro sejam constantes nas pautas da educação, o que se tem constatado é que a escola continua atrelada a concepções sobre corpo, sexualidade e gênero, construídas no século XVI, de modo que tais discussões são vistas como polêmicas e como um tabu e, consequentemente, os discursos envolvendo-as são controlados.

Assim, a autora destaca que a escola vem atuando no sentido da legitimação de determinadas identidades e práticas sexuais e da repressão e marginalização de outras, normatizando as ações dos indivíduos para um único padrão de normalidade. Portanto,

> a escola através de seus agentes e currículos, negligenciam questões que tratam de corpo, gênero e sexualidade no que diz respeito a sua dimensão sociocultural. A escola ainda reflete o panorama de desconhecimento da homofobia presente no cotidiano e ressalta o despreparo de educadores (as) para lidar com essa situação (FERREIRA, 2013, p. 46).

Gênero e sexualidade são categorias em constante construção e fazem parte da vida das pessoas que integram a comunidade escolar. Desse modo, ainda que a educação não assuma formalmente esse debate, essas questões permeiam as relações entre docentes e discentes, especialmente porque não se trata de questões apenas de caráter pessoal, mas também social, cultural e político (FERREIRA; LUZ, 2009).

Segundo as autoras, a sociedade impõe às pessoas padrões de gênero e modelos de sexualidade que impossibilitam o desenvolvimento individual, social e político de muitos indivíduos, especialmente daqueles que não correspondem ao modelo hegemônico estabelecido. Em consequência dessa imposição e da intolerância com a diversidade, condutas marcadas pela discriminação, pelo ódio, pelo preconceito e violência têm sido cada vez mais comuns, em nada contribuindo para o desenvolvimento humano e nem social (FERREIRA; LUZ, 2009).

Em vista disso, é que esse debate precisa estar presente na escola, nos espaços acadêmicos, tendo essas questões como alvo de reflexões, devendo ser bem trabalhadas, tanto pedagogicamente como no âmbito das relações sociais. A escola tem como um de seus papéis, transmitir padrões de comportamento socialmente aceitos e que devem ser incorporados pelos estudantes, além do que está voltada para a socialização dos sujeitos. Portanto, o que se tem constatado é que:

> Assim como em outras instituições sociais a escola tem em sua essência o papel de legitimar a ordem social e regular comportamentos e relações,

> acabando por reproduzir as estruturas de pensamento socialmente dadas. Ela se configura como espaço público no qual estão inseridos diferentes aspectos da cultura, como valores, tipos de estrutura familiar, crenças, atitudes, identidades de gênero e distintas orientações sexuais. A diversidade está presente na escola e, por isso, esta se torna um ambiente cultural em que encontramos tensões, contradições e conflitos. Os diversos discursos que circulam na sociedade em que essa instituição está inserida travam jogos de poder na disputa por legitimidade dentro desse espaço (RIZZATO, 2013, p. 42-43).

Um aspecto que se constata nas considerações da autora é que a escola, embora tenha essencialmente papel de legitimar e reproduzir a ordem social vigente, ela também pode servir para a luta, por legitimidade dos diversos grupos que a frequentam.

O fato é que a questão da sexualidade e diversidade de gênero não pode ser vista dissociada das relações sociais e, por extensão, das relações escolares, visto que a identidade dos sujeitos vai sendo forjada no âmbito desses padrões. Desse modo, no espaço escolar a sexualidade figura nas relações entre os sujeitos, marcada pelo controle e pela resistência (RIZZATO, 2013). Enquanto espaço da resistência, a escola pode contribuir para a construção de uma nova visão envolvendo a diversidade em todas as suas formas, derrubando preconceitos, desconstruindo pensamento e atitudes discriminadoras e segregadoras. Sendo assim,

> Acolher e trabalhar a temática de gênero e diversidade sexual na perspectiva de transformação da realidade social de preconceito, discriminação e exclusão existente nas escolas, educar com esses aspectos contribui para a desconstrução e desnaturalização do machismo e da homofobia nas escolas, e afirma o direito às diferentes possibilidade de expressão e vivência da sexualidade, orientações sexuais e identidades de gênero (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018, p. 95).

A escola configura-se como um espaço privilegiado para a formação humana e, como tal, precisa abordar essas temáticas no âmbito das diferentes disciplinas. Visto que essas abordagens devem estar pautadas nos conhecimentos científicos e não em valores e crenças pessoais, é essencial que essa fundamentação seja dada aos profissionais da educação por meio da formação continuada e nos materiais de apoio didático – pedagógico relativos aos temas (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018).

Conforme ressaltam Ferreira e Luz (2009), na educação, o professor é o protagonista principal e, para que consiga ensinar algo, necessita de conhecimento sobre o assunto que irá abordar. E isso exige que ele atue além do tradicional, que busque novas

fontes e novas abordagens que o torne capaz de propor aos educandos uma nova visão, para eliminar preconceitos, discriminações e desrespeito. E para isso é necessário investimentos em sua formação.

De acordo com Moura, Silva e Araújo (2016, p. 16), no âmbito do sistema educacional, o professor é percebido como o agente transmissor do conhecimento e é nele que os educandos buscam o conhecimento. Neste contexto, o seu papel na escola e na sala de aula "é promover tal conhecimento, como também estimular ações de pensamentos reflexivos". Sendo assim, muitas vezes o aluno pode recorrer a ele para discutir sobre sexualidade, entretanto, o docente nem sempre se dispõe a isso por várias razões tais como religiosidade, vergonha, omissão, preconceito, despreparo, etc. Diante disso, fica evidente a necessidade e importância de uma formação que contemple a questão de diversidade sexual, tanto inicial como continuada.

DIVERSIDADE SEXUAL E A CONTRIBUIÇÃO DA ESCOLA PARA O FIM DO PRECONCEITO

Abordar questões relativas à sexualidade e diversidade sexual na escola é um desafio que precisa ser assumido pelas instituições escolares visando contribuir para a redução ou mesmo para o fim do preconceito e discriminação contra os sujeitos cuja orientação sexual diverge daquela socialmente aceita. Neste sentido Ferreira e Luz (2009, p. 38) afirmam que, "a instituição escolar pode e deve contribuir para uma educação cidadã e libertadora que contemple a dimensão sexual, a diversidade, os direitos humanos e a multiculturalidade".

Na concepção de Andrade, Guedes e Silva (2016), é a partir dessa educação cidadã e libertadora que ocorrerá a inclusão de pessoas com diversidades sexuais na escola e, consequentemente, na sociedade.

A escola que se tem hoje não leva em conta a diversidade e divide os indivíduos em função de sua classe social, crenças, faixa etária e sexo. Acolhe alguns e exclui a maior parte destes, à medida que define maneiras de ser e comportamentos; distingue meninos e meninas pelo sexo biológico, descartando as diversidades sexuais (ANDRADE; GUEDES; SILVA, 2016).

Nesse mesmo sentido, Ferreira e Santos (2015) mencionam que a escola, na condição de espaço público de formação e socialização tem, ao longo da história, reproduzido as diferenças uma vez que classifica os indivíduos por etnia, sexo e classe social,

contribuindo para a manutenção da norma social hegemônica, na qual se inclui a heteronormatividade. Em vista disso, a instituição escolar acaba marginalizando e excluindo aqueles indivíduos que não correspondem aos padrões de heteronormatividade. Desse modo, vale ressaltar que:

> Normalmente, essa exclusão é realizada por práticas, costumes, linguagens e mecanismos que segregam os sujeitos tidos como diferentes. Quando as instituições ignoram essa diversidade existente, elas não cumprem sem papel de formar integralmente os indivíduos para uma educação cidadã e libertária (PACHECO; FILIPAK, 2017, p. 68).

Conforme analisa Rizzato (2013), no que tange a sexualidade e diversidade sexual, o instrumento utilizado pela escola é a repressão, uma vez que a ação exercida nesse espaço é a de controle da expressão da sexualidade, a castração, a dessexualização do indivíduo. A cultura sexual que permeia a instituição escolar tende a todo momento, sufocar e negar a existência da sexualidade.

Sendo assim, currículos e práticas pedagógicas são elaboradas e desenvolvidos voltados para a viabilização desse controle e repressão, transmitindo a ideia de que há apenas uma maneira legítima e socialmente aceita de masculinidade e feminilidade, baseada nos preceitos da heteronormatividade. Sobre isso, Louro (2013, p. 45) afirma:

> Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haverá apenas um modo adequado, legítimo, normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.

Enfatizando esse mesmo aspecto, Carrias (2013) menciona que a educação e as práticas curriculares podem ser percebidas como estratégias de regulação social, de produção e exclusão de identidades, a partir da mediação de arranjos culturais e relações de poder. Afirma o autor:

> De muitas formas a escola sugere a maneira como devemos experimentar nossos corpos e quais sentimentos lhes são adequados. Tudo parece pronto. Há um corpo feminino que deve existir para um corpo masculino, e há uma identidade sexual ideal para mulheres e homens: a hegemônica heterossexualidade. Quando lá se fala da relação de gênero, a discussão não vai além dos papéis de gênero – a questão de identidade se reduz ao problema dos comportamentos individuais, ignorando-se sua dimensão sociocultural (CARRIAS, 2013, p. 8).

O que a escola tem feito é atuar no sentido de construir a identidade de gênero dos sujeitos. As práticas curriculares nela desenvolvidas, assim como todas as outras práticas sociais, impõem aos corpos de crianças e jovens disposições, atitudes, hábitos e comportamentos que, num dado momento e espaço sociais, são vistos como adequados à formação de meninos e meninas, conforme destaca Louro (1995).

Pode-se dizer que a escola assenta-se em um modelo de educação que privilegia e naturaliza as hierarquias de gênero, pois o discurso presente nas brincadeiras e nas atividades de sala de aula ainda é perpassado por preconceitos, com o sistema de ensino produzindo e contribuindo para manter as desigualdades existentes na sociedade (ROSA, 2016).

Entretanto, uma ação diferente é possível. Considerando que os processos educativos estão vinculados à socialização, é imprescindível a compreensão da análise de gênero na escola, de forma a contribuir para que sejam adotados comportamentos e práticas não-sexistas, para a aceitação da diversidade e tolerância ao outro. A partir disso, a escola poderá contribuir para o questionamento da norma estabelecida (DIAS; OLIVEIRA, 2015).

Uma iniciativa neste sentido seria a inclusão de temáticas relativas à corporeidade, sexualidade e diversidade sexual na escola, uma vez que ela constitui um espaço propício à problematização dessas questões, podendo torná-las visíveis, possíveis de reflexão e, simultaneamente, criar espaço para o questionamento das atitudes que legitimam padrões binários de acordo com uma lógica sexista e discriminadora (DIAS; OLIVEIRA, 2015).

Na concepção de Ferreira e Luz (2009), no espaço escolar são produzidas, reproduzidas, reafirmadas, desconstruídas e legitimadas as imagens e representações de gênero e sexualidade. Trata-se de um espaço contraditório, que tanto pode reproduzir como transformar. Essa ambiguidade e contradição deve-se ao fato de que ele, ao mesmo tempo que acolhe as diferenças, seja dos alunos, funcionários e até da comunidade que o cerca, pode adotar práticas omissas e mecanismos que contribuem para assegurar a invisibilidade desses sujeitos.

Na ação transformadora, o papel dos educadores/as é de grande relevância, desde que sua prática pedagógica esteja voltada para o questionamento e reflexões sobre as normas reprodutoras das injustiças e desigualdades entre as pessoas. Sendo assim, cabe ao professor/a o desenvolvimento de um trabalho não voltado somente para a tolerância e ao respeito às diferenças mas, também, que enfrente cotidianamente os conflitos que

norteiam a sociedade, visto que a diversidade e a diferença não suscitam apenas respeito e tolerância. Considerando que são construídas culturalmente e socialmente, elas precisam ser indagadas e problematizadas (SILVA, 2013).

As questões referentes à sexualidade e diversidade sexual não podem ser tratadas a partir de conceitos naturalizados, sendo necessário uma visão mais ampla, abrangendo a produções sociais e culturais, conforme destacado por Campello (2015). Neste contexto, a autora enfatiza ser "fundamental que professores e professoras possam revisitar suas práticas de modo a questionar a ordem social imposta e contemplar novas possibilidades de ensino, baseadas em indagações e problematizações acerca da normalidade cristalizada" (CAMPELLO, 2015, p. 47). Assim, a instituição escolar, por meio de seus profissionais, poderá contribuir para uma educação cidadã e libertadora, conforme mencionado no início deste item.

Neste contexto, entende-se que é importante e necessário oferecer aos profissionais da educação diretrizes e recursos para lidarem com a diferença, seja ela qual for, o que poderá contribuir para a construção de espaços educativos livres de preconceito, opressão e mais democrático. De grande contribuição neste sentido é a formação do/a docente para a diversidade, assunto sobre o qual se discorrerá no item a seguir.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE

De acordo com reflexões de Monteiro e Ribeiro (2018), com o movimento de redemocratização e abertura política e ação de intelectuais brasileiros, começou-se a suscitar da escola a participação nas discussões envolvendo questões relativas a gênero, etnia, classe social, sexualidade. Foi a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980 que a luta pelo reconhecimento social das identidades e diversidades sexuais adquiriu visibilidade no país.

Somado a esses eventos, a descoberta do vírus da Aids foi um dos fatores responsáveis pela atenção que passou a ser dada para a causa homossexual (SILVA JÚNIOR, 2012). A partir de então, houve uma maior preocupação e disposição para se falar de sexo, sexualidade, gravidez indesejada, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis homofobia, Aids, entre outros temas, inclusive nas escolas. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) apresentou, no ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), destacando a orientação sexual como um dos temas transversais a ser abordado no âmbito de todas as disciplinas escolares (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018).

Antes disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), incluiu a Educação Sexual nas Escolas de modo a dar uma resposta à demanda social que então se apresentava. Entendia-se que a escola precisava adequar-se à nova realidade social com a qual o mundo se deparava, reconhecendo as "novas expressões sexuais" que emergiam (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018).

Isso, contudo, não garantiu que as temáticas de gênero e diversidade sexual fossem isentas de preconceitos e discriminações, que fossem perpassadas por valores moralistas. Dessa forma, uma questão que passou a ser colocada é referente à formação profissional e preparo docente para abordar e trabalhar conteúdos relativos a gênero, sexualidade, homossexualidade e diversidade sexual.

Com os PCN, segundo análise de Félix (2015), foram lançadas as bases para que a educação em sexualidade, notadamente na perspectiva das relações de gênero, fosse inserida no sistema educacional. Dessa forma, esses documentos serviram de subsídios aos professores para a incorporação de conteúdo específicos em suas disciplinas, de forma transversal aos currículos de educação básica. Desse modo, "ao sugerir a abordagem de temas como gênero no currículo das escolas, os PCN incentivaram o desenvolvimento de processos de formação de professores/as, o que não exatamente se refletiu em mudanças nos currículos dos cursos de formação inicial" (FÉLIX, 2015, p. 227).

Ainda conforme destacado por Félix (2015), em 2004, com a criação da antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)[3], do Ministério da Educação (MEC), temas como gênero, sexualidade e diversidade adquiriram maior visibilidade no âmbito das políticas públicas educacionais de gestão nacional, com reflexos em processos formativos e publicações destinados à qualificação de professores/as para a abordagem de questões articuladas aos chamados temas da diversidade. Um exemplo foi o curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), que consiste em um programa de formação continuada de docente à distância nos temas gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais cuja finalidade é orientar professores/as sobre como lidar com a diversidade nas salas de aula, bem como combater atitudes e comportamentos preconceituosos envolvendo o tema (VIANNA; UNBEHAUM, 2016).

Conforme analisa Félix (2015), a relevância de movimentos institucionais, como os que foram aqui mencionados, é inegável, contudo, não têm sido suficientes, considerando questões como:

3 Em 2011, a SECAD foi reestruturada, agregando o "I" de inclusão, tornando-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) (FÉLIX, 2015).

> uma formação se dá na relação entre princípios teóricos e práticos, sendo necessário tempo para desconstruir pressupostos adquiridos em nosso processo de socialização, na nossa cultura;
>
> a formação docente nunca estará finalizada e acabada, ela sempre demanda atualização, outras e novas aprendizagens;
>
> abordar gênero e sexualidade, em quaisquer espaços educativos, demanda abertura para lidar com as diferenças e singularidades, compreendendo que há muitas e distintas possibilidades de ser sujeito de gênero e sexualidade (FELIX, 2015, p. 229).

No que tange à formação inicial de docentes, esses temas deveriam ser contemplados em diversas disciplinas, áreas e cursos, mas não existe, em geral, um espaço específico para sua abordagem. Nesse sentido, gênero e sexualidade acabam sendo trabalhados à margem, por docentes pessoalmente engajados e não a partir de meios institucionais que lhes assegurem sustentabilidade e relevância no âmbito dos currículos voltados para a formação inicial (FÉLIX, 2015).

Para que o docente tenha domínio dessas questões, seja capaz de refletir e problematizá-las, o seu processo de formação é muito importante. Nessa perspectiva, Ferreira e Luz (2009, p. 42) afirmam que: "A inclusão de temas como gênero e sexualidade nos cursos regulares e de educação continuada oferecerá base teórica e metodológica para que o docente tenha segurança para apresentar e debater questões que, por sua relevância, não podem ser tratados de qualquer maneira".

Entretanto, não é isso que se tem constatado. Conforme ressaltam Unbehaum, Cavasin e Gava (2010), a maioria dos cursos de formação inicial docente não apresenta, em sua grade curricular, propostas de trabalho envolvendo temas relacionados à educação em sexualidade e gênero. Como algumas consequências dessa ausência tem-se a dificuldade dos docentes em trabalhar com essas temáticas em sala de aula; a persistência da cultura sexual da escola, com a tendência de dessexualizar os sujeitos e o espaço; a reprodução de uma abordagem da educação sexual baseada na prevenção de DST/AIDS e de gravidez na adolescência, não priorizando diversos outros aspectos relacionados à sexualidade humana, como por exemplo, relações de gênero, sentimentos e emoções, direitos sexuais e reprodutivos.

Também em relação à formação continuada, não se tem constatado ações adequadas que contribuam para ajudar os professores a enfrentar os desafios que lhes são impostos pelas questões da sexualidade e diversidade sexual na escola, bem como os

habilite para e reflexão e problematização dessas questões. Nesse sentido, Pessôa, Pereira e Toledo (2017, p. 26) afirmam que:

> A formação continuada de professores até então praticada no contexto escolar, em geral, pauta-se numa perspectiva de ensinar aos professores o que deve ser repassado aos alunos. Essa lógica remete-nos à formação como um modo de preencher lacunas deixadas na formação inicial do professor, uma forma de compensação dos conteúdos que supostamente lhe fazem falta na atuação docente e dos quais ele foi privado na formação inicial.

Para a reversão dessa realidade, e para que a formação de docentes habilite esses profissionais para o trabalho com as temáticas relativas a gênero, sexualidade e diversidade sexual, esta deve ser,

> pautada pelo critério epistemológico[4] quanto à diversidade sexual, a qual está presente nas instâncias de construção do conhecimento científico, compreendendo as relações de dominação e os aparelhos e dispositivos que naturalizam o preconceito e as desigualdades a partir do sexo biológico. Assim sendo, o currículo do cursos de licenciatura precisam abordar a diversidade sexual de forma sistêmica e despida de preconceitos a partir de seus conhecimentos (VORTMAN; CARDOSO; SILVA, 2018, p. 338).

Isso implica na necessidade de o currículo dos cursos de licenciatura estarem preparados para a atuação com as questões envolvendo a diversidade sexual, de modo que contribuam para a formação de profissionais capazes de diminuir os preconceitos existentes em relação as diversas formas de se viver a sexualidade, assim como, desconstruir aqueles discursos naturalizadores que reforçam as desigualdades existentes mediante a normatização da sexualidade (VORTMAN; CARDOSO; SILVA, 2018).

Ainda sobre o currículo dos cursos de formação docente, Félix (2015) reflete sobre os limites e as possibilidades da abordagem de temas como gênero e sexualidade, destacando sua importância para a promoção de uma cultura de igualdade, de respeito, de valorização da pluralidade, e afirma que:

> a construção e a operação de um currículo estão sempre relacionadas aos modos pelos quais a educação vem sendo concebida historicamente. Nessa direção, o currículo é um artefato social, cultural e histórico, implicado em relações de poder, que sempre transmite visões sociais interessadas (FÉLIX, 2015, p. 226).

4 Implica no estudo científico que trata da natureza, origens, validade, limites, crença e justificação do conhecimento (JENSEM, 2013).

Em suas colocações, a autora destaca que o currículo pode ser tanto modificado como modificador dos contextos em que atua e, portanto, configura-se como um campo de luta, tensões e disputas envolvendo significações e identidades. Isto significa que ele nunca é neutro pois,

> desde a seleção dos conteúdos, autores/as, materiais didáticos, perspectivas teórico-metodológicas etc., tudo opera em torno da produção de sentidos e de relações de poder. Nesses termos, pensar em currículos de formação docente que contemplem gênero e sexualidade como questões importantes é uma operação ética, política, pedagógica e institucional atravessada por disputas e tensionamentos (FÉLIX, 2015, p. 226).

Outro aspecto ressaltado pela autora, é que os processos de reverificação e as pedagogias de gênero atuam, muitas vezes de forma sutil, como se constituíssem em processo "naturais" e isso acaba sendo reproduzido tanto pelas escolas como pelos cursos de formação inicial e nem os de formação continuada contemplam os temas referentes à educação em sexualidade e gênero. O resultado tem sido a dificuldade dos professores em trabalharem tais conteúdos em sala de aula (FÉLIX, 2015).

Em vista do que foi exposto, vale ressaltar, segundo colocações de Jesus (2015), que os cursos de formação docente deparam-se, atualmente, com importantes desafios, reflexos das demandas emergentes que perpassam a escola. Diante disso, professores e professoras enfrentam a necessidade de melhor preparação para lidar com a multiplicidade de situações que cotidianamente se manifestam no contexto escolar. Na condição de processo formativo que compreende uma multiplicidade de fatores que interferem na constituição dos sujeitos, a educação precisa voltar-se para a reflexão crítica da questões que nela se fazem presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises feitas neste trabalho, foi possível constatar que no espaço escolar a diversidade cultural, sexual, social, étnico-racial, entre outras, está presente. Isso torna necessária a busca de maneiras para lidar com as diferenças de modo a desconstruir atitudes preconceituosas e discriminadoras. É importante levar em conta que pessoas de orientações sexuais e identidades de gênero diferentes frequentam a escola e precisam ter sua sexualidade e identidades sexuais respeitadas.

A ação nos educadores no sentido de orientar os educandos neste sentido, é fundamental. E para lidar com essas questões eles precisam recorrer às suas competências

pedagógicas e didáticas, caso contrário, a escola e seus profissionais continuarão agindo no sentido de legitimar o preconceito, a discriminação e as hierarquias de gênero.

No âmbito escolar, o professor é considerado o agente transmissor do conhecimento, cujo papel é o de promover esse conhecimento, bem como estimular ações de pensamentos reflexivos. No entanto, em relação às questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual, o docente nem sempre dispõe de condições para isso, em decorrência de várias razões, entre as quais a omissão, o preconceito, a falta de preparo, a carência de material pedagógico de apoio, etc.

Para que os docentes estejam preparados no sentido de lidar com as questões relativas à sexualidade, gênero e diversidade social é preciso que em seu processo de formação, inicial e continuada, tenham acesso a esses conteúdos, de forma que sejam preparados para refletir sobre essas questões, ajudando os educandos na adoção de novas atitudes, condutas e novo olhar para as diferenças e diversidades. Assim, será possível que a escola contribua para reverter o preconceito e a discriminação não apenas em seu espaço, mas também no contexto social.

Para tanto, faz-se necessário a inclusão de disciplinas sobre o gênero e sobre sexualidades na formação inicial e continuada de docentes. Essas temáticas precisam ser inseridas nas grades curriculares das universidades nos cursos de formação de professores e nos programas de formação continuada do docente, para habilitar os educadores ao trabalho com essa questões, responderem aos questionamentos dos educandos e na adoção de práticas educativas favoráveis à igualdade e ao estabelecimento de uma educação libertária.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. de S.; GUEDES, M. do S.; SILVA, S. C. L. da. O papel da escola e do professor quanto ao assunto homossexualidade: um estudo com professores de uma escola pública. **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva**, Campo Grande-PB, 16 a 18 de nov./2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/.../ TRABALHO_EVO6D_MD1_SA9_ID3998_... Acesso em: 14.jul.2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cvivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19. jul.2019.

CAMPELLO, L. B. B. **As representações sociais de diversidade sexual por professores e professoras da rede municipal de ensino do recife suas relações com a formação continuada**. Dissertação Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2015. Disponível em: https://repontorio.ufpe.br/handle/123 456789/17202. Acesso em: 15.jul.2019.

CARRIAS, E. V. Currículo, identidade e relações de gênero. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2013. Disponível em: https://periodicos.ifers.edu.br/index.php/tear/article/view/1778. Acesso em: 21.nov.2018.

DIAS, A. F.; OLIVEIRA, D. A. de. As abordagens de corpo, gênero e sexualidades no Projeto Político Pedagógico em um colégio estadual de Aracaju-SE. **HOLOS**, ano 31, vol. 3, p. 259-271, 2015. Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/ HOLOS/article/view/3084/ 1104. Acesso em: 17.nov.2018.

FÉLIX, I Gênero e formação docente: reflexões de uma professora. **Espaço Currículo**, v. 8, n. 2, p. 223-231, mai./ago., 2015. Disponível em: periódicos.ufpb.br/ index.php/rec/areticle/view File/rec.2015. v8n2.../13923. Acesso em: 19.jul.2019.

FERREIRA, B. M. M. L.; LUZ, N. S. da. Sexualidade e Gênero na escola. *In:* LUZ, N. S. da; CARVALHO, M. G. de; CASAGRANDE, L. S. (Orgs**). Construindo a igualdade na diversidade**: gênero e sexualidade na escola. Curitiba: UTFPR, 2009, p. 33-46.

FERREIRA, M. D. V.; SANTOS, L. P. dos. Diversidade sexual e docência na produção do grupo de trabalho 23 da ANPEd (2004/2011). **Revista de Educação PUC – Campinas**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 195-204, set./dez. 2015. Disponível em: periódicos.puc-campinas.edu.br/ser/index.php/reveducacao/article/.../285.. Acesso em: 14.jul.2019.

FERREIRA, T. de S. Diversidade sexual na escola: formação docente, práticas pedagógicas e exclusão. **Entrelaçando – Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, ano IV, n. 9, p. 44-57, out./2013. Disponível em: https://www2.ufrb.edu. br/revistaentelacando/componente/.../ 2387download... Acesso em: 14.jul.2019.

JENSEM, J. S. Epistemologia. Trad. Eduardo R. da Cruz. **Rever**, ano 13, n. 2, p. 171-191, jul./dez., 2013. Disponível em: https://revistas.pucsp. br/index.php/rever/article/viewFile/ 18418-46248-1-SM.pdf. Acesso em: 08.09.2019.

JESUS, R. M. B. Onde está o gênero na formação docente? Algumas reflexões iniciais sobre as relações de gênero e o curso de licenciatura em eletromecânica do IFBA. **IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH/III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação – SIRSE/V – Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD – Catedra UNESCO**, PUCPR, 16 a 29/10/2015, p. 15025-15034. Disponível em: educere.bruc.com.br/ arquivo/pdf2015/22413_9615.pdf. Acesso em: 19.jul.2019.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade: o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". *In:* LOURO, G. L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, S. V. (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

_____. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. *In:* VEIGA NETO, Alfredo J. da (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

MENDES, M. R. G. Sexualidade: atuação dos professores e o uso de práticas pedagógicas no seu ensino. **Cadernos PDE** (Versão Online). Cornélio Procópio-PR: Secretaria de Estado da Educação – SEED/Superintendência da Educação-SUED, 2016. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/.../2016_pdp_cien_uenpd_ marciareginaga... Acesso em: 14.jul.2019.

MONTEIRO, S. A. de S.; RIBEIRO, p. R. M. A "In"visibilidade dos temas da sexualidade no ambiente escolar e a formação docente. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n. 4, p. 87-110, out./dez., 2018. Disponível em: https://periodicos. itp. ifsp. edu.br/index.php/RIFP/article/view/1399. Acesso em: 15.jul.2019.

MOURA, J. C. de L.; SILVA, p. M. C. da; ARAÚJO, M. C. C. Gênero e diversidade sexual no ambiente escolar: uma transversalidade relevante. **Geoconexões**, vol. 2, p. 12-20, 2016. Disponível em: www2. ifm.edu.br/ojs/index.php/geoconexoes/article/ view/6286. Acesso em: 15.jul.2019.

NOVAK, E. **Dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalhar educação sexual com adolescentes**. (Monografia). Curitiba-PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2013. Disponível em: repositório.roca.utfpr.edu.br/ jspui/.../1/.../MD_ENSCIE_ III_2012_20.pdf. Acesso em: 14.jul.2019.

PACHECO, E. F; FILIPAK, S. T. Relações de gênero e diversidade sexual na educação. **Psicologia Argumento**, a. 35, n. 88, p. 63-81, jan./abr. 2017. Disponível em: https:// periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/.../23364. Acesso em: 14.jul. 2019.

PESSÔA, L. C.; PEREIRA, R.; TOLEDO, R. Ensinar gênero e sexualidade na escola: desafios para a formação de professores. **REAE – Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 2, n. 3, p. 18-32, jan./jun., 2017. Disponível em: ser.uscs.edu.br/ index.php/revista_estudos_ aplicados/article/view/4729. Acesso em: 20.jul.2019.

RIZZATO, L. K. **Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia**: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. (Versão Revisada). São Paulo; Universidade de São Paulo/Fac. Educação, 2013.

ROSA, C. S. F. **Relações de gênero no currículo de uma escola estadual com alto índice de desenvolvimento da educação básica**. Campo Grande-MS: Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, 20165. Disponível em: https://site.ucdb.br/md-dissertacoes/19549-cleir-silverio-ferreira-rosa.pdf. Acesso em: 21.nov.2018.

SILVA JÚNIOR, p. M. da. **Corpos escola & sexualidade**: um olhar sobre o programa de orientação sexual. Porto de Galinhas, 35ª reunião da ANPED, 2012. Disponível em: 35reuniao.anped.org/trabalhos. Acesso em: 20.jul.2019.

SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

UNBEHAUM, S.; CAVASIN, S.; GAVA, T. Gênero e sexualidade nos currículos de pedagogia. *In:* **Seminário Internacional Fazendo Gênero**, 9, 2010, Florianópolis. Anais... Disponível em: www.fazendogenero.ufsc.br/.../1278171100_ARQ2UIVO_ Gen_Sex_Curr_ Ped_ST19_FG9.pdf. Acesso em: 19.jul.2019.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. *In:* CARREIRA, D. *et al.* (Orgs.). **Gênero e Educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

VORTMAN, A. C. S.; CARDOSO, R. S.; SILVA, M. E. da. A formação de professores para a diversidade sexual: discussões iniciais sobre o objeto. **VII Semana de Integração**, Inhumas-GO, UEG, p. 338-346, 05 a 09 de junho 2018. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index. php/semintegracao/article/view/.../8665. Acesso em; 14.jul.2019.

59.

APRENDER A SER PROFESSOR PESQUISADOR DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM QUÍMICA

Adrielly Aparecida de Oliveira[1]
Rosenilde Nogueira Paniago[2]

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta o resultado de uma pesquisa que focaliza o processo de formação de estagiários na e para a pesquisa do curso de Licenciatura em Química durante o processo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano), Campus Rio Verde.

O ECS do IF Goiano totaliza uma carga horária total de quatrocentas horas distribuídas em quatro etapas, sendo que cada etapa apresenta um total de cem horas. A primeira e terceira etapa do ECS constituem o período de vivência, diagnóstico, observação do professor supervisor e elaboração do projeto de ECS. A primeira etapa ocorre nos anos finais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano e a terceira etapa ocorre nos anos finais do ensino médio, do primeiro ao terceiro ano. A segunda e quarta etapa do ECS são destinadas ao período de regência e desenvolvimento do projeto de ECS, sendo que a segunda etapa ocorre nos anos finais do ensino fundamental e a quarta no ensino médio.

1 Graduanda do curso de Licenciatura em Química, pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano, campus Rio Verde. Pesquisa sobre formação de professores. Adrielly-aparecida2010@hotmail.com

2 Professora/Orientadora, pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Goiano, campus Rio Verde. Pesquisa sobre Educação do Campo, Formação de Professores, Saberes, Práticas Educativas e Ensino de Ciências. rosenilde.nogueira@ifgoiano.edu.br

De acordo com Pimenta e Lima (2011), a finalidade do estágio é colaborar com o processo de formação dos licenciandos, para que estes, ao analisar e compreender os espaços de sua atuação, possam proceder a uma inserção profissional crítica, transformadora e criativa. Além disso, as autoras incentivam que o ECS seja desenvolvido por meio da investigação. Neste sentido, no regulamento de ECS do IF Goiano (2017), é orientado aos estagiários desenvolverem um projeto de ECS baseado na investigação de situações relacionadas ao ensino e outras situações pedagógicas da escola de educação básica.

Ao focalizar a formação na e para a pesquisa no ECS, defende-se a necessidade e a importância de os licenciandos adquirem a habilidade da pesquisa, para que, como futuros professores não sejam meros reprodutores de ideias e de conhecimentos alheios à realidade da escola de educação básica. Por isso, a importância da elaboração e desenvolvimento de projetos durante o ECS com o objetivo de que os estagiários desenvolvam a prática de investigação para que futuramente possam mobilizar em sala de aula diferentes estratégias didáticas, bem como encontrar soluções para as situações desafiantes a enfrentar em sala de aula e desenvolver-se profissionalmente. Nesta direção, Carvalho (2012) afirma que a inclusão dos licenciandos, nos processos investigativos referentes aos problemas educacionais da escola, em relação ao ensino- aprendizagem é uma ação importante na formação desse novo professor.

Diante do exposto, esta pesquisa objetiva identificar contribuições e fragilidades do ECS do curso de Licenciatura em Química do IF Goiano, Campus Rio Verde para a formação do professor pesquisador. No ECS do IF Goiano, Campus Rio Verde os estagiários são incentivados a desenvolverem um diagnóstico e, posteriormente, um projeto de ensino, momento em que fazem uma intervenção no ambiente escolar e/ou sala de aula, portanto, pressupõem-se que estas ações são possibilitadoras de uma formação na e para a pesquisa. As questões que conduzem a pesquisa são: acaso o ECS do IF Goiano, Campus Rio Verde contribui para a formação do professor pesquisador? Quais os limites e fragilidades deste processo?

PERCURSO METODOLÓGICO

Este texto trata-se de um estudo de natureza qualitativa. Conforme e Lüdke e André (2017), a pesquisa de natureza qualitativa tem como característica o ambiente natural dos sujeitos e utiliza como principais instrumentos de coleta de dados, a observação, descrição em diário de campo, entrevista, uso de questionário, de narrativas, dentre outros procedimentos.

Adotou-se como procedimento de coleta de dados, os documentos, entrevistas narrativas orais e escritas de oito estagiários do curso de Licenciatura em Química do IF Goiano. Como a pesquisa encontra-se em andamento, utilizar-se-á no presente texto apenas as narrativas orais. Como forma de salvaguardar suas identidades, serão identificados pelos seguintes nomes fictícios: Ana, Bela, Carol, Gabriel, Gisele, Lucas, Pedro e Rafael.

Para a efetivação deste estudo, analisou-se o regulamento de ECS do IF Goiano. André (2004) considera o uso de documentos como uma fonte repleta de informações sobre a natureza do contexto. A entrevista narrativa é considerada uma alternativa significante para a recolha de dados na pesquisa de abordagem qualitativa.

Para Paniago (2016), o uso de narrativas é importante, pois transcende à racionalidade técnica ao dar voz ao entrevistado, permitindo-o falar de sua vida, anseios e aprendizagens.

Em termos de narrativas escritas, foram analisados os relatórios de ECS dos licenciandos de Química que já concluíram a primeira etapa do estágio e encontram-se na segunda etapa. As narrativas orais foram recolhidas por meio de entrevistas. A escolha dos participantes baseou-se nos seguintes critérios: 1) já ter participado de primeira etapa do ECS nos anos finais do Ensino Fundamental; 2) estar cursando a segunda etapa do ECS nos anos finais do Ensino Fundamental; 3) estar disposto a participar da pesquisa.

As narrativas orais foram recolhidas por meio de entrevistas. Durante a recolha, procurou-se permitir que os entrevistados se sentissem à vontade para narrar sua história e aprendizagens no ECS, a fim de se obter respostas com elementos suficientes para a efetivação deste estudo. Ademais, os pesquisadores procuraram manter a imparcialidade sobre o tema com o objetivo de não influenciar as respostas.

O ESTÁGIO COMO PESQUISA E A PESQUISA NO ESTÁGIO

Em substituição a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 2/2002 que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, foi aprovada em julho de 2015, novas diretrizes para a formação inicial de professores. Trata-se da Resolução nº 2, de 2 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Na atual Resolução CNE/CP nº 2/2015, é mantida a carga horária mínima de 400 horas para o ECS, com início a partir da segunda metade do

curso e incentivado a articulação entre o ensino e a pesquisa. De acordo com a Resolução CNE/CP nº 02/2015, a pesquisa é componente fundamental da formação e prática docente, necessária na formação inicial de professores:

> Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais de magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto de formação continuada (Resolução CNE nº 02/2015, p. 3).

Conforme as diretrizes, as entidades que promovem a formação dos profissionais do magistério devem contemplar a articulação entre ensino e pesquisa. Nesta direção, argumenta-se pela necessidade da inserção da pesquisa na formação inicial, uma vez que, se os formandos não desenvolverem o hábito de pesquisa na formação, como vão, depois, articular o ensino e pesquisa em sua futura prática como professores?

Do ponto de vista do estágio pela pesquisa, Pimenta e Lima (2011) ressaltam que o movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil teve sua origem no início dos anos 1990, a partir do questionamento sobre a indissociabilidade entre teoria e prática no campo da didática e da formação de professores. Daí a necessidade de se articular o estágio curricular à pesquisa no campo educacional.

Nesta discussão, amparou-se em teóricos que tratam do estágio pela pesquisa, como Carvalho (2012), Rocha (2009), Pimenta e Lima (2011), Paniago e Sarmento (2015, 2017).

Carvalho (2012) diz que um dos objetivos mais importantes da formação inicial de professores é a sua inclusão em processos investigativos referentes a problemas educacionais da escola como um todo. Conforme a autora, o ECS deve ser planejado de modo a atingir a eficiência, para fazer com que a profissão de professor não se torne um conjunto de experiências aleatórias. Lüdke (2009) argumenta sobre a necessidade de interligar ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, atribuindo ao professor o caráter de pesquisador de sua prática, em um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão.

Por sua vez, Rocha (2009) cita que o ECS não pode, sob hipótese alguma, ser considerado como mero cumprimento de uma exigência legal. A autora afirma que o ECS deve ser espaço de articulação entre teoria e prática e de construção de teoria e prática a

partir da realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entende-se, portanto, que o ECS deve ser realizado dentro da realidade concreta da escola e permear todas as disciplinas do curso.

Pimenta e Lima (2011) também contribuem ao explicarem que o ECS consiste em um espaço para "aprender a ser professor". As autoras argumentam que o exercício de qualquer profissão é técnico, no entanto, as habilidades técnicas não são suficientes para os desafios com os quais o exercício da docência se defronta "[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática" (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 37).

Paniago e Sarmento (2015) vêm apontando sobre a importância e a necessidade de os professores desenvolverem a pesquisa e a reflexão para o enfretamento da complexidade da profissão docente; complexidade esta, que exige um perfil de professor com capacidade de decisão frente às intensas mudanças socioculturais, políticas, econômicas e científicas. Apesar de reconhecerem que a formação inicial não é suficiente para prover todos os saberes necessários, as autoras defendem a formação de professores reflexivos, pesquisadores, criativos e dinâmicos:

> [...] a formação inicial não dá conta da construção de todos os saberes necessários à docência, entretanto se espera que os futuros professores obtenham mais que um título em sua formação; espera-se que a formação inicial contribua para a aprendizagem da docência com atitudes que permitam aos futuros professores mobilizarem os saberes necessários ao enfrentamento do ofício da profissão professor/a. (PANIAGO, SARMENTO, 2015, p. 81).

Paniago (2017) considera necessário que a formação inicial de professores, incite-os a agirem como pesquisadores, ou seja, como sujeitos de conhecimentos, e não como meros reprodutores e aplicadores de conhecimentos produzidos por pessoas alheias à realidade educativa em que atuam. Para a autora, as situações que ocorrem em sala de aula são únicas e complexas, o que torna ineficiente o uso de modelos e técnicas produzidas por outras pessoas. Logo, é necessário que o professor desenvolva, por meio do processo de investigação, alternativas para solucionar os problemas da sua realidade escolar e sala de aula.

Dessa forma, de modo geral a concepção do estágio na e pela pesquisa aqui proposta, ancora-se na perspectiva apontada por Pimenta e Lima (2011), ao defenderem a pesquisa no ECS como uma possibilidade de formação do estagiário como professor pesquisador. Para as autoras, o estágio:

> [...] se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações que observam. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 46).

Por fim, elucida-se que, ao falar de professor pesquisador, remete-se ao profissional que realize a pesquisa em sua prática, cujo objetos são questões de ordem pedagógica que perpassam, desde os problemas dos processos de ensino-aprendizagem de sala de aula, aos demais intervenientes que envolvem estes processos, tais como as políticas educacionais, a gestão, o currículo, o contexto da comunidade educativa e os aspectos socioculturais dos alunos. A visão de pesquisa que aqui defende-se, coaduna-se com o que propõe Paniago (2016) ao afirmar que o exercício da docência exige um profissional capaz de mobilizar ações e decidir sua prática de acordo com as mais variadas situações que ocorrem no ambiente escolar.

APRENDER A SER PROFESSOR PESQUISADOR NAS NARRATIVAS DOS ESTAGIÁRIOS

As análises realizadas sobre as narrativas revelam possibilidades e fragilidades do processo de aprender a ser professor pesquisador no ECS, tais como: a) o ECS como momento de inserção à docência; b) o diagnóstico como espaço de iniciação à pesquisa; c) trabalhando o ECS por meio de projetos.

O ECS Como Momento de Inserção à docência

No âmbito deste estudo, constatou-se que os estagiários sinalizam aprendizagens relevantes na inserção à docência durante a vivência na escola no ECS, tais como a convivência com os alunos em sala de aula e o conhecimento da rotina da escola. Um dos estagiários sinaliza isto ao afirmar “Minha participação no Estágio foi de suma importância para minha carreira acadêmica, foi possível acompanhar e conhecer a rotina de um professor, identificar e procurar soluções para os problemas que vivenciam os professores do ensino fundamental” (LUCAS, 2018). Neste mesmo sentido outro estagiário argumenta:

> Esta experiência veio para somar na bagagem de conhecimentos e experiências acadêmicas, preparando-me efetivamente para a futura profissão. Dando-me a oportunidade de conhecer melhor a rotina em geral de um colégio público e as necessidades, carências e deficiências do ensino quando comparados a outros sistemas do país. (GABRIEL, 2018)

Os estagiários destacam a importância do ECS para a aprendizagem da docência profissional; aprendizagens estas traduzidas pela forma de relacionar-se com os alunos da educação básica, pela identificação de problemas vinculados ao ensino-aprendizagem, enfim pela forma de trabalhar os conhecimentos teórico-práticos considerando as diferentes formas de percepções dos alunos. Paniago e Sarmento (2015) contribuem com esta análise ao afirmarem que:

> [...] o Estágio Supervisionado constitui um momento significante na aprendizagem da docência profissional, por possibilitar a aproximação do formando com sua futura profissão, permitir-lhe vivenciar práticas de ensino, estabelecer a relação teoria-prática, conviver com a complexidade do cotidiano escolar e, sobretudo, experienciar práticas de interação educativa com os alunos. (PANIAGO; SARMENTO, 2015, p. 77).

Conhecer a realidade da comunidade escolar se caracteriza como um aspecto importante da profissão docente. Paniago (2017) considera que a docência é uma profissão vinculada ao diálogo, ao convívio, e às múltiplas interações humanas. Nesta direção, uma estagiária testemunha, "Eu sempre fiz estágio em escolas de bairros mais pobres e tem situações ali que me mostraram que ser professor não é só ensinar o conteúdo, mas também ser um pouco psicólogo, um pouco amigo e até um pouco família" (CAROL, 2018).

A convivência com os alunos, por certo, foi um aspecto que muito se destacou nas narrativas, considerado como um momento importante de aprendizagem da docência no ECS, os estagiários sinalizam isto nas seguintes narrativas sobre o ECS, "É o estágio te possibilita ter um contato maior tanto com os alunos, quanto com os profissionais que estão lá, os professores, os funcionários e como essa relação é importante para o processo de ensino aprendizagem dos alunos" (RAFAEL, 2018). Outro estagiário sinaliza sobre o estágio:

> Me deixou mais próximo dos alunos e ver a realidade deles, não só a realidade dentro da escola, mas a realidade fora, muitas vezes o que a gente vivencia dentro da sala é um gancho da vida deles lá fora. Como é a vida deles do lado de fora, na sociedade, na rua, com família, igreja, escola, grupo de estudo. (GABRIEL, 2018)

Os estagiários evidenciam a importância do ECS para o contato com os alunos da educação básica, para conhecer quem são, como vivem, como aprendem, que aspectos influenciam o processo ensino-aprendizagem. Nesta direção, Paniago (2017) contribui ao afirmar que as situações didáticas ultrapassam a sala de aula, sendo influenciadas,

diretamente, por condições internas e externas, tais como aspectos socioculturais, políticos, econômicos e ambientais.

Na continuidade das análises, outra estagiária sinaliza outras características importantes para a formação docente, quando diz que "ser professor não é somente aplicar o conteúdo, e sim saber avaliar as dificuldades e necessidades de cada turma, a realidade de cada aluno, pois estes fatores afetam diretamente na capacidade de aprendizagem dos mesmos" (CAROL, 2018). Neste mesmo sentido outras estagiárias apontam: "[...] o futuro professor deve conhecer como é essa convivência, como os alunos dessa geração se comportam e como transmitir seu conhecimento para gerar a aprendizagem necessária através da observação da professora mais experiente" (ANA, 2018)

> Eu considero que o estágio em si, me ajudou como futura professora; é muito gratificante voltar na escola e ver o reconhecimento dos alunos e, ao me gritarem ("OHHH TIAA" !!!). É contagiante o ambiente escolar, quando os alunos e veem como professor e te cumprimenta e te respeita, isto é muito gratificante. (BELA, 2018)

Carol e Ana evidenciam uma postura reflexiva, ambas reafirmando a importância da convivência com os alunos, de conhecer a sua história, a forma como aprendem. Considerando ser à docência uma profissão de interação humana, é fundamental a empatia, o conviver com os alunos, estes, que sem dúvida, são a principal razão da criação e manutenção das instituições escolares. Por certo, o ECS é um espaço propício na formação docente para materializar a importância das inter-relações no ambiente escolar. Remete-se aqui a Rocha (2009), ao caracterizar o ECS como um momento importante de aprendizagem do licenciando sobre a prática cotidiana da futura profissão. Os estagiários revelam isto ao afirmar, "esta experiência veio para somar na bagagem de conhecimentos e experiências acadêmicas, preparando-me efetivamente para a futura profissão" (CAROL, 2018). Se eu ficasse só dentro da faculdade e não tivesse essas vivências dentro da sala de aula, eu chegaria muito mais despreparado do que seu eu tivesse" (RAFAEL, 2018). Outro estagiário esclarece que:

> O estágio é importante não só para minha formação, mas para a formação de professores em qualquer curso, ou seja, lá para formação de qualquer outra profissão, não só de professores. O estágio é importante na graduação, ele te prepara, ele te auxilia e ele te dar o embasamento de como vai ser a sua rotina profissional (PEDRO, 2018)

Um dos estagiários reflete sobre a importância do ECS, realçando que é nesse momento que o licenciando tem o primeiro contato com sua futura profissão, "o ESC foi

o primeiro contato que eu tive com a sala de aula e com o âmbito escolar" (RAFAEL, 2018). Já outro destaca o domínio de sala, característica indispensável de um professor, "te dá segurança frente à sala, principalmente na hora de ter domínio sobre a sala que é um dos pontos mais complicados que tem na minha opinião" (GABRIEL, 2018).

Ademais, as narrativas revelam que o período de vivência está ocorrendo de forma reflexiva, o que proporciona o desenvolvimento de aprendizagens necessárias para uma formação baseada na investigação. Uma estagiária sinaliza isto ao afirmar que o ECS "permite que eu tenha um outro olhar sob o ambiente escolar antes de realmente entrar nesse ambiente para atuar profissionalmente" (GISELE, 2018). Dois estagiários testemunham: "Ao fim do estágio, foi possível refletir sobre a importância do estágio no currículo acadêmico, pois estas experiências permitem ao acadêmico que pretende seguir profissionalmente a carreira docente, vivenciar a realidade em sala de aula" (CAROL, 2018).

> [...] adquiri uma melhor compreensão da rotina e vivência na escola, sendo: a interação professor e aluno, relação da coordenadora com os professores, reuniões e intervalo na sala dos professores. A equipe pedagógica me auxiliou na realização do estágio, orientando e facilitando a convivência com os alunos e demais professores da unidade escolar, com isso, as horas realizadas vivenciando a rotina da escola foram de suma importância para compreender e aprender o funcionamento da escola. (GABRIEL, 2018).

Neste contexto, Paniago e Sarmento (2015) contribuem ao afirmar que a vivência e aproximação da realidade da escola, futuro ambiente de trabalho do estagiário, não se refere a uma simples aproximação substanciada em um posicionamento ingênuo ou acrítico, mas a um contato reflexivo, investigativo e analítico.

Apesar das várias possibilidades de aprendizagens no processo de inserção à docência no ECS do IF Goiano, as narrativas anunciam fragilidades, na medida em que, o regulamento de ECS prevê sessenta horas destinadas ao processo de orientação, todavia, elas não acontecem em sua totalidade. Um dos estagiários destaca a ausência no processo de orientação, "ninguém me orientou quanto que eu tinha que observar não, eu fui pelo que eu achava que era importante" (PEDRO, 2018). Pedro denuncia, portanto, ausência de orientação, por parte do professor orientador do IF. A ausência de uma orientação efetiva, também ocorre com o processo de orientação realizado pelos professores supervisores da escola de educação básica. Algumas narrativas revelam isto: "[...] em momentos eu me senti desamparado dentro da escola. Porque se o professor supervisor não te dá o suporte dentro de sala de aula, quem dirá os outros funcionários, o diretor, os outros professores" (RAFAEL, 2018).

> No meu estágio minha professora supervisora não ajudou muito. O meu primeiro estágio foi bem ruim, a professora não ajudou, praticamente não acompanhei as aulas dela. Porque ela chegava, não explicava o conteúdo, só ficava mandando os alunos fazerem alguma coisa, então me serviu de muita coisa não. (LUCAS, 2018)

> O professor que eu observei, que dava aula de química não é formado na área e ele meio que me restringiu de algumas coisas. Ele propôs para mim não acompanhar a vivência no colégio que ele iria assinar como se eu tivesse cumprido todas as minhas horas. Tive dificuldade de relacionamento com ele. (ANA, 2018).

Conforme observa-se, as narrativas destacam a ausência de uma orientação frequente por parte dos formadores (docentes orientadores e docentes supervisores da educação básica), fato que pode deixar os estagiários sem direcionamento para a condução do ESC no contexto escolar e sala de aula, dificultando o processo de formação profissional docente. Para além disto, também denunciam a fragilidade de conhecimento do supervisor em relação aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Por certo, esta situação fragiliza o processo de formação na e pela pesquisa no ECS, que sem dúvida, implica em um trabalho colaborativo e dialógico entre os formadores, bem como em um processo de supervisão frequente de modo a dar um apoio aos estagiários, ajudando-os a superar os desafios a serem enfrentados em sala de aula e contexto escolar.

Neste processo de supervisão a ser efetivado pelos formadores, espera-se que tenham conhecimento da área de conhecimento que ministram aulas, bem como tenham experiência com a realidade da escola de educação básica. Não obstante, é necessário compreender a docência em sua completude, ressaltando os desafios encontrados para a docência no "chão" da escola quanto a necessidade de políticas educacionais que garantam uma formação inicial e continuada que sanem as necessidades específicas para a atuação docente, que vão da formação adequada e de excelência, estrutura física, materiais didáticos a remuneração digna da profissão.

O Diagnóstico como Espaço de Iniciação à Pesquisa

A realização do diagnóstico evidencia-se como um momento significativo de iniciação à pesquisa. É um momento previsto no Regulamento de ECS do IF Goiano, "sob a orientação do (a) docente-orientador e docente-supervisor, o estagiário fará um diagnóstico da escola utilizando no mínimo dois instrumentos de coleta de dados" (Regulamento IF, 2017, p. 14). Dos instrumentos para esta etapa do ESC são descritos no regulamento a observação, análise de documentos e entrevista. O uso destes

instrumentos tem como objetivo coletar informações acerca do Projeto Político Pedagógica da escola (PPP), sistema de avaliação, estrutura física, material, administrativa e pedagógica, organização e funcionamento, corpo docente; relação escola/comunidade/família, caracterização socioeconômica, dentre outras.

Ademais, o regulamento preconiza que o ECS seja parte integrante da formação, consistindo na participação do estagiário em atividades que articulem ensino, pesquisa e extensão, focalizando a formação integral do futuro profissional docente, consolidando em situações concretas do ambiente educacional a teoria e a prática.

Ao realizar a análise das narrativas, foi possível perceber que os estagiários fazem o uso dos instrumentos de coleta de dados, tais como a análise do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), entrevista e observação em sala. A esse respeito, uma estagiária esclarece "Eu fiz algumas observações do PPP e fui anotando num caderno e levava esse mesmo caderno para anotar as observações em sala de aula" (CAROL, 2018). Outra estagiária também se pronuncia sobre a análise do PPP e afirma que também realizou entrevista, "Na escola eu fui analisar o PPP, para entender os projetos que já eram desenvolvidos na escola e também realizei uma entrevista com a coordenadora, que, por sua vez, foi muito receptiva" (BELA, 2018). Assim, Carol e Bela sinalizam a importância de conhecer-se a escola, sua dinâmica de trabalho, o seu movimento nas diferentes relações da comunidade educativa, os projetos que lá são desenvolvidos, as ações previstas acerca dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, para posteriormente, elaborar o seu plano de intervenção a ser desenvolvido por projetos. Esta análise assenta-se em Pimenta e Lima (2011) ao pontuarem que:

> O estágio pode ser a oportunidade de começarmos a pesquisar nossa prática docente e os espaços onde está acontece. O diagnóstico da escola seria, assim, o primeiro passo de uma longa e permanente caminhada. O diagnóstico possibilita que os estagiários identifiquem as possibilidades de intervenção (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 227).

Por sua vez, Carvalho (2012) afirma que o PPP de uma escola deve representar o pensamento da comunidade escolar. Dessa forma, analisar o PPP da escola constitui um momento importante de conhecimento do âmbito escolar. Logo, o diagnóstico se configura numa situação de pesquisa, considerando que o estagiário ao fazer uso de diferentes instrumentos de coleta de dados, tais como a entrevistas, observação, análise de documentos, se vê em uma situação favorável à pesquisa.

Os estagiários revelam em suas narrativas, análises do que é proposto no PPP, "conforme o PPP, 100% dos professores são habilitados para o ato de lecionar e pela vivência na escola; então, pode-se constatar que os professores de Ciências são realmente da área" (RAFAEL, 2018). Verificar se o PPP realmente faz parte da realidade da comunidade escolar, se caracteriza numa importante atividade de investigação e reflexão, ambas necessárias para uma formação na e pela pesquisa. Uma das estagiárias, em sua narrativa esclarece o objetivo que tinha ao realizar a análise do PPP quando pontua que "[...] na escola eu fui analisar o PPP, para entender os projetos que já eram desenvolvidos na escola" (BELA, 2018).

Além do mais, os estagiários revelam o desenvolvimento de posturas e habilidades necessárias para a formação na e pela investigação, pelo uso da observação,

> Eu comecei a observar as atitudes dos alunos quanto ao professor, porque eu tentava pelo menos entender o porquê que eles agiam as vezes de forma ignorante ou às vezes ficavam implicando o professor, [...] e tentava identificar quais eram os pontos que instigava eles a querer fazer as atitudes que eles faziam dentro da sala (PEDRO, 2018).

A observação constitui-se em uma das estratégias para o levantamento de informações na escola. Por meio da observação, verificamos a dinâmica da organização escolar, que perpassa desde a entrada dos alunos, intervalos, reuniões de professores, pais, conselhos de sala, eventos comemorativos, mostras de cultura e ciências, mas principalmente das aulas e a relação entre professor e aluno (CAROL, 2018).

Nesta mesma direção, outra estagiária se manifesta, "[...] eu fui averiguar as metodologias que o professor utilizava para ministrar suas aulas, observava e depois buscava me aprofundar nessas metodologias" (BELA, 2018). Outra estagiária explana que "cada segundo dentro da escola é uma situação nova que você está aprendendo a lidar" (GISELE, 2018). A etapa da observação apresenta-se, portanto, como uma importante estratégia de iniciação à pesquisa, uma vez que, os estagiários observam de forma reflexiva e questionadora a prática dos professores supervisores, identificando fragilidades e possibilidades na forma como relacionam-se com os alunos, na forma como dinamizam as ações em sala de aula, como utilizam os métodos de ensino, enfim, os estagiários analisam o que deu certo e buscam outras alternativas que possam mobilizar o ensino em sala de aula.

Dessa forma, é possível compreender que o período de diagnóstico do ECS está possibilitando aos estagiários o desenvolvimento de posturas e habilidades necessárias

para a sua formação, enquanto futuros professores pesquisadores. Habilidades essas, vinculadas em situações concretas do ambiente escolar. Nesta direção, apoia-se em Pimenta e Lima (2011) ao pontuarem que:

> Sendo o estágio uma fase de aproximação e intervenção na realidade, o diagnóstico da escola poderá servir para o estagiário sentir de perto a estrutura, a organização e o funcionamento da unidade escolar; por isso é importante que observemos atentamente seus hábitos, sua cultura, sua rotina. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 224).

Trabalhando o ECS na Forma de Projetos

Está previsto no regulamento de ECS a elaboração e desenvolvimento de um projeto de ensino, que deverá ser elaborado sob a orientação do docente supervisor da escola de educação básica e o docente orientador do IF Goiano. O regulamento de ECS ainda cita que o projeto pode "abranger as diferentes dimensões de projetos: pedagógicos, organizacional, profissional e social" (IF GOIANO, 2017, p. 14).

Ademais, o regulamento caracteriza a postura de investigação, como um dos aspectos a serem avaliados pelo supervisor e orientador do ECS. O trecho a seguir exemplifica isto:

> A avaliação do ECS, a ser realizada pelos (a) professores (a) orientadores (as) e supervisores (as) de ECS, consistirá no desempenho das atividades de ECS desenvolvidas, considerando os seguintes aspectos previstos: [...] postura de investigação em todas as atividades desenvolvidas; [...] (Regulamento IF, 2017, p. 7).

Pimenta e Lima (2011) colaboram com esta reflexão, ao afirmarem que o ECS realizado na forma de projetos estimula nos estagiários o desenvolvimento de uma postura investigativa e de um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade da escola. Nesse sentido, as narrativas dos estagiários sinalizam aspectos relevantes para a formação docente, numa perspectiva que incita a reflexão e a investigação. Um dos estagiários testemunha:

> Eu precisava ver as dificuldades que tinha a escola antes de elaborar o projeto. Também precisava ver com quem eu estava trabalhando, para então pensar numa forma de discutir aquele problema que está acontecendo na sociedade; então optei pela questão do cerrado como tema do projeto, para que os meninos do ensino fundamental se conscientizassem sobre as questões da conservação do meio ambiente eles (LUCAS, 2018).

Conforme observa-se, Lucas preocupou-se inicialmente em conhecer a realidade dos alunos, os problemas que vivenciam e considerando a problemática do cerrado, bem vinculada ao ensino de Ciências, optou-se por discutir este tema no seu projeto de intervenção, ou seja, o diagnóstico sinalizou a problemática que seria objeto de estudo junto aos alunos. Pimenta e Lima (2011) contribuem com essa análise ao afirmar que o diagnóstico possibilita aos estagiários identificar possíveis atividades de intervenção. Outra estagiária reflete sobre o desenvolvimento do projeto de ECS, sinalizando elementos que incitam à pesquisa:

> O projeto ajuda ampliar um pouco o campo de visão, em muitas coisas que as vezes a gente deixa passar do tempo; ajuda também a instigar os alunos a querer conhecer. Por meio do projeto podemos mostrar para eles que podem construir conhecimentos e o professor estar ali só para dar o caminho, mediar o processo de construção de conhecimento. A prática de projeto no estágio me deu um norte, para que quando eu sair daqui eu consiga realizar um projeto de ensino em qualquer escola. (GISELE, 2018).

Outros dois estagiários relatam sobre a importância de se trabalhar com projetos "Na questão do planejamento, porque a gente faz um projeto de ensino para ter noção do que a gente vai aplicar na escola, qual estratégia vamos usar dependendo da matéria" (ANA, 2018). "Foi importante porque você está tendo seu primeiro contanto, e não foi para o convencional que é uso do quadro e do livro didático, você tem essa oportunidade de trabalhar com um projeto dentro da sala de aula" (RAFAEL, 2018).

Então, o desenvolvimento de projetos de intervenção se coloca como uma possibilidade fértil para a formação na e para a pesquisa no ECS, visto que, os estagiários são inseridos efetivamente em sala de aula durante o desenvolvimento do projeto. Ademais, durante o desenvolvimento do projeto os estagiários são capazes de mobilizar saberes da docência, decidir estratégias didáticas de acordo com a ambiguidade do ambiente escolar.

As experiências desenvolvidas no ECS na fase de diagnóstico e trabalho com projetos, bem como a regência são sistematizadas na forma de relatórios e artigos. Com isto, os acadêmicos são incentivados a publicarem o resultado de sua vivência no ECS, seja em forma de resumo simples, expandido e/ou, até mesmo, em artigo completo.

Uma das estagiárias relata sobre sua participação em eventos científicos que oportunizem a apresentação da vivência do ESC, "Acho importante, já participei e pretendo participar de todos que estiver ao meu alcance, me agrega muito" (CAROL, 2018). Neste mesmo sentido, outros dois estagiários apontam, "Já participei. É importante publicar, para ir além fazer curso de pós" (GABRIEL, 2018). "Já participei e vou sempre participar,

pois quem deseja ser professor precisa ter esse interesse, pois são nestes eventos, que nós crescemos como profissionais e é o que aumenta o nosso curriculum" (BELA, 2018).

Para além disto, um dos estagiários sinaliza suas reflexões sobre a publicação de trabalhos:

> Sempre é importante, se a gente faz todo um processo de pesquisa, a gente tenta encontrar resultados fazer toda a parte que é importante e a gente não publicar, não divulgar não vamos estar contribuindo para educação e para o progresso da educação, da ciência, geral da humanidade (PEDRO, 2018).

O depoimento de Pedro é significativo, uma vez que a prática de pesquisa implica em publicação dos resultados, logo, se os estagiários estão desenvolvendo práticas relevantes, se faz necessário publicar e divulgar, para os demais licenciandos, os resultados obtidos no ESC perspectivados na e pela pesquisa.

Apesar das possibilidades de formação na e para a pesquisa com o desenvolvimento de projetos no ECS, os estagiários revelam fragilidades para o desenvolvimento do projeto de ECS acerca do processo de orientação e quanto ao tempo e recursos oferecidos pela escola. Uma estagiária sinaliza que teve dificuldades quanto a recursos que a escola oferecia:

> O meu projeto dependia de computadores e a sala de informática tinha computadores, porém, não funcionavam. Então eu precisei aplicar o meu projeto em computadores que eu levei, logo eu precisei de um plano b, e reduzir a quantidade de alunos que eu estaria aplicando. A maioria das escolas que eu já fui possuem sala de informática, porém, em sua grande maioria não funcionam. Esta foi a minha grande dificuldade (BELA, 2018).
>
> Eu desenvolvi só a estratégia do jogo imagem e ação. A gente tinha confeccionado ele anteriormente para apresentar em práticas de ensino. Utilizei essa mesma estratégia para aplicar no estágio, como eu tinha feito só um jogo, para aplicar para uns quarente alunos, tive que dividir em vários grupos e a sala era pequena (ANA, 2018).

Bela e Ana apontam fragilidades quanto aos recursos oferecidos pela escola de educação básica para a efetivação de seus projetos de ensino. Bela assinala que apesar da escola ter uma sala de informática disponível, os computadores não estavam funcionando durante o seu estágSio, o que dificultou a efetivação de seu projeto. A estagiária ainda afirma que o problema acontece na maioria das escolas por onde passou. Ana, por sua vez, denuncia que teve dificuldades na efetivação do seu projeto, por conta da grande quantidade de alunos em uma única sala de aula.

Ademais, as narrativas sinalizam dificuldades em relação ao tempo oferecido para o desenvolvimento do projeto de ensino "A questão do tempo que é muito curto" (ANA, 2018). Outra estagiária testemunha:

> Uma dificuldade é no quesito falta de recursos, também pela questão do calendário, que é muito corrido. As vezes fica faltando alguma coisa, para poder cumprir as questões das horas, acaba atropelando tudo e não dá para aplicar o que exatamente está no projeto (CAROL, 2018).

A narrativa acima exemplifica que nem sempre a escola de educação básica tem condições de oferecer tempo suficiente para a efetivação de projetos. Carol ainda cita que o calendário da escola de educação básica é muito corrido, o que dificulta o estagiário cumprir todas as etapas e horas exigidas para a efetivação do ECS.

Do ponto de vista da supervisão, dois estagiários revelam aspectos que sinalizam ausência de orientação por parte do professor supervisor da escola de educação básica durante o desenvolvimento do projeto de estágio:

> Na primeira turma, que foi no primeiro horário, eles chegam bem agitados querendo conversar. Por que de início eu dei uma aula expositiva e logo após eu entrei com a aplicação do projeto, para mim conseguir dar essa aula expositiva foi difícil e nos últimos horários também foi difícil, porque eles estavam agitados querendo ir embora, então o mais difícil é conseguir conte-los (RAFAEL, 2018).
>
> Eu tive dificuldade em chamar a atenção dos alunos, porque eles ficavam mexendo no celular e bem no dia minha professora supervisora tinha faltado e era substituta. Eles não me deram muita atenção, ficavam mexendo no celular e eu dizendo que não podia, então minha dificuldade foi chamar a atenção deles ainda mais que eram alunos do ensino fundamental, foi bem difícil (ANA, 2018).

Conforme observa-se, as narrativas de Pedro e Ana destacam aspectos sinalizadores de ausência de supervisão durante a efetivação do projeto de ECS. Os estagiários afirmam que suas dificuldades estavam em manter a disciplina dos alunos e chamar a atenção dos mesmos para a aula, o que provavelmente seria resolvido se tivessem contado com uma supervisão atenta e uma orientação de estudos sobre os saberes profissionais necessários para a docência. (PANIAGO, 2017).

Conforme já discutido, o processo de ECS implica em um trabalho conjunto, dialógico entre estagiário, docente-supervisor e docente-orientador, logo, a ausências destas ações, implicam em prejuízos para todo o processo de ECS. Pimenta e Lima (2011, p. 229)

ao defenderem a pesquisa no estágio afirmam que "Na realização dos estágios, o diálogo pedagógico é o principal eixo do projeto, no qual o papel do professor orientador de estágios é problematizar e possibilitar situações para a aprendizagem, de modo que os estagiários possam ir construindo seu conhecimento". Desta forma, defende-se a importância do processo de supervisão constante, seja do docente orientador, seja do docente supervisor para que o estágio na e pela pesquisa se concretize na instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao objetivar identificar as contribuições e fragilidades do Estágio Curricular Supervisionado para a formação na e pela pesquisa no processo de ECS da Licenciatura em Química, constatou-se nas narrativas fragilidades e possibilidades. As possibilidades traduzem-se pelas diversas aprendizagens em relação ao desenvolvimento do diagnóstico com o uso de diversos instrumentos, tais como – entrevista, diário de campo, observação na escola e sala de aula, análise do documento e o desenvolvimento de projetos de intervenção definidos após a realização do diagnóstico.

Realça-se de modo especial o desenvolvimento de projetos, considerando que por meio desta prática, os estagiários desenvolvem a postura de investigação, autonomia, criatividade, problematizando a realidade escolar e procurando alternativas, diferentes metodologias para mobilizarem em sala de aula, com vistas a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Desta forma, a realização do diagnóstico e de projetos de intervenção propostos no regulamento e materializados na prática conforme constatado nas narrativas, é um espaço fértil para a formação do professor pesquisador no curso de Química.

Todavia, apesar das várias possibilidades, constatou-se também fragilidades, sinalizadas no processo de orientação e na ausência de tempo para o desenvolvimento das ações dos projetos nas escolas de educação básica. Em termos de orientação, destaca-se que alguns dos formadores (professor orientador da IES e supervisor da escola de educação básica) não estão dialogando com os orientados, e orientando-os suficientemente para que possam enfrentar os desafios interpostos no cotidiano escolar e sala de aula; ao contrário, verificou-se que alguns estagiários ficaram sem saber ao certo como prosseguir com as ações do estágio, mesmo com as orientações descritas no regulamento de ESC do campus. Quanto ao tempo, refere-se ao pouco espaço que os professores supervisores dispensam às práticas dos estagiários com os alunos, considerando que precisam cumprir com o currículo imposto pela secretaria de educação

e não podem abrir espaço para outras atividades, mesmo que influenciem significativamente na aprendizagem dos alunos.

Por fim, os resultados sinalizam que há necessidade de um efetivo diálogo entre os formadores, orientadores de estágio, bem como um processo formativo colaborativo entre estes, com vistas a minimizar os problemas observados e potencializar as possibilidades do estágio na e pela pesquisa.

REFERÊNCIAS

_____. **Regulamento do estágio supervisionado curricular obrigatório das licenciaturas do IF goiano campus Rio Verde para o ensino fundamental e médio**. Rio Verde, 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A de. **Etnografia da prática escolar**. 18° edição. Campinas, SP: Papirus, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº1/2002 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as 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 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02 de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília 2015.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

LÜDKE, Menga. **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago/dez. 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2° ed., 2017.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional.** Designação do Doutoramento: Ciências da Educação – especialidade de Sociologia da Educação, 2016.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. SARMENTO, TEREZA, Jacinto Sarmento**. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 53, n. 39, p. 76-103, set./dez. 2015.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. **Os professores, seu saber e seu fazer:** elementos para uma reflexão sobre a prática docente. 1°. ed. Curitiba: Appris, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo, Cortez Editora. 6º ed. 2011.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Quem ensina e quem aprende no estágio curricular do Curso de Pedagogia?**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 89-105, jan./abr. 2009.

60.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um olhar sobre os futuros professores da educação básica do curso de Pedagogia da FE/UFG

Alyson Fernandes de Oliveira[1]
Bruna Cardoso Cruz[2]
Dalva Eterna Gonçalves Rosa[3]

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado tornou-se parte do currículo dos cursos de licenciatura, por meio da Resolução do Conselho Federal de Educação nº 09/69, que define, em seu art. 2º, ser "obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escolas da comunidade", e tem sido objeto de estudos e pesquisas nos últimos anos do século XX e nos dias atuais.

É comum o estágio ser visto como momento de contato e reflexão acerca da prática profissional docente, visto que além de entrar em um espaço educativo específico, possibilita ao estudante vivenciar e perceber as adversidades e possibilidades a serem

1 Professor dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Comércio Exterior, Edificações e Química, pelo Instituto Federal de Goiás, campus Anápolis. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Pesquisa sobre Educação Matemática e Educação Estatística, numa perspectiva crítica. alyson_afo@hotmail.com

2 Professora na Universidade Federal de Goiás, Regional Goiás. Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás. Pesquisa sobre Formação de Professores e Saberes Docentes. brunacardosocruz@gmail.com

3 Professora Titular do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, pela Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Pesquisa sobre Formação de Professores, Ensino e Avaliação da Aprendizagem. dalvaeterna@gmail.com

confrontadas no futuro ambiente de trabalho. Em suma, o estágio é visto como atividade de referência para a formação de professores, além de propiciar ao futuro profissional reflexões sobre a prática e auxílio na escolha da área de atuação (PIMENTA, 2006).

De acordo com Aguiar (2006), o sujeito, ao fazer escolhas em sua vida, leva em consideração os fatores históricos, sociais, culturais e políticos que vivenciou, e, mesmo sem saber, estes fatores irão definir suas escolhas. Para a autora, as necessidades e escolhas dos sujeitos não podem ser compreendidas como simplesmente naturais ou a-históricas, visto que é processo singular e subjetivo de cada um, vivenciado no social.

Neste estudo, procuramos discutir e compreender a importância do estágio para a formação profissional de futuros professores da educação básica. Propusemo-nos a realizar um estudo bibliográfico e análise de questionários aplicados aos estudantes matriculados na disciplina "Estágio na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III", do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), no período de 2016 a 2018. Os dados obtidos nos questionários foram sistematizados e analisados durante o desenvolvimento do "Estágio Docência" dos dois primeiros autores, como requisito dos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG, realizado no ano de 2018, sob a orientação da terceira autora, também professora da referida disciplina.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

De acordo com Silva (1999), o tema Formação de Professores remete à história do curso de Pedagogia no Brasil, que, segundo a autora, pode ser dividido em quatro fases: a constituição do curso na década de 1930; a criação dos Institutos de Educação em 1946, pela aprovação da LDB nº 4.024/61 e do Parecer nº 251/62; a formação do especialista em educação, previsto nas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71 e no Parecer nº 252/69; a aprovação da LDB nº 9.394/96, das DCN para o curso de Pedagogia – Parecer nº 05/2005 e nº 03/2006 – e da Resolução nº 01/2006.

O curso de Pedagogia, desde sua criação no Brasil, por meio do Decreto de Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, teve seu currículo modificado diversas vezes, gerando inúmeras problematizações e questionamentos quanto aos seus objetivos, à estrutura curricular e ao tipo de profissional que se pretendia formar. Mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, configuradas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, orientam, em seu art. 4º, que:

> O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 2).

Assim, o pedagogo pode atuar em diversas áreas profissionais e desenvolver ações educativas com o intuito de proporcionar a autonomia dos sujeitos. Este profissional está autorizado a atuar em ambientes escolares e não escolares, tais como: hospitais, empresas, museus etc. Por possibilitar ao profissional atuar em diversas áreas, além da sala de aula, o curso de graduação em Pedagogia passou a ser o mais procurado por quem quer se tornar professor, se comparado a outras licenciaturas. Porém, a precariedade das condições de trabalho, como os baixos salários e a carga horária excessiva, tem contribuído para o esvaziamento e desvalorização da profissão (SANCHEZ; GOMES, 2015). Segundo os autores, ancorados em um estudo de campo sobre o curso de Pedagogia no estado do Rio de Janeiro, as motivações ligadas à escolha do curso de Pedagogia estão relacionadas ao interesse por questões voltadas à educação e a fatores externos, como o incentivo da família e a possibilidade de ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho. Além disso, o fato de os estudantes não terem conseguido passar em outro curso, sendo este a única opção para adentrar ao ensino superior, também é um motivo destacado.

Sabemos que, ao ingressar no curso de Pedagogia, muitos estudantes já conseguem uma oportunidade de emprego relacionado à profissão docente, trabalhando como auxiliares ou estagiários, de forma remunerada, em empresas ou instituições particulares de ensino. Em contraponto, há uma parte dos estudantes do curso que não tem essa oportunidade de trabalhar em seu campo de formação, e, por isso, embrenha-se em áreas profissionais não correlatas à docência. Muitas vezes, esses estudantes só terão acesso à realidade profissional docente ao final do curso de Pedagogia, nos estágios supervisionados obrigatórios.

Desse modo, compreendemos que o estágio curricular é o lugar da vivência dos problemas da realidade profissional, no decorrer da formação inicial. Problemas que o estudante deverá aprender a identificar, a analisar e a fundamentar teoricamente. Assim, é um momento de exercício da unidade entre teoria e prática. É uma disciplina com um corpo específico de conhecimentos e um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, pois

é o momento de um exercício de atuação profissional com objetivos formativos, que superam a observação acrítica e a contemplação não problematizada da realidade.

Entendemos também que a formação de professores presume pensar a natureza do trabalho docente e a realidade da escola e do ensino, em seu contexto histórico e social, possibilitando a construção de conhecimentos profissionais e o redimensionamento desses conhecimentos no enfrentamento da realidade da sala de aula. Desse modo, o estágio colabora com aprendizagens significativas do cotidiano das práticas de ensino, sinalizando aos professores a necessidade de se tornarem sujeitos do saber e não meros transmissores de conhecimentos (FAZENDA, 1991).

Portanto, o estágio é um importante componente integrador do currículo, em que o licenciando vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade, com a instituição escolar – que representa sua inclusão civilizatória –, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência – fazer bem o que lhe compete (ANDRADE, 2005, p. 2).

Nesse contexto, surge a oportunidade de criar novos processos de ensino, ampliando aqueles apreendidos enquanto alunos e observados na prática dos professores supervisores de estágio. No estágio, os licenciandos entram em contato com o aluno real, que manifesta sua singularidade, com os pais, que expressam suas expectativas, com os educadores, que lhes apresentam a cultura da escola. Em uma relação dialógica, essa troca de experiências contribui para a construção de novos conhecimentos.

Para Pimenta e Lima (2004, p. 34), o estágio deve ser realizado como "uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade". Nessa perspectiva, sugerem que a pesquisa seja vinculada ao estágio, como recurso e procedimento de formação dos futuros professores, visto que a pesquisa alinhada ao estágio possibilita "novos conhecimentos a partir de explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa" (PIMENTA, 2006, p. 15).

Assim, a aproximação do estudante com o campo de atuação do profissional da educação prevê ação investigativa, reflexão, levantamento de dados, análise e estabelecimento de relações entre as teorias estudadas e os acontecimentos práticos, colaborando com o

desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor. Nesse sentido, concordamos com Pimenta (2006), quando afirma que a finalidade do estágio é possibilitar ao sujeito uma aproximação com a realidade na qual irá atuar, visto que, por meio do estágio, será possível caminhar para a reflexão com base na realidade. Destarte, Pimenta (2006) ressalta a importância de superar o distanciamento entre teoria e prática, propondo a práxis, pois, para a autora,

> O papel da teoria é oferecer aos professores argumentações para a explicação dos contextos históricos, organizacionais e de si mesmos como profissionais. A atividade docente ocorre na perspectiva de transformação, a partir do exercício permanente da crítica de sua própria ação e das condições materiais do espaço escolar. Assim, a teoria, além do seu poder de formação, proporciona aos sujeitos articulação com os saberes, sendo significados e ressignificados pelos professores. Isso é práxis. (PIMENTA, 2006, p. 6).

Nos cursos de licenciatura, são frequentes as preocupações e discussões a respeito da separação entre teoria e prática, tendo destaque na disciplina de estágio. O maior desafio desses cursos é interligar a teoria com a prática de forma mais explícita e perceptível para os alunos. Desse modo, Fávero (1992, p. 65) destaca: "[...] não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma".

Apoiados em Vázquez (2011), compreendemos que o conceito de práxis está voltado a uma atividade prática que transforma uma matéria ou uma situação. Segundo o autor, além de indicar conhecimentos teóricos e práticos, a práxis é subjetiva e coletiva, dado que seus objetivos são essencialmente teóricos e o trabalho de cada sujeito permeia as relações de produção ligadas a um âmbito sócio-histórico. Desse modo, "[...] práxis não é prática contraposta à teoria, mas sim determinação da existência humana como elaboração da realidade. O homem é um ser ontocriativo, pois simultaneamente, cria e compreende a realidade na sua totalidade" (KOSIK, 2002, p. 5).

Contudo, é possível observar que nos cursos de licenciatura a maioria das atividades de estágio ficam limitadas ao como fazer, ou à "hora da prática". A concepção técnica no estágio gera um afastamento da vida e do trabalho que acontece nas instituições de ensino, visto que as matérias que compõem o currículo dos cursos de formação não fazem conexões com os conteúdos que trabalham e a realidade nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2004).

Nesse sentido, as aulas de estágio dos cursos de licenciatura devem proporcionar aos estagiários o contato com a complexidade das práticas institucionais e das ações pedagógicas para a formação desse futuro profissional, visto que:

> [...] o estágio torna-se o momento de aproximar o graduando da realidade que logo será a dele, além disso, a importância do estágio não se resume à integração do aluno ao mercado de trabalho ou ao aprimoramento de suas habilidades no âmbito profissional. Trata-se também de um aspecto relevante na formação da pessoa. (BOUSSO *et al.*, 2000, p. 218).

Assim, é possível considerar o estágio como o momento de formação que possibilita ao estudante se reconhecer como futuro profissional por meio do convívio com outros profissionais, concordando que "o lugar do estágio no curso de Pedagogia se inscreve no cruzamento entre a formação e a atuação docente, isto é, no centro em torno do qual gravitam questões correlatas à constituição do estatuto da docência nos anos iniciais da escolarização" (BARRA, 2017, p. 353).

METODOLOGIA / PERCURSO PEDAGÓGICO – DIDÁTICO

Este trabalho se propôs a analisar o perfil dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, no período de 2016 a 2018, tendo como sujeitos estudantes dos turnos matutino e noturno. Procuramos apreender a percepção destes acerca da disciplina "Estágio na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III", bem como as áreas de interesse para pesquisa e estudos de cada um dos participantes.

Para uma reflexão mais aprofundada desse campo de investigação, os dados foram obtidos por meio de questionários mistos, respondidos anualmente pelas turmas que realizavam a disciplina. Os dados foram sistematizados e analisados de forma conjunta durante a realização do Estágio Docência dos dois primeiros autores, como requisito do curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG, realizado no ano de 2018, sob orientação da terceira autora, também professora da referida disciplina do curso de Pedagogia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Gatti e Barreto (2009), a carreira docente trata-se de uma profissão dominantemente feminina, há muito tempo. Contudo, a participação das mulheres é mais forte na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, pois, de

acordo com o imaginário social, elas apresentariam características maternais e conformação com um salário mais baixo em relação às outras profissões. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica (PNAD) de 2006, dos docentes que atuam na educação básica, 67% são do sexo feminino (GATTI; BARRETO, 2009).

Ainda com relação a essa questão, ao levarmos em consideração o número de estudantes matriculados no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG, percebemos que os dados apresentados por Gatti e Barreto (2009), há uma década, ainda prevalecem, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 1 – Número de alunos matriculados na disciplina "Estágio na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III", por sexo

	Total de alunos matriculados				**Total de alunos por ano**
Turno	**Matutino**		**Noturno**		
Sexo / Ano	**Feminino**	**Masculino**	**Feminino**	**Masculino**	
2016	12	00	08	01	21
2017	10	01	02	02	15
2018	09	00	08	01	18
Total por turno e sexo	31	01	18	04	-

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados mostram que a presença de mulheres (90, 7%) no curso de Pedagogia é extremamente maior ao se comparar com o número de homens (9, 3%). Essa questão das diferenças entre os sexos no âmbito das profissões vem sendo debatida há muitos anos no meio educacional, e Silva (2011, p. 108-109) reforça que:

> [...] as desigualdades entre gêneros masculinos e femininos são marcadas e reproduzidas no ambiente da educação infantil, principalmente na construção da profissão docente, pois a figura feminina [...] condiciona a forma de atuação profissional, revelando um conteúdo ideológico, o mito da mãe-professora, que é capaz de amar incondicionalmente as crianças como se fossem seus filhos e filhas. Quanto mais ligada essa ideia de professora-mãe, mais difícil é a aceitação de homens e mais associada a características femininas a ocupação, o que explicaria essa visão de maternagem e essa resistência das famílias à presença dos homens como docentes da educação infantil.

É notório, por meio dos dados, como é pequena a participação de homens em cursos de formação voltados para educação/cuidado de crianças, e essa situação nos chama a atenção para discussões a respeito da necessidade de relações mais iguais entre homens e mulheres no mundo do trabalho. A ideia de desigualdade de gênero no ambiente da educação infantil é abordada por alguns autores, como Jensen (1993), que, ao falar sobre essa conjuntura, afirma que não há um número excessivo de mulheres ocupando essas funções, mas sim uma escassez de homens. Isso, segundo o autor, está relacionado a questões socioculturais e socioeconômicas, em que os homens se distanciam da docência para crianças não só pelos preconceitos culturalmente construídos na sociedade, mas também pela histórica desvalorização profissional dos professores da educação básica, refletida nos baixos salários e nas precárias condições de trabalho.

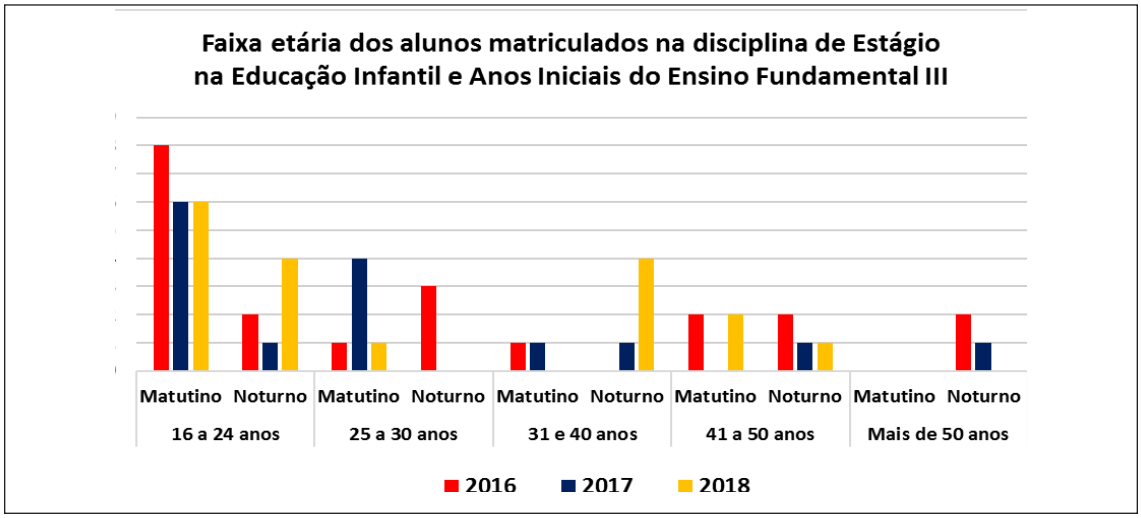
Segundo Pereira e Favaro (2017) embasados no Plano Nacional de Qualificação, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, "as mulheres lideram a presença em escolas, universidades e cursos de qualificação". Talvez essa liderança também se justifique pelas transformações sociais que ocorreram na configuração do trabalho docente, marcadas pelas relações de gênero nos últimos tempos. A despeito de apontar um avanço significativo no campo da escolarização, esse estudo constata que as mulheres ainda estão sujeitas a menor remuneração em relação aos homens, mesmo desempenhando a mesma atividade.

Outro aspecto que nos chamou a atenção está relacionado à idade dos alunos estagiários do curso de Pedagogia, conforme se observa no Gráfico 1.

É possível verificar que, dentre os alunos matriculados nos últimos três anos, um pouco mais de um quinto (20, 4%) possuem mais de 40 anos de idade, sendo que 7, 4% desses estudantes estão matriculados no turno matutino e 13% no noturno. Dessa forma, podemos dizer que a maior parte dos estudantes "mais velhos" está em sala de aula no período noturno, podendo-se inferir que eles trabalham durante o dia e estudam durante a noite.

É importante ressaltar que a presença de estudantes "mais velhos" no ensino superior é uma forte tendência. Vários motivos evidenciam o aumento do acesso desses alunos ao ensino superior, dentre eles: a procura por uma melhor colocação no mercado de trabalho; melhorias no salário; aumento da oferta de cursos à distância e em menos tempo; e também o desejo de ter uma segunda graduação.

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos matriculados na disciplina "Estágio na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III", do curso de Pedagogia da FE/UFG



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ainda com base no Gráfico 1, podemos identificar que nos últimos três anos a maioria dos estudantes do turno matutino possui idade entre 16 e 24 anos. Muito se discute sobre como esses jovens estudantes permanecem no ensino superior, se trabalham no período oposto ao curso, se recebem bolsas de estudo fomentadas por órgãos federais ou pela própria instituição de ensino, ou se ainda recebem ajuda financeira de seus responsáveis. Dentre esse público, pudemos observar, por meio de análise dos dados coletados, que boa parte está no mercado de trabalho, seja como auxiliares de ensino, estagiários remunerados ou como pesquisadores, possuindo alguma bolsa de iniciação científica. Logo, percebemos que esses estudantes já estão atuando na área profissional por eles escolhida, seja por meio do ensino ou da pesquisa.

Embora haja um acentuado crescimento no ensino superior, o percentual de acesso de jovens é ainda muito restrito, abarcando somente 19% da faixa etária de 18 a 24 anos (IBGE, 2009). Comparando a conjuntura brasileira com a de outros países mais desenvolvidos, percebemos que o acesso ao ensino superior, no final da década de 1990, já alcançava 45% dos jovens de 18 a 21 anos nos EUA e 69% na Coréia do Sul (IBGE, 2009).

Os aspectos profissionais discutidos inicialmente também foram mencionados no questionário, em que uma das perguntas consistia em saber se o estagiário conciliava estudos com trabalho. Esses dados estão representados no Quadro 2.

Quadro 2 – Alunos matriculados na disciplina "Estágio na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III", do curso de Pedagogia da FE/UFG, e que trabalham

	Nº de Alunos		Trabalham		Não trabalham	
Ano / Turno	Matutino	Noturno	Matutino	Noturno	Matutino	Noturno
2016	12	9	8	7	4	2
2017	11	4	8	3	3	1
2018	9	9	7	8	2	1
Total	32	22	23	18	9	4

Fonte: Elaborado pelos autores.

Assim, percebemos que mais de 75% dos alunos matriculados nessa disciplina exercem atividades remuneradas de forma conjunta aos estudos. O lado positivo dessa combinação se dá pelo fato de os estudantes trabalharem na área em que estão se formando, terem experiência sobre o campo profissional em que possivelmente atuarão ao fim da graduação e, acima de tudo, se responsabilizarem por suas despesas, tanto dentro quanto fora da universidade. Já o lado negativo de unir os estudos com o trabalho, é a extensa carga horária desenvolvida neste último, o que prevalece em vários estudos, como Carrano (2002), que cita as principais dificuldades encontradas por aqueles que se submetem a essa ação, tais como: desgaste físico, atrasos, impossibilidade de realizar pesquisas antes das aulas, de ir à biblioteca, de alimentar-se adequadamente, além da falta de tempo para tirar dúvidas com professores, realizar atividades sociais etc.

Em uma de suas pesquisas com estudantes do curso de Pedagogia, Abrantes (2012) aborda que unir trabalho e estudos pode atrapalhar o rendimento acadêmico, devido à rotina cansativa envolvendo inúmeras atividades. Assim, esses estudantes recorrem aos finais de semana e, muitas vezes, às madrugadas para conseguir cumprir todas as exigências da vida acadêmica. Esse foi um aspecto observado na turma de estagiários do período noturno, no ano de 2018, pois muitos estudantes chegavam atrasados, sem se alimentar, cansados e, muitas vezes, sem conseguir fazer as leituras dos textos propostos para discussões em sala de aula, devido à longa jornada de trabalho diária. Isso também ocorreu com a turma do matutino desse mesmo ano, na qual os estudantes não conseguiam ficar até o fim da aula pois precisavam sair mais cedo para não se atrasarem no

trabalho, além de não conseguirem se alimentar direito, participar de discussões em sala e sanar dúvidas recorrentes dos textos, que muitas vezes não eram lidos.

Nesse seguimento, e a fim de conhecer um pouco mais sobre a formação e a área de interesse desses estagiários, quanto aos temas relacionados à educação infantil, foi realizada uma pergunta aberta, cujas respostas estão listadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Temas de interesse para pesquisas e estudos dos alunos estagiários dos turnos matutino e noturno

Temas	Matutino			Noturno		
	2016	2017	2018	2016	2017	2018
Inclusão	1	1	0	2	0	0
Literatura Infantil	2	4	5	2	0	1
Formação de Professores	1	0	0	1	0	0
Alfabetização e Letramento	0	0	0	1	0	4
Jogos e Brincadeiras (Ludicidade)	3	2	3	2	1	2
Tecnologias	0	0	0	2	0	1
Gênero, Identidade e Sexualidade	1	3	1	1	0	0
Profissionalização Docente	0	0	0	2	0	0
Processo de Ensino e Aprendizagem	4	0	0	0	1	0
Disciplinas de Áreas Específicas (Ciências, Matemática e Geografia)	2	3	0	1	3	2
Música e os Cinco Sentidos	0	0	0	0	0	2
Desenvolvimento Intelectual	0	0	0	0	0	1
Violência na Escola	1	0	3	0	0	0

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sabendo que os estagiários poderiam escolher mais de um dos temas que os interessavam para pesquisas e estudos, observamos que o tema Literatura Infantil estabeleceu uma crescente quanto à predileção nos três anos sequentes, sendo indicado por dois alunos em 2016, quatro alunos em 2017 e cinco alunos em 2018, no turno matutino. Em menor proporção, esse tema também gera interesse nos alunos do noturno, sendo indicado por dois alunos em 2016 e 2018, respectivamente.

Outra temática buscada nos três anos, em ambos os turnos, foi Jogos e Brincadeiras, escolhida por três alunos do matutino em 2016 e 2018 e por dois alunos em 2017. Já no noturno, dois alunos em 2016, um aluno em 2017 e outros dois alunos em 2018 escolheram a temática. Esse é um tema bastante trabalhado e discutido no curso de Pedagogia, em que os estudantes são munidos de referenciais teóricos, como Piaget (1978), que fala sobre a importância dos jogos para o desenvolvimento das crianças de forma integral nos aspectos cognitivos, afetivos, físico-motores, morais, linguísticos e sociais, e Vygotsky (1989), que aborda a importância da brincadeira na educação infantil referindo-se ao desenvolvimento cognitivo, à imaginação, à socialização. Inferimos que os estagiários se interessam pela temática, principalmente, por ser utilizada na proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação de Goiânia e, portanto, nos estágios curriculares realizados durante a graduação.

O Processo de Ensino e Aprendizagem foi um tema de bastante interesse entre os estagiários do turno matutino no ano de 2016 (quatro alunos), porém, nos anos seguintes, não foi escolhido. No noturno, esse tema só foi selecionado por um aluno em 2017, e ninguém o escolheu nos anos seguintes.

Já o tema Gênero, Identidade e Sexualidade, foi mencionado somente pelos alunos do turno matutino nos três anos da pesquisa, sendo um em 2016, três em 2017 e um em 2018. Assim como os temas Alfabetização e Letramento e Tecnologias, mencionados somente pelos estudantes do noturno, sendo um em 2016 e quatro em 2018, para o primeiro tema em questão, e dois em 2016 e um em 2018, para o segundo tema.

Mesmo que as autoras Gatti e Garcia (2011, p. 217) constatem que é possível ver a não articulação entre as áreas de conhecimento específico e as de formação em educação na formação inicial de professores, e que os estudantes acabam não compreendendo como trabalhar em sala de aula após terem cursado essas disciplinas, em nossa pesquisa elas foram bastante citadas pelos alunos nos três anos e nos dois turnos. Categorizadas por nós como Disciplinas de Áreas Específicas, no turno matutino apareceram aqueles que mostraram interesse por temas relacionados à Matemática e a Ciências, sendo dois em 2016 e três em 2017. Já no noturno, além da Geografia ser citada em 2018 por um aluno, apareceram alguns outros estudantes que possuíam predileção pelas disciplinas Matemática e Ciências, sendo um aluno em 2016, três em 2017 e dois em 2018, destacando que em Ciências o interesse se dava pela questão da Educação Ambiental.

A Inclusão foi uma temática citada pelos estudantes do matutino somente nos dois primeiros anos da pesquisa (2016 e 2017), sendo um em cada ano. E no noturno, somente

por dois alunos em 2016. Já o tema Violência na Escola, foi citado somente por estagiários do turno matutino, sendo um em 2016 e três em 2018. Alguns dos temas foram citados somente por alunos do noturno, como Música e os Cinco Sentidos, por dois alunos somente em 2018, e Desenvolvimento Intelectual, por um aluno em 2018.

Temas como Formação de Professores e Profissionalização Docente foram pouco citados entre os participantes da pesquisa em toda a sua duração, sendo que o primeiro tema foi escolhido apenas por um aluno em 2016, em ambos os turnos, e o segundo, somente por dois alunos em 2016, período noturno.

Muitos temas se repetem no decorrer dos três anos analisados, tendo "altos e baixos". Para Aguiar (2006), essas alterações podem estar relacionadas com questões de afinidades e habilidades, mas principalmente por esses temas estarem ligados aos contextos sociais e culturais que os estudantes estão inseridos e, também, pelas possibilidades de orientadores que possam acompanhá-los no Trabalho de Conclusão de Curso.

Observamos que a escolha dos temas de interesse dos estudantes estava relacionada às disciplinas cursadas, às questões de afinidade, mas principalmente por já terem tido algum contato com a temática, seja no trabalho, em sala de aula ou até mesmo nas atividades de estágio.

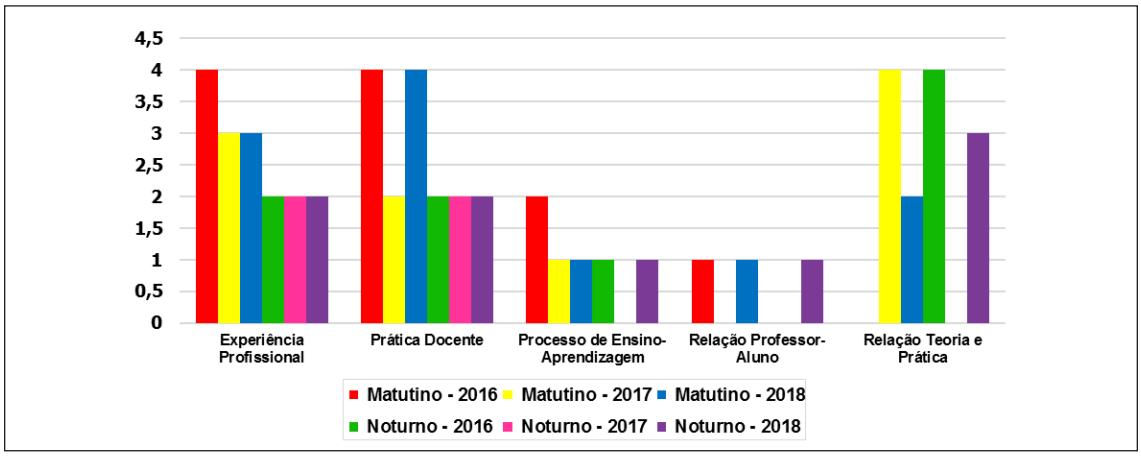
Nesse sentido, acreditamos que o estágio pode auxiliar nas escolhas e formas de atuação profissional docente, principalmente quando é desenvolvido em uma perspectiva de práxis, uma vez que a afeição às temáticas e o trabalho realizado no campo de estágio contribuem para que os estudantes optem por trabalhar em determinados ramos do ensino, pesquisa e extensão no decorrer da graduação, e também posteriormente, quando estiverem exercendo a profissão. Destarte, o estágio contribui de maneira significativa para a construção da identidade do futuro profissional e colabora com sua profissionalização. A realização do estágio é, portanto, um momento primordial para a formação docente (AGUIAR, 2006).

Como mencionado anteriormente, o estágio supervisionado é um espaço de encontro com as práticas docentes por meio de vivências e desenvolvimento de práxis, cujos futuros professores, ao se depararem com a realidade das instituições de ensino e do trabalho docente, questionam a formação e os conhecimentos adquiridos em face das especificidades e da complexidade do ensino.

Com essa compreensão, a partir dos dados coletados, pudemos verificar quais eram as expectativas de aprendizagem dos acadêmicos do curso de Pedagogia quanto à

disciplina “Estágio na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III”, as quais podem ser verificadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Expectativas de aprendizagem no “Estágio na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III”



Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme os dados apresentados, percebemos que, quanto à Experiência Profissional, 18, 5% dos estagiários do turno matutino esperam que o estágio possa auxiliar nesse quesito; destes, 11, 1% são do noturno. A questão da experiência na profissão a ser seguida é algo de bastante preocupação entre os estudantes de graduação, que veem o estágio como uma oportunidade de ter um primeiro contato com a escola. Essa experiência, segundo Moita (1992), é um dos alicerces para a construção da identidade profissional do professor aos seus saberes científicos, de forma conjunta às práticas pedagógicas por ele desenvolvidas e às escolhas profissionais realizadas. Logo, ter experiência profissional é algo de grande importância para o futuro professor se constituir como profissional; e o estágio pode, sim, possibilitar essa oportunidade.

Em meio à experiência profissional do professor é que suas práticas vão sendo aprimoradas, e o estágio pode ser uma oportunidade para essa ação. Segundo Araújo (2009), os cursos de formação têm em sua essência um sentido de prática docente. Esse sentido influencia o sentido de estágio, tendo em vista que este contribui de forma significativa com a aprendizagem do exercício profissional dos professores em formação. Nesta pesquisa, 29, 6% dos alunos participantes esperavam aprender um pouco mais sobre as práticas docentes durante o estágio supervisionado, sendo 18, 5% do turno matutino (quatro

alunos em 2016, dois em 2017 e quatro em 2018) e 11, 1% do noturno (dois alunos em cada um dos anos pesquisados). Araújo (2009) ainda destaca que, na maioria dos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado influencia nas diversas práticas docentes elaboradas pelos futuros professores, sendo que ele e a prática docente estabelecem uma relação dialética e caminham juntos no processo de formação docente.

Também é possível observar que 11, 1% dos participantes da pesquisa esperavam compreender como o estágio supervisionado poderia auxiliá-los quanto ao Processo de Ensino-Aprendizagem dos conteúdos escolares. Libâneo (1994, p. 90) comenta sobre a relação estabelecida nesse processo, afirmando que "a relação entre ensino e aprendizagem é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos". Assim, o ensino procura "estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos" (LIBÂNEO, 1994, p. 90). Dessa forma, esses estudantes, sendo na maioria do turno matutino, com 7, 4% do total, e 3, 7% do noturno, devem estar cientes de que, para que a aprendizagem se efetive nesse processo e para que consigam compreendê-lo, é preciso que práticas sejam desenvolvidas por eles durante o tempo de estágio, de diferentes modalidades e exercícios, consolidando os conhecimentos ali trabalhados.

Já a Relação Professor-Aluno, foi uma das expectativas de aprendizagem com menos incidência nas respostas dos estudantes, com um total de 5, 55%, sendo 3, 7% no matutino (um aluno em 2016 e outro em 2018) e 1, 85% no noturno (um aluno em 2018). Segundo Pimenta (2005), um aspecto fundamental na formação do professor é que ele compreenda seu lugar na relação professor-aluno, pois em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro é imprescindível. Assim, é importante que nesse momento de ida à escola campo, o estagiário vivencie essa interação de forma mediadora, promovendo um trabalho voltado à socialização das crianças, envolvendo pais e comunidade.

Aprender sobre a Relação Teoria e Prática estabelecida no campo escolar também era uma das expectativas dos estudantes para a disciplina "Estágio na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III". Discussões sobre esse tema estão presentes há muito tempo nos cursos de formação de professores. Santos (2016, p. 8) destaca que a "relação teoria e prática tem ganhado relevância, haja vista o potencial formativo de que este binômio se reveste, bem como pela perspectiva dicotômica com a qual o mesmo historicamente tem sido conduzido em configurações curriculares e práticas de formação". Para o autor, a teoria é a forma como o conhecimento se

apresenta, proposto a explicar ou demonstrar ações práticas, já a prática é a composição da teoria, elaborada em ações concretas que podem modificar a teoria. Nesse contexto, podemos dizer que ambas se entrelaçam e, para os estagiários que estão nas escolas, o contato com a prática será demasiadamente importante, visto que esse será o momento de enxergar a forma como as teorias já estudadas se relacionam com as ações que por eles devem ser desenvolvidas.

Assim, observamos que, nos três anos analisados, a maioria dos estudantes do turno matutino deseja apropriar-se de conhecimentos que contribuam com a experiência profissional, com a prática docente e com a relação professor-aluno, sendo também esses os temas pretendidos pela maioria dos estudantes dos três anos do noturno. Possivelmente, isso se dá pelo fato de que o estágio caracteriza-se como componente formativo durante a formação inicial desses estudantes, sendo um momento ímpar para inserir o futuro professor no exercício da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar os diferentes modos de pensar e de desenvolver o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, tomando como referência o curso de Pedagogia, compreendemos que a vivência do estágio pode ser prolífera na produção de aprendizados sobre o estudante, o ensino, a aprendizagem e sobre ser professor. O encontro com esses contextos remete à necessidade de inversões na reflexão crítica sobre a prática, de modo que os professores sigam na construção de novos conhecimentos e saberes docentes.

Acreditamos que a discussão aqui proposta é de grande relevância para a formação profissional de professores que atuarão na educação básica, pois fornece subsídios importantes para a reflexão sobre a formação docente por meio do estágio supervisionado, visto que esse momento vai além de conhecer o perfil dos estudantes, o espaço físico da escola, o dia a dia da sala de aula e as ações pedagógicas do professor. A formação e o estágio sinalizam que ser professor exige conhecimentos específicos e habilidades profissionais referentes às atividades de ensinar e aprender, contudo, apontam que a relação do professor com os conhecimentos excede à mera transmissão (FAZENDA, 1991).

Por meio deste trabalho, foi possível compreender que o estágio contribui na escolha da profissão e nas áreas de atuação profissional. Ademais, que a área da educação é composta majoritariamente (já há um bom tempo) por mulheres. Também observamos

que as pessoas com mais idade estão retornando aos estudos, e que mais da metade dos estudantes pesquisados precisam conciliar estudo e trabalho.

Apesar de reconhecer as contribuições desta pesquisa para a formação docente, entendemos que ainda há muitas discussões e reflexões a serem realizadas. Destacamos que o estágio contribui significativamente para a formação profissional do futuro professor, uma vez que a prática interligada à teoria possibilita o desenvolvimento de autonomia e a construção da identidade profissional, tornando-se uma ação social em prol do processo de ensino e da aprendizagem, de modo que o estágio seja entendido como um momento de práxis, tendo como sustentação o aporte teórico que permite compreender a totalidade da realidade em que o sujeito está inserido. Acreditamos que tanto a formação de maneira mais ampla quanto o estágio supervisionado são espaços significativos para o desenvolvimento das aprendizagens e dos conhecimentos profissionais docentes.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, N. N. F. *et al.* Trabalho e Estudo: uma conciliação desafiante. *In:* FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 4., 2012, Paraíba-PI. **Anais...** Campina Grande: Realize, 2012. p. 1-12.

AGUIAR, W. M. J. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 23, dez. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a02.pdf. Acesso em: 30/06/2019.

ANDRADE, A. M. **O estágio Supervisionado e a Práxis**. Natal: EDUFRN, 2005.

ARAÚJO, R. D. Da teoria à prática: as possibilidades de aprendizagens docentes no estágio supervisionado. *In:* ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ANPED, 2009.

BARRA, V. M. L. Pegadas históricas da prática de ensino e questões atuais do estágio na formação de professores. **Rev. Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 339-356, mai./ago. 2017.

BOUSSO, R. S. *et al.* Estágio curricular em enfermagem: transição de identidades. **Rev. Esc. Enf. USP**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 218-25, jun. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v34n2/v34n2a13.pdf. Acesso em: 29/07/2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica:** 2012. Brasília, 2013. Disponível em: http://download.inep. gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 11/07/2019.

BRASIL. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 05/07/2019.

CARRANO, p. C. R. Jovens universitários. *In:* SPOSITO, M. P. (Coord.). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: INEP, 2002.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. *In:* ALVES, N. (Org.). **Formação de professores:** pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992.

FAZENDA, I. C. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; GARCIA, W. E. **Bernadete Gatti – educadora e pesquisadora:** textos selecionados. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. v. 30. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: http://www.observatoriodegenero.gov.br/eixo/indicadores/publicacoes/pnad-2013-2009/at_download/file. Acesso em: 03/03/2019.

JENSEN, J. J. Homens em serviços de cuidados de crianças – um artigo para discussão. Trad. Deborah Thomé Sayão. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL HOMENS NO CUIDADO DE CRIANÇAS: VISANDO UMA CULTURA DE RESPONSABILIDADE, DIVISÃO E RECIPROCIDADE ENTRE OS GÊNEROS NO CUIDADO DE CRIANÇAS, 1993, Ravenna.

KOSIK, K. **A dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, A. C. F.; FAVARO, N. A. L. G. História da mulher no ensino superior e suas condições atuais de. Acesso e permanência. *In:* EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26207_12709.pdf. Acesso em: 05/09/2019.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade Teoria e Prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANCHEZ, L. B.; GOMES, R. M. Quem são os alunos do curso de Pedagogia e porque escolhem essa profissão: um estudo de caso. *In:* EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015. **Anais...** Curitiba: EDUCERE, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17538_8109.pdf. Acesso em: 05/09/2019.

SANTOS, M. G. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil:** história e identidade. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, p. R. A presença masculina na Educação Infantil: diversidade e identidades na docência. *In:* FARIA, A. L. G; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

61.

EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

A arte e a fruição na formação de professores

Renata Machado de Assis[1]
Bruna Vieira Assis[2]
Belarmina Vilela Cruvinel[3]
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues[4]
Natalia Assis Carvalho[5]
Camila Alberto Vicente de Oliveira[6]

INTRODUÇÃO

> Não te deixes destruir... Ajuntando novas pedras e construindo novos poemas. Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça. Faz de tua vida mesquinha um poema. [...]
> (Cora Coralina, em Aninha e suas pedras)[7]

1 Docente dos cursos de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Doutora em Educação. E-mail: renatafef@hotmail.com

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Graduada em Educação Física pela mesma instituição. Bolsista CAPES. E-mail: brunaveira-12@hotmail.com

3 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Graduada em Pedagogia pela mesma instituição e Bacharel em Direito (CESUT/Jataí). Bolsista FAPEG. E-mail: dbelarminavc@gmail.com

4 Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, Doutora em Educação. E-mail: isa.scarlarti@gmail.com.

5 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Graduanda em Pedagogia pela mesma instituição. Bolsista CAPES. E-mail: nataliaassiscarvalho@hotmail.com

6 Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, Doutora em Educação. E-mail: camilaoliveira.ufg@gmail.com.

7 Poema Aninha e suas pedras, de Cora Coralina. Disponível em: https://www.culturagenial.com/cora-coralina-poemas-essenciais/. Acesso em: 8 set. 2019.

Em um contexto de profundos ataques à educação pública, às Universidades, à produção do conhecimento e à formação humana integral, convém partir do chamado da poetisa goiana Cora Coralina, quando discorre: ajunta, constrói, recria, remove e recomeça, para apresentar uma experiência educativa envolvendo formação docente, estágio de docência na pós-graduação, arte e fruição estética.

Tendo como pressuposto a exigência de realização de estágio de docência por bolsistas de pós-graduação, foi feita uma organização coletiva para planejar e desenvolver uma disciplina ofertada como núcleo livre de verão na Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí (UFG/REJ), intitulada "Tópicos especiais: formação de professores"[8], envolvendo mestrandas do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) desta Regional, em cumprimento do estágio de docência, e cujos objetos de estudos dialogam com a problemática da formação de professores, sob a supervisão das respectivas professoras orientadoras.

O presente texto, portanto, trata-se de um relato e discussão teórica acerca de uma atividade realizada durante esse curso, que propôs uma visita a uma exposição de arte no Museu de Arte Contemporânea (MAC) de Jataí, Goiás, incentivando a troca com as obras com vistas a fruição e experiências estéticas e a concomitante reflexão envolvendo os conteúdos acadêmicos trabalhados na disciplina.

A visita à exposição Entretrama, de Morena Lima, permitiu aos alunos a interação com o conhecimento para além da palavra escrita, ou seja, de utilizar outras formas de linguagem para expressar ideias, saberes e sentimentos, possibilitando a esses estudantes, em sua maioria licenciandos, futuros docentes, outras formas de ler o mundo.

A partir dessa vivência foi possível aos alunos produzir uma relação entre experiência estética e os conteúdos teóricos da disciplina e, diante disso, o presente texto pretende responder a seguinte problemática: qual foi a relevância dessa experiência educativa, envolvendo arte e fruição estética, na formação de futuros professores?

De acordo com Moreira (2008), a universidade precisa se reestruturar de forma a dar espaço para a formação dos acadêmicos de forma mais ampla, que extrapole o ambiente tradicional universitário. Deve se acercar dos valores que integram a vida cotidiana, tais como

> a inquietação, a ousadia, a busca de respostas que não se prendam ao medo de errar [...]. E vida implica diferentes linguagens e saberes, implica

8 Disciplina ofertada condensada entre fevereiro e março de 2019.

> valorizar o belo, o poético, o desejo, o que faz sentido no cotidiano das pessoas concretas. Enfim, implica pensar o conhecimento científico da universidade e o conhecimento estético/poético – a sapiência da vida (p. 12, grifos no original).

Desse modo, o texto abordará os objetivos da disciplina, da atividade e desse próprio relato em si, apresentará a metodologia da atividade e aquela que norteou a reflexão sobre a atividade, a discussão teórica envolvendo saberes docentes, resultados mediante a problemática anunciada destacando a visão dos alunos da disciplina a partir da visita à exposição e, por fim, as considerações finais indicando os avanços em relação aos objetivos pretendidos.

É oportuno, nesse momento, como aduz Cora Coralina, produzir novas reflexões sobre a formação docente de modo a contribuir com a defesa da profissionalização e do fazer do professor; e o esforço do texto aqui exposto se justifica nessa linha.

Os objetivos que norteiam este manuscrito são:

1) da própria disciplina de núcleo livre;

2) da experiência metodológica envolvendo a exposição Entretrama e a formação docente; e

3) do texto apresentado, de divulgar o trabalho desenvolvido e refletir sobre os resultados alcançados.

A disciplina desenvolvida, "Tópicos especiais: formação de professores", foi ofertada de forma coletiva, por mestrandas e docentes do PPGE, e teve como objetivo divulgado no plano de ensino: "(re)conhecer, compreender e analisar o conceito de formação de professores e sua natureza polissêmica" (UFG, 2019, p. 1). Para tanto, durante as aulas foram abordadas diferentes dimensões da formação docente, legislação e modalidade de formação, identidade e saberes docentes, os paradigmas do professor reflexivo e professor pesquisador, limites e algumas possibilidades.

No desenvolvimento da disciplina, a experiência/visita à exposição Entretrama teve como objetivos, em um primeiro momento, propiciar uma experiência estética que permitisse fruição e deleite ao futuro professor e, em um segundo momento, relacionar essa experiência ao conteúdo debatido na disciplina de modo a problematizar a formação docente enquanto um processo continuado no qual tramas e fios, muitas dimensões do processo educativo, se imbricam.

Já o presente texto busca debater teoricamente as possibilidades dessa atividade como algo pertinente/relevante no processo de formação docente, tanto daqueles que cursaram a disciplina – potenciais professores de educação básica – quanto daquelas que a ministraram – potenciais docentes no ensino superior.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A disciplina "Tópicos especiais: formação de professores" idealizada com o intuito de realização do Estágio Docente obrigatório para as discentes bolsistas do PPGE/UFG/REJ, foi subdividida em três unidades, cada uma com propostas e debates diversificados, com o objetivo de (re)conhecer, compreender e analisar o conceito de formação de professores e sua natureza polissêmica em suas múltiplas dimensões, bem como debater e analisar tendências, modalidades, construção da identidade e saberes docentes. Utilizou-se, em suma, de metodologias de ensino como: aulas expositivas dialogadas, estudos dirigidos, debate nos moldes de um "GV-GO", estudos e trabalhos em grupos, apresentação de filme, caso de ensino, para discussão, produção e reescrita de textos.

Além disso, no transcorrer da disciplina, para reposição de algumas aulas, solicitou-se aos alunos que visitassem a exposição "Entretrama", da artista plástica Morena Lima, no MAC da cidade de Jataí, que apresentava obras produzidas a partir da técnica de tecelagem. Como atividade voltada à visitação, foi requisitado que selecionassem uma das peças em exposição e a relacionassem com a temática central, formação de professores, para apresentar no último dia de aula.

Foi destinado um dia de aula para fazer a visita, na intenção de conhecer a exposição e fazer uma análise com base nos conteúdos vistos pela disciplina. Os alunos se organizaram em duplas, trios ou mesmo individualmente para irem até o MAC. Não era obrigatório utilizar o horário disponibilizado, portanto, eles escolheram o dia e horário que ficasse melhor para executar a tarefa. Cada aluno fez seu relatório individual, que foi entregue e apresentado na última aula. A partir das exposições, as mestrandas foram fazendo as observações e analisando a relação entre o exposto e os conteúdos estudados.

A proposta segue a perspectiva de que "as exposições podem ser locais excepcionais de ensino-aprendizagem, dos mais variados temas, desde que tenham uma estrutura bem definida, uma implantação e uma adequação perceptíveis" (VIEIRA, 2009, p. 16).

Percebeu-se e avaliou-se o ensino-aprendizagem dos alunos nessa atividade no momento da apresentação de seus trabalhos, que ocorreu de forma oral e escrita. Dessa

forma, eles por meio da experiência vivenciada na exposição, elaboraram, com base na própria interpretação, várias associações entre a obra escolhida por eles e o conteúdo estudado em sala de aula, o que será apresentado no decorrer deste constructo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os conteúdos ministrados na disciplina e a exposição visitada convergem na medida em que os primeiros partem da premissa que os processos de formação de professores precisam ser encarados como um *continuum* envolvendo a formação inicial-acadêmica e as condições de trabalhos para o professor em exercício que propiciem a sua permanente (re)construção identitária e, por sua vez, a exposição era composta de peças nas quais os fios se entrelaçavam a fim de produzir e criar impressão de beleza como resultado final.

Rios (2008, p. 2) ao debater aula e as dimensões envolvidas nos processos de ensinar e aprender adverte que uma ideia que a orienta é que "*uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz*, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos" (grifos no original).

Ao olhar a exposição e ver os muitos fios formando um sistema complexo que forma uma rede, uma teia de relações, Rios (2008) ajuda a compreender o fazer docente ao interrogar:

> o que fazemos quando fazemos a aula, juntos? Ensinamos e aprendemos, juntos. Vivenciamos experiências, juntos. Construímos, reconstruímos, destruímos, inventamos algo, juntos. Construímo-nos, reconstruímo-nos, destruímo-nos, inventamo-nos, juntos (p. 3).

Nesse processo, a mesma autora defende que fazer a aula implica na articulação de algumas dimensões que são basilares à tarefa de educar:

> falamos na presença de uma dimensão ética na aula quando nela a ação é orientada pelos princípios do respeito, da justiça, da solidariedade, que são promotores do diálogo.
>
> A dimensão ética do trabalho docente se articula com:
>
> – uma dimensão *técnica*, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
>
> – uma dimensão *estética*, que diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora;

> – uma dimensão *política*, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres (p. 7, grifos no original).

Às dimensões técnica e política – a primeira compreende o que remete ao conteúdo instrumental do professor e a segunda implica nas relações da escola com a sociedade –, ambas mais comumente abordadas na formação docente e conhecidas na prática do professor, a autora acrescenta as dimensões ética e estética como fundamentos para se pensar e fazer aula, necessárias, portanto, ao futuro professor. Nesse sentido, sobre a dimensão estética, a autora acrescenta:

> o gesto de fazer guarda sensibilidade. Os gregos usavam o termo *aesthesis* para indicar exatamente a percepção sensível da realidade. A sensibilidade é um elemento constituinte do trabalho pedagógico; é algo que vai além do sensorial e que diz respeito a uma ordenação das sensações, uma apreensão consciente da realidade, ligada estreitamente à intelectualidade (RIOS, 2019, p. 7, grifos no original).

A abordagem da autora é imprescindível, pois destaca o componente intelectual e consciente da dimensão estética que, somados às impressões pessoais e ao desenvolvimento da capacidade de fruir, devem compor os saberes profissionais docentes.

Admitir a presença de saberes inerentes ao fazer docente são fundamentais à profissão uma vez que a ausência desses saberes e o exercício profissional baseado na intuição, no bom senso ou na visão reducionista da prática podem fazer o professor sapatear no "mais estéril amadorismo" (GAUTHIER, 2003, p. 17). Contrapondo-se a ideia de que ao professor basta saber o conteúdo ou basta ter experiência, Gauthier (2003) defende a articulação de saberes, fazendo analogia a um reservatório, que podem fazer o professor avançar no sentido da profissionalização. Nas palavras do autor, é "muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino" (p. 18).

Voltar o debate à profissionalização docente, não da forma como foi cooptada pelos Organismos Multilaterais, mas entendendo-o como algo inerente à profissão e a identidade docentes, pode contribuir para respaldar o trabalho do professor e denunciar o reducionismo pelos quais passam a formação e o trabalho do professor, como afirma Libâneo (2012, p. 20), ao apresentar os novos paradigmas impostos à educação pública, que a afastam da formação integral.

> O novo paradigma supõe, também, um *novo papel do professor*, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um *kit* de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um *kit* de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor *tarefeiro*, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário.

Nesse sentido, faz-se mister entender a experiência educativa em tela como uma preocupação com esse processo de formação docente complexa visando a defesa de um grupo profissional detentor de um conjunto de saberes inerentes ao seu fazer específico, que traz consigo um caráter político, conforme afirma Gauthier (2003, p. 21):

> a profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém.

Abordar a dimensão estética na formação docente, tanto para possíveis docentes de educação básica em formação (alunos da disciplina) quanto para docentes do ensino superior (mestrandas-estágiárias), revelou-se fundamental uma vez que permitiu a ampliação e articulação dos conteúdos abordados na disciplina, a observância da complexidade do fazer docente e as tramas envolvidas na formação e atuação desse profissional.

A visita ao MAC, junto à análise e apresentação das ideias relacionadas à exposição, permitiu perceber a dimensão da relevância e das contribuições para a reflexão, criticidade e desenvolvimento acadêmico por parte dos alunos, estagiárias e professoras, no sentido de compartilhar a capacidade de cada indivíduo conseguir contextualizar e expor suas ideias, permitindo um momento vasto de exposição de concepções a partir da experiência de cada um. Percebeu-se, dessa forma, não apenas a exposição das obras analisadas pelos alunos, mas sim de um aparato de significados de questões sociais, políticas e culturais envolvendo todo o processo de formação de professores e da construção da sua identidade profissional e do trabalho docente.

Leite (2008) defende a relação entre educação e arte por meio dos processos de apropriação e fruição, bem como de produção e criação. Para a autora, as expressões artísticas permitem partilhar ações e significados. “Quanto mais rica e direta a experiência vivida [...], mais próximos estarão os contempladores das experiências dos artistas, maior a possibilidade de (re)conhecer-se, entender o outro e se fazer entender” (p. 33).

A experiência vivenciada no MAC e registrada por meio dos relatórios dos alunos permitiu uma aproximação entre arte e educação, entre fruição e teoria estudada.

Para exemplificar, uma das alunas[9] analisa sua obra, relacionando-a com o trabalho docente, e descreve:

> podemos indagar que essa espécie de tapete seja o cenário em que o professor atua, ou seja, é mais que um local de trabalho apenas. A cor escura desse tapete pode sugerir a presença de currículos ocultos e de ideologias impostas que não são evidenciadas no âmbito educacional, pode ser também os objetivos das organizações políticas dominantes não expressos com clareza justamente para que seja dificultado o surgimento de questionamentos. As cordas vermelhas fixadas nesse pano de fundo podem estar representando todos os componentes que fazem parte do âmbito educacional em que as cordas mais espessas podem simbolizar o professor, a escola e os alunos, e as cordas menos espessas podem simbolizar os conteúdos, os recursos didáticos e as metodologias presentes na instituição de ensino. Essas cordas podem estar representando então todos os fatores que interferem o trabalho docente. Como as cordas estão fixadas de maneira mais ou menos circular pode-se indagar o movimento do trabalho do professor que não é estático e nem previsível, dependendo sempre de fatores externos como os políticos, culturais, econômicos e outros (A-DA, 2019, p. 1, grifos da aluna).

A relevância e a amplitude da análise da aluna são indiscutíveis, o que mostra como e o quanto é interessante a existência de momentos de reflexão e de debate coletivo. A partir de uma obra, pode-se perceber uma interpretação que conseguiu abranger aspectos internos e externos que influenciam e interferem na vida e no trabalho do professor e dos alunos.

Outras considerações e interpretações levaram as análises para o contexto do papel do professor dentro da escola e da sociedade de um modo geral, como pode ser visto a seguir:

> eu comecei a olhar as obras de uma forma diferente, a ver aquelas tramas, como uma forma diferente, como uma possibilidade de transformar as coisas, de modificar o estado de algo, por exemplo um galho que ela conseguiu modificar a partir do uso das malhas e assim permitir que algo sólido e fixo ganhasse mobilidade e outras possibilidades de transformação. E o professor, assim como as intervenções feitas nas obras, tem esse papel de modificar algo que talvez de outra forma permaneceria do mesmo modo. Ao fazer seus traçados e modificar as galhas de lugar, o docente também pode realizar

9 Os nomes foram substituídos por nomes fictícios, no formato de códigos, como forma de manter o sigilo dos participantes.

> isso em sua sala de aula e ser sujeito da transformação na realidade de seus alunos. E como profissional da educação, também é papel desconstruir algumas concepções que vão sendo impostas por uma estrutura social e assim permitir que os alunos se formem para os saberes mas também como cidadãos do mundo, formados de forma crítica e reflexiva, para e sobre a sociedade em que estão inseridos (A-LI, 2019, p. 1, grifos da aluna).

Outros assuntos vistos durante as aulas também foram mencionados nas análises e na apresentação dos alunos, como por exemplo a construção da identidade docente. O exemplo mostrado a seguir permite perceber o processo que cada aluno, professor, ou qualquer outro profissional vivencia e constrói durante a sua trajetória pessoal, social e profissional.

> A arte que escolhi como ligação, eu escolhi por vários motivos. Primeiro pelo sentido de crescimento, algo que vai desde a base, que às vezes é simples e vai se moldando e crescendo, onde em cada etapa deste crescimento, cores, são diferentes, mas agregam e faz com que haja um crescimento rico, lindo e coeso. Segundo pelo fato de haver ligações entre cada trama, ou seja, para crescer precisamos também fazer laços com os outros, laços esses que podem ser fortes ou não, mas laços que não podem ser negados na nossa existência, e que por mais simples que for, ajuda-nos a crescer em conhecimentos. Essa união, diálogo e troca de experiências é importante para o docente e seus alunos (A-FA, 2019, p. 1).

É importante quando se percebe a diversidade de interpretações de cada obra, bem como de cada concepção dos alunos, tanto no que se refere aos aspectos sociais, políticos e educacionais, quanto de construção do ser professor e do próprio trabalho docente. É nessa articulação de ideias que o debate e o trabalho coletivo são fundamentais, no sentido de compartilhamento de experiências e, consequentemente, de saberes. Pode-se concluir que a experiência desenvolvida, por meio de fruição e de relações estabelecidas entre a exposição de arte analisada e os conteúdos da disciplina, foi importante na formação dos acadêmicos, das estagiárias e das professoras envolvidas, pois permitiu o repensar teórico, em contraposição aos fios e tramas disponíveis no espaço observado. O espaço de debate e fechamento da disciplina demonstrou impressões variadas, conhecimento ampliado em relação aos temas tratados na disciplina e propiciou o exercício de exposição oral e de articulação verbal das ideias.

Como Leite (2008) afirma, na relação entre educação e arte não se subordina uma à outra, e sim precisa-se compreender os processos de apropriação, oportunizando significativas experiências estéticas e dialógicas aos contempladores, na intenção de não seguir modelos e padrões, ao mesmo tempo em que favorece que se amplie os

repertórios dos indivíduos, tais como a produção cultural, as expressões singulares, os registros pessoais e o diálogo com espaços e tempos diversificados.

> Tanto os processos de apropriação quanto os de produção devem ser compreendidos como interligados e intimamente entrelaçados às possibilidades de autoria dos sujeitos em seu fazer e pensar, e de autonomia nas suas associações e expressões. Com base nesse entendimento, cabe analisar criticamente o papel das instituições educativas como instâncias de promoção cultural ou de reprodução do *status quo* (LEITE, 2008, p. 35, grifos no original).

Partindo desta premissa, pode-se destacar que esta vivência, desenvolvida na disciplina ministrada, demonstra a necessidade de se extrapolar o espaço da sala de aula e de se relacionar teoria, prática e outros elementos, neste caso a arte e a fruição, como meio articulador do pensar e do conhecer de forma mais profunda os conteúdos a serem trabalhados nos cursos de graduação.

Ressalta-se que alguns alunos que cursaram a disciplina, mesmo naturais de Jataí ou residentes na cidade há anos, não conheciam o MAC, e sentiram a importância dessa visita e das atividades que a sucederam para a sua formação pessoal e profissional respondendo de forma positiva ao problema norteador, apontando para a pertinência dessa iniciativa. Retomando as palavras de Cora Coralina, que orientaram a construção deste texto, é sempre tempo para recomeçar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou expor os resultados da análise de uma experiência desenvolvida na formação de professores, em que se utilizou conteúdos teóricos, metodologias alternativas e, dentre elas, a visita ao MAC da cidade, com a finalidade de associar arte e fruição estética com a reflexão sobre os conteúdos desenvolvidos pela disciplina, focando na formação docente. A expectativa desta articulação entre arte, fruição e reflexão sobre a docência era de promover a produção de um relatório individual e de debate coletivo sobre os vários saberes profissionais, o trabalho docente, o papel do professor e a construção da identidade profissional (trajetória pessoal, social e profissional).

Os resultados da metodologia utilizada produziram relatos profundos e analíticos, apresentados pelos discentes, comparando as obras de tecelagem às situações de vida cotidiana, que envolvem as questões da constituição da identidade docente e o cotidiano profissional, passando pelas experiências formativas. As teias e tramas representaram, conforme as narrativas, situações de dificuldades, de estabelecimento de relações, de

enfrentamento da realidade, de complexidade diante da profissão, de articulação entre diferentes saberes e entre teoria e prática, dentre outros relatos.

Esta experimentação em campo, articulando-se às reflexões provenientes da exposição aos conteúdos da disciplina, enriqueceram o debate e contribuíram para os discentes, bem como para as bolsistas mestrandas e suas orientadoras, que puderam planejar, desenvolver e avaliar metodologias criativas e diferenciadas durante a experiência do estágio de docência.

De forma sistematizada, pode-se afirmar, diante dos objetivos traçados inicialmente para este manuscrito, que:

- a disciplina de núcleo livre atendeu ao que se propôs a desenvolver, no sentido de debater o conceito de formação docente e a polissemia que envolve a temática, por meio de aulas teóricas e práticas que abordaram limites e possibilidades do ser professor;
- a experiência metodológica sobre a exposição Entretrama se constituiu em uma iniciativa promissora e exitosa, ao diversificar as atividades previstas para as aulas e ao permitir a reflexão e fruição, por meio das obras artísticas, que entrecruzaram o conteúdo da disciplina sobre formação e prática docente aos fios, tramas e expressões artísticas. Isso incitou diferentes formas de perceber e entender a docência;
- o texto divulgado neste evento apresentou as reflexões sobre os principais resultados alcançados em todo o processo, desde a elaboração da disciplina até a avaliação final de toda a experiência docente. Foi possível avaliar o planejamento, o desenvolvimento e avaliação da disciplina ministrada, e parte desta avaliação se consolidou no texto aqui exposto, no intuito de divulgar uma experiência criativa e que produziu bons resultados na formação dos acadêmicos da disciplina, bem como das mestrandas em fase de estágio de docência e de suas professoras orientadoras.

Para finalizar, é preciso retomar a grande poetisa Cora Coralina, que fez a abertura do texto. “Recria tua vida, sempre...”. É preciso tornar os espaços de formação docente searas de produção e reflexão, e ao mesmo tempo de arte e de poesia, que contribuirão para um contínuo aprender mais doce e suave, e consequentemente para uma futura carreira docente permeada de múltiplas possibilidades, capacidades, criatividade, crítica e ponderação, sempre, principalmente no convívio com o campo de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

CORALINA, Cora. **Aninha e suas pedras.** s.d. Cultural Genial. Disponível em: https://www.culturagenial.com/cora-coralina-poemas-essenciais/. Acesso em: 8 set. 2019.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In.: SILVA, Marilda da (Org). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação: caderno de didática. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2003. p. 11-23.

LEITE, Maria Isabel. Educação e as linguagens artístico-culturais: processos de apropriação/fruição e de produção/criação. In.: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). **Educação e arte:** as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 27-36.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 set. 2017.

MOREIRA, Janine. A ciência da universidade e a estética, a poesia, a sapiência na vida: o lugar da pesquisa como criação. In.: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). **Educação e arte:** as linguagens artísticas na formação humana. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 11-26.

RIOS, Terezinha Azeredo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In.: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008, p. 73-93. Disponível em: https://acervodigital.unesp. br/bitstream/123456789/26/3/D04_ Dimensao_%c3%89tica%20da%20Aula.pdf. Acesso em: 4 fev. 2019.

UFG. **Tópicos especiais:** formação de professores. Plano de ensino. Jataí-GO: Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

VIEIRA, Helena Isabel Almeida. **Exposições**: formas de comunicar e educar em museus. Dissertação (Mestrado em História e Patrimônio). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal, 2009.

62.

EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA PERSPECTIVA FREIRIANA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Práticas na alfabetização de jovens e adultos

Caio Henrique Oliveira e Silva[1]
Romilson Martins Siqueira[2]

INTRODUÇÃO

Os estudos deste artigo resultam de um trabalho investigativo desenvolvido durante 01 (um) ano de atividades orientadas com base no Projeto de Estudo, Investigação e Mediação Pedagógica da disciplina Estágio Supervisionado III e IV, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás).

Esta experiência foi desenvolvida no contexto de uma instituição pública municipal da região leste do município de Goiânia, em uma sala de alfabetização de adolescentes, jovens e adultos. Objetivou consolidar práticas investigativas e didático-pedagógicas a partir de experiências e vivências do estágio supervisionado. O estudo, investigação e ação pautou-se na proposta freireana de compreensão dos sujeitos, da ação educativa, da prática pedagógica e da função social do conhecimento na EJA.

Considera-se, como ponto de partida, que a disciplina curricular de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia deve proporcionar ao discente uma articulação entre

1 Pedagogo pela PUC Goiás. Estuda as questões do Ensino Fundamental, temáticas de gênero e Educação de Jovens e Adultos. Caio_henrique_gyn@hotmail.com

2 Doutor em Educação pela UFG, Professor do Programa do Curso de Pedagogia e Pós Graduação em Educação da PUC Goiás. Diretor da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás. romilsonmartinsiqueira@hotmail.com

os conhecimentos de cunho teórico e prático, na constituição da identidade docente e em uma perspectiva dialógica. Sendo assim, entende-se o estágio como:

> um componente curricular do processo de formação acadêmica, constituído e constituinte das dimensões do ensino, pesquisa e extensão. É desenvolvido em campos de atuação profissional com vistas à construção e socialização do conhecimento, enquanto processo social, coletivo e histórico (PUC, 2004, p. 3).

O estágio deve contribuir para a construção de um perfil profissional que permita ao docente trabalhar e fundamentar o seu trabalho a partir da articulação teoria-prática. Esta relação não se resolve uma na outra mas, dialeticamente, uma se constitui a partir da outra. Ao proceder assim, busca-se uma ação docente que apreenda a ação educativa em sua totalidade. É no campo de tensão entre teoria e a prática que a formação e o trabalho docente devem permitir uma *práxis* transformadora.

Ainda nesta ótica, o estágio supervisionado deve, além de propiciar a atividade teórica com base em conhecimentos científicos, garantir o diálogo e a intervenção/ação pedagógica de forma a contribuir para que o acadêmico amplie sua perspectiva crítica e fortaleça o espírito pesquisador, político, inquieto. Este processo implica a afirmação de um sujeito que constrói uma formação profissional docente, pautando-se em uma pedagogia transformadora da realidade.

Neste sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, da PUC Goiás (2011) estabelece que

> o estágio supervisionado é um momento privilegiado para consolidar a práxis na dimensão político-filosófica, no que tange ao aspecto político, ético e social; na dimensão epistemológica, vinculada à percepção da prática à luz da reflexão teórica; na dimensão pedagógica, compreendida como organização e gestão do campo de trabalho de forma democrática, portanto, como prática coletiva; na dimensão das relações sociais entendida como capacidade de articulação entre os sujeitos sociais implicados no projeto de educação (PUC Goiás, 2011, p. 28).

Desta forma, o Estágio Supervisionado, enquanto elemento e processo da formação docente, deve inquietar e indagar a realidade com base na pesquisa, na reflexão e na construção de novos conhecimentos. Isto implica uma perspectiva formativa coerente com o que se deve pensar e como se deve atuar o futuro docente.

As metodologias utilizadas para o estudo do objeto deste trabalho foram: a) observação participativa – crítica/analítica/reflexiva; b) análise documental; c) pesquisa

bibliográfica/referencial teórico. Cada uma contribuiu de forma significativa para os achados deste estudo.

A metodologia de observação participativa forneceu elementos significativos para desvelar quais as concepções educacionais dos profissionais, bem como para identificar de que forma estas reverberam no espaço e no processo educacional pedagógico/campo de estágio. A análise documental foi a base para a compreensão dos processos históricos legais que fundamentam a esta modalidade de ensino. Já a pesquisa bibliográfica/referencial norteou a fundamentação teórica das ações desenvolvidas em campo de estágio, bem como proporcionou a pensar a realidade educativa sob perspectivas analíticas críticas.

Os três procedimentos de pesquisas foram desenvolvidos concomitantemente. Esta etapa do processo de estudo teve a duração de 6 meses. Ao mesmo tempo em que se estudava as leis e documentos oficiais que regulamentam a modalidade de ensino, buscava-se no campo de estágio ampliar o olhar investigatioa para: observar, analisar e confrontar em como estas estavam presentes tanto no espaço físico da escola, quanto nos aspectos que dizem respeito a gestão e o trabalho docente. Por conseguinte, as informações observadas no espaço/campo foram registradas em diários e posteriormente fundamentadas e analisadas do ponto de vista interdisciplinar.

Todos os dados foram sistematizados e analisados de forma triangular, ou seja, analisando-os e comparando-os entre si, a fim de apreender quais eram as lógicas de organização do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição.

Pode-se destacar aqui que algumas das hipóteses que foram registradas em diários de campo durante os seis primeiros meses de estudo foram reafirmadas a partir da análise geral de todos os dados obtidos. As análises destes dados foram de suma importância para nortear quais os aspectos que mais seriam relevantes para a elaboração de um projeto de intervenção na instituição.

Os outros seis meses desta pesquisa foram destinados à realização do projeto de intervenção/ação. Eles reafirmaram a necessidade de um estudo mais aprofundado dos princípios freirianos e da ação educativa emancipatória. É sobre este aspecto que o trabalho passa agora a apontar suas reflexões críticas.

UMA PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO QUE LEVE EM CONTA OS SUJEITOS DA AÇÃO EDUCATIVA

Para maior compreensão deste estudo é necessário apreender o tema a partir de suas categorias mais amplas. No que diz *respeito à educação*, reitera-se aqui os estudos de Dourado (2013), segundo o qual a educação pode ser definida em sentido amplo, como

> 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 (LDB, art. 12). A educação escolar se consagra no processo sistemático e contínuo, permeado pelo acesso do saber historicamente produzido pela humanidade, na sua vinculação com o mundo do trabalho e da prática social (p. 272).

Ainda neste sentido, Libâneo (2001) amplia o conceito de educação como prática social, sendo compreendida enquanto

> conjunto dos processos, influências, estruturas e ações que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (p. 7).

Para este estudo a educação é considerada enquanto processo formativo que ocorre por meio cultural, ou seja, mediada pelo saber historicamente construído pela humanidade, e que implica mudanças na transformação social do sujeito, quanto da sociedade na qual ele está inserido.

Parafraseando Paulo Freire, pode-se dizer "que a educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo". Neste sentido, a educação como prática social contribui para a formação de homens na perspectiva de compreender e transformar o seu mundo.

Em relação à *modalidade de ensino,* toma-se por base a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), em seu Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino e do Capitulo I – Da Composição dos Níveis Escolares. Na referida Lei, Art. 21, a organização da educação brasileira tem por base em dois grandes níveis:

> Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
> I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
> II – educação superior.
> (BRASIL, 1996).

Da mesma forma, entre níveis e etapas de educação/ensino, encontram-se as modalidades de ensino. As modalidades de ensino expressam um projeto educativo a fim de atender determinadas especificidades de seus setores que precisam de uma forma diferenciada de atendimento. São exemplos de modalidade de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Básica do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação a Distância.

Outrossim, a *educação de jovens e adultos como modalidade* se reafirma como um direito educacional previsto por lei. Ainda com referência à LDB 9.394/96, TÍTULO III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, no art.4, inciso VII, estipula que

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
>
> [...]
>
> VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996).

Mais do que um preceito legal, a educação de jovens e adultos, enquanto modalidade de ensino, visa garantir direitos. Deste modo, é organizada de modo especificidades (processos e ensino aprendizagem, permanência, conteúdos, acesso, terminalidade, dentre outros) voltados para este público. Esta modalidade pode e deve ser ofertada pelo setor público nas etapas de ensino dos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

HISTÓRIA E HISTORICIDADE DA EJA DEFININDO O SUJEITO DA AÇÃO DOCENTE

A proposta curricular do Ministério de Educação (MEC), "EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS ENSINO FUNDAMENTAL PROPOSTA CURRICULAR PARA O 1º SEGMENTO (2001), traz apontamentos sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Segundo ela, a

> educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o país, determinando as responsabilidades dos estados e municípios. Tal movimento incluiu também esforços articulados nacionalmente de extensão do ensino elementar aos adultos, especialmente nos anos 40 (BRASIL, 2001, p. 19).

Se tomarmos como ponto de partida que a educação escolar no Brasil esteve historicamente voltada à educação dos nobres, ou seja, de uma parcela elitizada no país, haveremos de observar que uma educação para o povo, para todos, como política pública, ela não se efetivou. A ausência de um projeto de educação para todos causou grandes índices de analfabetismo. Desta forma, a educação básica e, por consequência, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), só começaram a ganhar forças a partir da década de 1930, quando se começa no Brasil um amplo movimento social em defesa do acesso, laicidade e gratuidade da educação pública.

Mais especificamente, por volta dos anos de 1940, os estudos educacionais começaram a identificar os altos índices de analfabetismo na população adulta do país, fato que se somou à decisão de criar um fundo no qual se destinaria recursos para serem investidos na alfabetização de adultos. Com a criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), foi-se solicitado a todos os países que se integrassem ao programa internacional. Soma-se a isso, a necessidade de uma nova perspectiva sobre a educação, e consequentemente, a modalidade de ensino de EAJA (BRASIL, 2001).

Essas transformações sociais e um projeto de educação para todos, de cunho gratuito e de qualidade social, deu à modalidade de ensino de EJA uma certa força, visibilidade e necessidade histórica que acarretou na luta pela criação de políticas públicas para o ensino de jovens e adultos. Da mesma forma, faz-se necessário conhecer quem são os sujeitos aos quais estão inseridos nesta modalidade de ensino.

Se por um lado a história da educação do Brasil configurou privilégios de acesso à educação escolar aos grandes senhores, aos nobres portadores de riquezas e status sociais, por outro, os sujeitos que se localizavam às margens deste status, não eram

alfabetizados, tão pouco escolarizados. Eram tidos como mera força de trabalho e nada precisavam saber a não ser cumprir com o que lhe era ordenado.

As poucas políticas públicas para a modalidade de ensino de EAJA também não cumpriram seus objetivos: os sujeitos continuavam analfabetos e os índices de defasagem escolar aumentavam. Os índices de analfabetismo podem ser explicados também pelos fatores que geram as desigualdades sociais. Ou seja, os sujeitos destinados a essa modalidade de ensino, são, em sua maioria, trabalhadores que optam por trabalhar ou estudar, dado que sem trabalho não teriam sustento, não teriam o necessário para a subsistência.

Para legitimar a segregação e exclusão dos sujeitos da EJA, as retóricas e as políticas para esta modalidade têm centrado foco na ideia de que "o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança" (BRASIL, 2001, p. 20).

Da mesma forma, a história da EJA também precisou marcar posicionamento contrário frente a uma concepção de que o "adulto analfabeto era uma criança". Refutar essa compreensão era necessária para se desfazer determinados preconceitos que se tinham sobre o analfabeto. Neste campo, as próprias psicológicas modernas contribuíram para o debate interno nesta Ciência, a fim de desmistificar a ideia de uma psicologia comportamentalista em que o adulto apresentava condições de aprendizagens inferiores que as das crianças. Deste modo, o adulto analfabeto começa a ser idealizado/conceituado por uma nova perspectiva. Esta afirmava que adulto é um sujeito pensante, produtivo, capaz de solucionar seus próprios problemas (BRASIL, 2001).

Por volta do início dos anos 50, várias críticas foram sendo levantadas em relação à campanha de 1947[3]. Estas críticas destacam problemas relacionados tanto às questões didático-pedagógicas, quanto às administrativas e financeiras. Elas denunciavam "[..] o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país"

3 Em relação à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), esta foi a primeira iniciativa governamental para a educação de jovens e adultos no Brasil. Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, tinha por objetivo levar a "educação de base" a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais. Foi organizada uma ampla estrutura administrativa apta a mobilizar nos estados da federação recursos administrativos, financeiros, pedagógicos e doutrinários. A União teve um forte papel indutor, cabendo às unidades federadas a contratação de docentes, instalação das classes, matrícula dos alunos e supervisão das atividades desenvolvidas.

(BRASIL, 2001, p. 22). Tais críticas ainda contribuíram para que um novo paradigma fosse consolidado, tanto no campo da educação de jovens e adultos, no problema do analfabetismo, quanto na perspectiva que se tinha sobre o sujeito da ação docente nesta modalidade. Neste sentido, Paulo Freire ganha centralidade nos debates acadêmicos, políticos e pedagógicos da EJA:

> O pensamento pedagógico de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. [...] Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, seria interrompida alguns meses depois pelo golpe militar (BRASIL, 2001, p. 22-23).

Contrapondo-se à política e lógica da EJA da ditadura militar, os estudos de Paulo Freire propiciaram, um novo olhar para o sujeito da ação docente, bem como para as causas do analfabetismo. Para freire, um novo paradigma pedagógico deveria fundamentar novas práticas educativas de alfabetização de jovens e adultos, que partiriam de um

> novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo (BRASIL, 2001, p. 23).

Deste modo, as ideias de Paulo freire atribuem à educação uma nova perspectiva. Está em pauta a ação educativa enquanto ação de transformação social. Suas ideias pronunciam que tanto a alfabetização, a educação, e principalmente, a educação de jovens e adultos, "[...] deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los" (BRASIL, 2001, p. 23).

Para além da dimensão política e social, Paulo Freire ainda infere sobre o papel do educador e o comprometimento do mesmo com a educação nesta modalidade de ensino e elenca a necessidade de um entendimento do sujeito analfabeto como homens e mulheres pensantes, produtores e possuidores de uma cultura (BRASIL, 2001).

Assim, a história da EJA é a história dos sujeitos que não tiveram acesso à educação, por sua invisibilidade e reconhecimento como sujeitos em sua humanidade, pela ausência de políticas públicas e pela desigualdade social.

Já do ponto de vista do estudo realizado na escola pública de Goiânia, a observação participativa-critica-reflexiva possibilitou reconhecer que os sujeitos da instituição/campo de estágio como trabalhadores, subempregados ou desempregados. A condição precária do trabalho marcou o lugar social por eles ocupados nas classes sociais menos favorecidas. Ouvindo-os em suas histórias de vida, percebeu-se que o principal fator de exclusão do acesso à escolarização se deu pela opção pelo trabalho como forma de subsistência.

Neste sentido, a EAJA se caracteriza como uma modalidade de ensino destinada a atender um público cujo direito e o acesso à educação lhes foram negados na infância e/ou na adolescência, pela inadequação do sistema de ensino, pela falta de oferta e/ou de vagas ou por suas condições sócio econômicas. Todavia, é necessário que o profissional desta modalidade de ensino atue de forma a compreender que o acesso à educação é um direito social do sujeito e que a EAJA não é uma modalidade de ensino de compensação pelo tempo perdido, mas sim de direitos. Isto exige do professor um comprometimento e uma atuação pautada pela ética profissional.

A PROPOSTA FREIREANA NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O relato que se segue foi desenvolvido a partir de uma experiência em contexto de uma escola pública na Modalidade de ensino de Educação de Adolescentes, Jovens e adultos, mais especificamente na sala de alfabetização I, durante o estágio supervisionado em pedagogia. Registra-se aqui, os estudos, e reflexões acerca das vivências e experiências neste contexto.

Em relação *àquilo que foi percebido*[4], registra-se que as visitas à campo/escola para a realização da observação participativa-critica-reflexiva, tiveram como foco de observação a atuação docente. Dos aspectos observados, aquilo que mais incomodou aos investigadores foi a atuação profissional da professora regente na sala que utilizava

4 Os recortes que compõem este item são frutos de observações esporádicas que marcaram os momentos do estágio. Se por um lado elas expressam o cotidiano daquilo que foi percebido, por outro, não podem ser tomados como generalizações.

de um método, processos e recursos de alfabetização cuja a história já comprovou baixos índices de aprendizagens: uso de cartilhas de alfabetização, uma linguagem e uma perspectiva de alfabetização infantilizada para com os sujeitos da ação educativa.

Notou-se pouca utilização de recursos didáticos variados para compor e auxiliar o processo de alfabetização dos educandos, bem como a ausência da perspectiva de atividades com utilização de linguagens artísticas diferenciadas que promovessem o desenvolvimento estético, a formação humana de forma ampla e as habilidades requeridas para o processo de desenvolvimento da escrita.

Outro aspecto que foi constatado durante as visitas a campo, foi a falta de comprometimento docente com a ação educativa. Deste modo, percebeu-se: atrasos para o início das aulas; conversas duradouras com familiares, colegas e outros profissionais da instituição durante o horário das aulas; o uso de atividades (ainda infantilizadas) como recurso de entretenimento dos educandos, enquanto a docente sempre efetuava algo no Notebook.

Outro aspecto de suma importância observado durante as visitas foi a regulação da participação dos educandos durante a ação educativa. Os educandos eram regulados sobre a hora de perguntar, sobre a hora de se posicionarem, sobre o que deveriam apresentar como demanda ou resposta, bem como foram refutadas as ideias que traziam temáticas discordantes dos posicionamentos político partidários da docente.

Por outro lado, um aspecto positivo identificado durante as visitas à campo na instituição de ensino, diz respeito à relação escola-comunidade. Neste caso, registra-se o envolvimento dos educandos das salas de alfabetização I e II em um projeto que mobilizou os sujeitos a si conscientizarem da importância e necessidade de ler e escrever, bem como convidar a comunidade para efetuar matrícula na escola.

Neste sentido, o processo de conscientização se deu na sala de aula e desencadeou uma ampla mobilização social na feira, principal praça do bairro. Assim, os educandos relatavam a importância de estarem inseridos no contexto de alfabetização e/ou escolarização e convidavam a população a levar estas informações aos amigos, conhecidos e familiares analfabetos, para que pudessem também retomar os estudos efetuando a matrícula.

Em relação ao que ***pôde ser compreendido,*** pode-se destacar que o projeto de intervenção/ação foi definido a partir de uma concepção ampliada de docência a partir de um olhar crítico sobre a atuação da docente no processo de alfabetização da

instituição/campo. A perspectiva freireana foi adotada no projeto de intervenção/ação, pois propicia um outro lugar para o jovem como sujeito de direito e não como sujeito infantilizado na EJA. Isto implica retomar um novo olhar sobre concepção de sujeito da ação docente, da educação e do comprometimento com o processo educativo.

Uma vez já referendado que o sujeito da EJA precisa ser compreendido como um sujeito, seja ele jovem ou adulto, é necessário afirmar a importância de se respeitar o tempo de vida destes sujeitos. Destaca-se o reconhecimento destas pessoas como sujeitos do conhecimento, como sujeitos pensante, produtores e possuidores de uma cultura particular. Assim,

> Aprender a ler e escrever deve se constituir numa oportunidade para que os homens conheçam o verdadeiro significado da expressão dizer a palavra: um ato humana que implica reflexão e ação. Como tal, trata-se de um direito humano primordial, e não privilégios de uns poucos (FREIRE, 1987, p. 12).

Em relação à alfabetização na modalidade de educação de jovens e adultos, Paulo Freire discute que este processo deve ter como ponto de partida e de consolidação, a participação do educando. Para o autor, este processo deve desencadear-se pelas ideias, pelos motivos e conhecimentos dos educandos, sempre mediados pela participação.

Se por um lado as vivências observadas no estágio demostraram um lugar subalternizado da participação e/ou posicionamento dos educandos nos contextos da aula/educação, os estudos de Freire apontam para uma outra postura que coloque os educandos na condição de protagonistas políticos e críticos da ação educativa. É neste contexto que Freire ainda afirma a existência de uma relação intrínseca entre a ação política e ação educativa. Esclarece sobre a não existência de uma neutralidade no ensino, nas formas de ensinar, nos conteúdos a serem ensinados, dentre outros fatores. Em suas palavras,

> A prática educativa é um ato político. Quer dizer, nunca houve, não há, e se os homens e as mulheres continuarem sendo mais ou menos o que são hoje, daqui a quinhentos anos, se a gente não sofrer uma radical mudança, a gente vai continuar epistemologicamente curioso. Então, a curiosidade não é gratuita, a curiosidade não é neutra. O Conhecimento a que esta curiosidade nos leva compromete a base de uma opção, de um sonho, de uma utopia que são políticos. Então, nunca houve uma educação neutra. A educação é uma prática política (FREIRE, IN: PELENDRÉ, 2005, p. 55).

Quanto ao uso de cartilhas como recurso de alfabetização na modalidade de ensino de EJA, Paulo Freire, esclarece que estas, além de trazerem palavras, frases e textos

isolados que não são associadas ao contexto da vida dos educandos, acabam por tratá-los de forma infantilizada pelo seu conteúdo. Assim,

> [...] tanto as palavras quanto os textos das cartilhas nada têm que ver com a experiência existencial dos alfabetizandos. E quando o tem, se esgota esta relação ao ser expressada de maneira paternalista, do que resulta serem tratados os adultos de uma forma que não ousamos sequer chamar de infantil (FREIRE, 1981, p. 12).

Deste modo, Freire afirmava a necessidade de uma educação e, conseguintemente, de um processo de alfabetização que fosse para além da memorização e da decodificação. Que tivesse como ponto de partida o diálogo e atuasse diretamente na vida do educando. Defendia, portanto, a educação como pratica social. Ou seja, uma proposta dialógica objetivada na tomada de consciência, permitindo que os educandos saíssem da condição de dominados alienados para sujeitos críticos, capazes de compreender o processo de formação social e se vissem como sujeito atuante na condição "de criar e recriar, de decidir escolher e, em última análise, de participar do processo histórico da sociedade" (FREIRE, 1987, p. 12).

Neste sentido, no livro "Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição" (2000), Paulo Freire descreve de que forma este processo deve acontecer mediado pelo diálogo. Em síntese: a) no primeiro momento, o docente estabelece um diálogo informal com os educandos a fim de encontrar temas geradores por meio dos seus vocabulários; b) no segundo, baseados na conversa, o docente escolhe as palavras geradoras. Estas seguirão um critério de dificuldades e riquezas fonéticas, bem como estão em consenso com a realidade cultural, social e política dos educandos; c) em terceiro momento, o docente necessita criar situações desafiadoras contendo elementos a serem decodificados. Tais situações, devem estar relacionadas às questões sociais, regionais ou nacionais dos educandos. d) em quarto momento, o docente precisa organizar as palavras geradoras em fichas didáticas de modo a propiciar serem decompostas em silabas, e posteriormente formar as famílias fonéticas, propiciando aos educandos formarem novas palavras.

Para que isso de fato se concretize no campo das aprendizagens, o autor ainda fala da perspectiva do comprometimento docente com a ação educativa. Para ele, o docente precisa se reconhecer enquanto sujeito em permanente formação, a fim de que o mesmo possa repensar sua prática. Deste modo, nas palavras do autor,

> A formação é absolutamente chave. A formação para nós é permanente. Isso é uma coisa que aprendi [...] Para mim, a formação permanente se faz a partir da reflexão sobre a prática. É pensando criticamente a prática que você desembute dessa a teoria que você conhece ou não (FREIRE, IN: PELENDRÉ, 2005, p. 63).

Sobre a perspectiva do comprometimento docente com a ação educação, na "Carta de Paulo Freire aos professores", o autor escreve que:

> O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação (FREIRE, 2001, p. 259).

Neste sentido, Freire afirma que a formação pedagógica e formação política são inseparáveis na *práxis* educativa e que a leitura de mundo antecede e medeia a leitura do discurso. Deste modo, a formação docente deve acontecer fundada num processo contínuo que seja capaz de desenvolver a criticidade *na/pela práxis* educativa. A *práxis* docente deve ser alicerçada na ação – reflexão – ação, para que assim se comprometa com uma formação transformadora:

> A natureza da prática pedagógica [...] é sempre uma prática transitiva, quer dizer, ela é uma prática que não cabe dentro dela mesma, é uma prática que implica sujeitos que são o educador e os educandos, que implica métodos e técnicas com que se trata o objeto e que implica também e, sobretudo, um amanhã – a que essa prática pretende chegar. E esse amanhã não um amanhã inexorável porque ele é problemático. Nesse amanhã estão postos valores, estão posto os sonhos do educador, da educadora e dos que pensam a prática educativa de outra maneira (FREIRE, IN: PELENDRÉ, 2005, p. 56).

Nesta perspectiva, com base em Brandão (2009), a educação transformadora pode ser compreendida como um processo formativo que visa "propiciar a humanização e a libertação dos sujeitos que sofrem com as opressões políticas, econômicas e culturais" (2009, p. 10).

Do ponto de vista ***daquilo que pôde ser proposto,*** este estudo passa agora a expor as intervenções/ações pedagógicas que objetivaram garantir aprendizagens significativas aos educandos.

As intervenções foram realizadas em sete encontros, sendo que três (03) destes compõem este relato. Todos os encontros foram orientados por planejamentos que tiveram como ponto de partida a realidade dos educandos. Nesta perspectiva, as aulas foram desenvolvidas na perspectiva de temas geradores.

Destaca-se que a relação arte/educação/alfabetização permeou todos os encontros que compõem este relato de trabalho. Em relação ao primeiro encontro, a perspectiva do trabalho se deu com a temática da imigração e com o tema gerador "História, cultura e arte: um olhar a partir de Lasar Segall". Foram objetivos deste encontro: a) ampliar a formação científico-cultural dos discentes; b) identificar que emigração, imigração e migração é um processo ao qual o sujeito muda de pais, estado ou região; c) identificar o processo de migração, bem como um pouco das causas políticas, econômicas e sociais as quais levam os sujeitos a emigrarem, imigrarem e migrarem.

O segundo encontro deu-se pela mesma temática, porém, com maior foco na produção artística. Foram objetivos deste encontro: a) compreender os elementos históricos, geográficos e políticos da época em que as obras foram produzidas; b) reconhecer formas e escolas de arte que envolvem a técnica de pintura do pintor em estudo; c) vivenciar a produção artística e o processo de leitura e escrita.

Em relação a estes encontros, destaca-se que à ação educativa se deu inicialmente pelo estudo de um vídeo explicativo sobre a vida do pintor e explorado por meio do debate de ideias que tiveram como propósito o levantamento das palavras geradoras. Essas palavras foram anotadas no quadro formando um banco de palavras que foram decompostas em silabas e apresentadas suas famílias fonéticas[5] para a formulação de novas palavras.

Especificamente no segundo encontro, foi proposto uma produção artística não infantilizada que visava a releitura das obras de arte apresentadas durante à ação educativa.

O terceiro encontro partiu de uma proposta da escola que tinha como tema "Educação e Sustentabilidade". O objetivo era vivenciar práticas de conscientização e produção de materiais sustentáveis. A partir da produção de um sabão caseiro, os educandos vivenciaram práticas de leitura, de escrita e de produção do próprio produto estudado.

5 Ainda que se compreenda hoje que o processo de leitura se dê em uma perspectiva de letramento, optou-se aqui por vivenciar a proposição freiriana e, a partir dela, articular conhecimentos e processos de alfabetização de modo interdisciplinar e contextualizado.

De modo geral, todos os encontros permitiram que a ação metodológica envolvesse o trabalho com vídeos, com obras de arte, com textos informativos e prescritivos, com palavras geradoras, com produções e vivencias artísticas e etc. O aspecto que conduziu a ação metodológica partiu do princípio dialógico e da participação, a fim de agregar o campo do saber científico e os conhecimentos vividos pelos educandos.

CONCLUSÃO

Se tomarmos como princípio que o trabalho com a EJA deve permitir a produção de vivências que tragam sentidos e significados para a vida de cada educando, pode-se dizer que

> A educação de jovens e adultos são processos de experiência de ressocialização (recognição e reinvenção) orientados para aumentar e consolidar capacidades individuais e coletivas dos sujeitos populares por meio da recuperação e recriação de valores, e da produção, apropriação e aplicação de conhecimentos que permitam o desenvolvimento de propostas sociais mobilizadoras. Essas propostas podem contribuir para a transformação da realidade social e pessoal pela aquisição dos conhecimentos escolares (SOUZA, 1999, p. 104).

É neste sentido que este trabalho expõe seus resultados afirmando a importância de uma ação diferenciada e interdisciplinar que considere o conhecimento científico e a vivência de mundo como elementos constitutivos da ação docente.

Deste modo, a proposta com uso da arte proporcionou aos educandos um sentimento de bem-estar ao lidarem com recursos e técnicas com às quais eles habitualmente não tinham costume (tinta, pincel, colagem, etc). Mais do que isso, destaca-se a importância para educação do olhar a partir de uma perspectiva estética vivenciada nos encontros. Isso proporcionou, sobremaneira, uma formação humana alinhada à formação escolar.

Outro aspecto relevante a ser ressaltado diz respeito ao sentimento de aprendizagem apresentado pelos educandos aos términos dos encontros. Acredita-se que a participação no processo de ensino aprendizagem foi o elemento crucial que proporcionou o desenvolvimento deste sentimento. Isso pôde ser comprovado a partir de falas: "*gosto de aula assim, porque assim eu aprendo*"; "*nossa, como é importante a gente saber isso*"; "*então eu sou migrante?*"; "*vamos conversar e depois escrever?*". Estas falas expressam

motivação, curiosidade, interesse, descobertas e vontade de aprender. Revelam, portanto, que a EJA ainda pode ser um lugar onde se aprende e se vive.

Da mesma forma, a associação do conteúdo da sala de aula com a vida cotidiana dos educandos possibilitou revelar um processo de ensino aprendizagem marcado pelas histórias de vida em cada conteúdo trabalhado. Do entendimento do processo de migração à vivência da produção artística, foi possível perceber a expressão de jovens e adultos trabalhadores que trazem na história e na pele as marcas da exclusão, da exploração e da negação de direitos.

De modo geral, na condição de estudante, esta experiência de trabalho agregou elementos significativos na formação docente, à medida que foi possível compreender que a ação educativa desenvolvida na EJA parte de vários aspectos. Dentre eles, a relação espaço/tempo, história e sujeitos da ação educativa. Neste sentido, a relação espaço/tempo da educação formativa na instituição de ensino, precisa estar sistematicamente organizada para atender jovens e adultos na condição de trabalhadores-estudantes. Isto não significa facilitar, empobrecer, minimizar ou negar o acesso ao conhecimento sistematizado e ao papel da escola. Precisa, ainda, levar em consideração que a juventude e a vida adulta também são tempos de aprendizagens, bem como o acesso ao conhecimento refere-se à direitos sociais que devem ser garantidos.

Por fim, ao parafrasear Paulo Freire de que "*ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão*", pode-se dizer que esta experiência reafirmou o lugar de estudantes, educadores e educandos como partícipes deste processo e produtores de cultura.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues.; ASSUMPÇÃO, Raiane.; **Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo:. ed. Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. – (Educação popular)

BRASIL, **Lei 93.394**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento** / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p

DOURADO. Luiz Fernandes. **A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate**. *RBPAE* – v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013

FREIRE, Paulo, *In:* PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos educadores. **Estudos Avançados** 15 (42), 2001

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GORE, Jeniffer. **Controversias entre las pedagogias**. Madrid, Morata/Paideia, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR, n. 17, p. 153-176. 2001.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás. **Diretrizes do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da PUC Goiás.** Goiânia, 2014.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás. **Política e Diretrizes do Ensino de Graduação.** Goiânia, 2004.

Pontifícia Universidade Católica de Goiás**. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Goiânia, 2011.

SOUZA, João Francisco. **A educação escola, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber**. Educação de jovens e adultos. Recife: bagaço, núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular UFPE NUPEP).1999.

63.

CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA

Memórias do início da carreira docente

Maria Goretti Quintiliano Carvalho[1]
Jackellini Silva Sousa Bemfica[2]

INTRODUÇÃO

Abordar a formação de professores é ter o entendimento que esta engloba toda a carreira docente. É reconhecer que os professores passam por diferentes etapas no decorrer da profissão. Conforme menciona Gabardo e Hobold (2012) a fase inicial da docência, ou seja, a passagem de aluno para professor é um momento importante na constituição da carreira do professor e na constituição da sua identidade profissional.

Na busca do entendimento do processo pelo qual os professores iniciantes passam na iniciação da docência, o trabalho teve como objetivo principal compreender como se dá o processo de socialização profissional dos professores iniciantes e quais saberes pedagógicos são necessários para uma prática docente reflexiva. Pretendeu, ainda, pesquisar sobre a formação da identidade docente em relação ao processo de construção de

1 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica Goiás (Bolsista Capes-Prosup), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2007), graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de São Luís de Montes Belos (1998). Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás – Câmpus São Luís de Montes Belos, na linha de Didática e Práticas de Ensino; Coordenadora pedagógica do Câmpus; editora da Revista Eletrônica Ícone; coordenadora do grupo de pesquisa Educação, formação docente e linguagem/GPEFDL. Pesquisa sobre Formação de professores. maria.goretti@ueg.br ORCID: 0000-0002-9207-0561

2 Egressa do curso de Pedagogia, na Universidade Estadual de Goiás – Câmpus São Luís de Montes Belos. Bolsista de Iniciação Científica (PVIC-UEG). Pesquisa sobre Formação de professores. jackybemfica@gmail.com

sua prática pedagógica explanando como esses saberes contribuem para uma prática reflexiva na ação.

Algumas questões nortearam este trabalho, a saber: a formação de professores é um processo de elaboração contínua que vai adquirindo forma no dia a dia, na sala de aula? Para o professor que inicia, a escola se torna espaço de aprendizagem constante por meio da interação com os alunos, com os colegas de trabalho e pelas vivências do dia a dia? Os cursos de formação de professores oferecem possibilidades que o futuro professor em formação construa seus saberes pedagógicos?

A sala de aula é formada por alunos reais, constituída por diversos sujeitos do aprender, necessitando de uma prática docente reflexiva – algo que o professor iniciante terá que desenvolver por meio da teoria articulada com a prática/ experiência. Sendo assim, Pimenta (2012) afirma que é nesse confronto que a prática reflexiva é construída e os saberes pedagógicos são reelaborados conforme as necessidades pedagógicas postas pelo real.

Para discutir esta temática, o presente texto foi organizado em três subtítulos: o primeiro intitulado "Da socialização do saber à construção da identidade profissional", que aborda as diferentes etapas pelas quais passam os professores iniciantes na docência.

O segundo, intitulado "O professor reflexivo: um breve histórico de sua gênese e suas implicações no cotidiano do trabalho docente" explana sobre a trajetória da construção do termo "reflexivo" abordando de forma sucinta a sua gênese.

O terceiro subtítulo, intitulado "Relato de experiência: memórias do início da carreira docente" apresenta as vozes de professores iniciantes e experientes – para identificar as dificuldades e peculiaridades vivenciadas no período da iniciação profissional docente, bem como o momento de tensão enfrentado na transição de estudante para professor.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Este trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida, vinculada ao grupo de pesquisa Educação, formação docente e linguagem/GPEFDL.

A metodologia proposta na pesquisa é qualitativa e com análise de dados coletados por meio das entrevistas. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado questionário semiestruturado em cinco perguntas, a saber: a) Qual a sua análise quanto a relação

teoria e prática no início de sua carreira profissional docente? b) Você percebeu alguma dificuldade em colocar os conceitos estudados na Universidade em prática? c) Como a escola se organiza para colaborar com o professor em início da carreira docente? d) Você teve dificuldade no desenvolvimento ou em colocar em prática "métodos de ensino" na ministração dos conteúdos? e) Somente para professores experientes: Como você recebe os professores que estão em início de carreira?

As respostas foram lidas e analisadas buscando averiguar se apresentava aspectos pontuais e relevantes no que tange à compreensão do início da carreira docente – tema proposto nesse estudo. Os participantes voluntários foram dois (2) professores experientes com mais de 15 anos de carreira (ambos são licenciados em Pedagogia) e dois (2) alunos – professores. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em relação aos professores iniciantes, ambos se encontravam na fase final do processo de formação no curso de Pedagogia e ao mesmo tempo iniciavam trajetória na docência. Objetivando preservar a suas identidades, as falas são identificadas por meio de nomes fictícios, sendo Cristal e Rubi para os professores experientes e Jade e Safira para os professores iniciantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conceito professor reflexivo: *um breve histórico de sua gênese e suas implicações no cotidiano do trabalho docente*

Reflexão consiste no "ato ou no processo por meio do qual o homem considera suas próprias ações". (ABBAGNANO, 1962, p. 805). Trata-se do cuidado que o indivíduo tem em relação ao próprio processo de entendimento, de compreensão dos fenômenos; refere-se à atenção aos eventos da consciência e ao plano das ideias. A reflexão é uma atividade inata do ser humano e é evidente que o ato de refletir é um atributo que nos diferencia dos outros animais.

Inicialmente o termo "reflexivo" foi usado pelo filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey, em sua obra "Como pensamos (1979)", que define o pensamento reflexivo como sendo "a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva" (DEWEY, 1979, p. 13). Assim, considera o pensamento reflexivo como algo que poderia conduzir para a melhoria da prática do profissional docente, pelo qual, diante da dúvida, hesitação e da

problematização das situações cotidianas, o aprender a pensar se torna essencial para a tomada de decisão.

Influenciado pelos estudos de Dewey, Schön (1992), ao considerar a necessidade de um novo paradigma para a formação profissional, ressaltou que sua ideia nada tinha de novo, mas, que tinha como motivação inicial a superação da racionalidade técnica que derivava da filosofia positivista e que dominava o ensino na década de 1980. Contreras (2002) corrobora com Schön (2007) se opondo à racionalidade técnica por essa não ser capaz de resolver e tratar aquilo que é imprevisível, as situações de conflito, as incertezas e os dilemas da atuação, uma vez que esse modelo é regulado por um conjunto de premissas. Para Contreras (2002, p. 105), "é exatamente onde as regras técnicas não chegam que mais falta fazem aquelas habilidades humanas relacionadas à capacidade de deliberação, reflexão e de consciência".

Dessa forma, Schön (2007) propõe que a prática reflexiva seja embasada em três pontos primordiais que são: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Em relação ao primeiro ponto – conhecer na ação remete "aos tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas". (SCHÖN, 2007, p. 29).

As observações e reflexões que são feitas pelo docente guiam-no em sua prática, produzindo mudanças e solucionando problemas que se referem ao ensino e ao aprendizado. Por meio dessa mobilização crítica sobre sua ação, o docente pode desenvolver novas estratégias, adequando-se de forma ativa às novas situações.

Por sua vez, o segundo ponto é a reflexão na ação que para Schön (2007) é algo que podemos refletir ainda na ação sobre o que fizemos, é algo como parar e pensar, podendo ser em outro ambiente ou fazendo uma pausa no meio da ação, podendo ou não interrompê-la. Para Feitosa e Dias (2017),

> Essa reflexão traz em si um saber que está presente nas ações profissionais. Ela é uma ferramenta de desenvolvimento experiencial do profissional, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional maleável e acessível aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. (FEITOSA; DIAS, 2017, p. 17).

Com essa reflexão na ação é possível criar estratégias para potencializar o trabalho docente, refletindo ainda no momento da ação pedagógica, sendo um meio de desenvolvimento dos saberes advindo da experiência do educador. O terceiro ponto conceituado

por Schön (2007) é a reflexão sobre a ação, isto é, a reflexão que ocorre depois da ação profissional, por meio do processo de refletir sobre a ação pedagógica e o conhecimento contido nela. É analisá-la, reconstruindo-a mentalmente, promovendo uma nova percepção dessa ação. Isso irá possibilitar ao professor perceber o que ocorreu antes e durante a ação bem como ter o entendimento de como foram resolvidas as surpresas – algo que não está de acordo com as nossas expectativas.

A partir dessa reflexão sobre a reflexão na ação, o profissional docente conseguirá desenvolver novas formas de agir, pensar e de resolver os problemas, em outras palavras, o docente conseguirá assimilar as experiências proporcionadas pelo erro e pela reflexão, tomando consciência do que deu errado e tentando novamente de forma diferente. Para a mobilização e integração dos saberes docentes, a reflexão e as experiências vivenciadas permitem a conquista de autonomia e a descoberta do próprio eu professor.

Pimenta (2008) critica a concepção de "competência" usada por Schön e ressalta que este conceito está substituindo o conceito de saberes e conhecimentos no caso da educação, que não se trata de uma simples questão conceitual, mas que, "essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do seu conhecimento, [...], os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências." (PIMENTA, 2008, p. 41ss).

Dessa forma, segundo Pimenta (2008), Schön propõe

> Uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato. (PIMENTA, 2008, p. 19).

No entanto, percebe-se no cenário educacional que, muitas vezes, a reflexão e a prática se apresentam juntas, mas um tanto desarticuladas da teoria. Muitos têm confundido o conceito reflexão enquanto adjetivo, que, como afirma Contreras (2002, p. 135), "parece mais ter prosperado a difusão do termo "reflexão" do que uma concepção concreta sobre a mesma, [...] acabou se transformando em um *slogan* vazio de conteúdo". Assim, a palavra reflexão passou a fazer parte de várias correntes pedagógicas que abordam a formação de professores, onde o ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência. E é a partir desse ponto de vista que se fundamentam as críticas.

Pimenta (2008) aponta críticas ao conceito de professor e prática reflexiva de Schön. A pesquisadora pontua que esse ensino tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a produção do saber docente a partir da prática, o que gera preocupações. Segundo Pimenta (2008),

> Vários autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível praticismo daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível individualismo, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou. (PIMENTA, 2008, p. 22).

O praticismo e o individualismo são alguns dos riscos que pode levar o conceito de professor reflexivo bem como a prática/ação reflexiva à banalização. Muitas vezes, tem se abordado o tema como uma grande solução para a formação de professores e muitos tendem a voltar apenas para a prática, esquecendo-se da teoria. Pimenta (2008, p. 24) ressalta que "o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação". Nesse quesito, vale salientar a importância da *práxis* pedagógica, isto é, uma prática que seja guiada pela teoria e não ceder à tendência em acreditar que na teoria é uma coisa e na prática é outra.

Contreras (2002), em perspectiva semelhante à defendida por Pimenta, considera que o profissional que reflete não deve fazer isso somente analisando a sua própria prática, mas deve também, observar toda a estrutura organizacional, os valores e as condições de trabalho. O professor deve compreender como o modo de organização e controle do "seu" trabalho interfere na sua prática educativa e na sua autonomia profissional. Pois, como alerta Pimenta (2008).

> O individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de reflexão crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição dessa neste contexto. (PIMENTA, 2008, p. 43).

É preciso entender que teoria, prática e reflexão são peças fundamentais para o desenvolvimento do fazer pedagógico. Assim, a reflexão pode ser entendida como um fator que articula a teoria com a prática, onde uma não caminha sem a outra, portanto, são indissociáveis. Pimenta (2008) salienta ainda que, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para

uma ação contextualizada, sendo este profissional capaz de assimilar os vários contextos que envolvem a educação como o social, histórico, cultural, organizacional e o de si próprio como profissional.

Pimenta (2008) defende a prática reflexiva como possibilidade de superar o praticismo, ao mesmo tempo em que, oferece subsídios para o professor entender e atuar de forma crítica e coletiva para além do contexto educacional que está inserido. Uma outra questão fundamental que pode ser elencada é o entendimento de que a reflexão é evidentemente um processo coletivo e não algo individual como apresentada na perspectiva de Schön. Pimenta (2008) utiliza o conceito de Zeichner (1992) ao considerar que a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode ser realizada na coletividade onde professores se apoiem e se estimulem mutuamente para transformar os espaços escolares em comunidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, ficam evidentes dois aspectos importantes para que em vez de críticas se tenha possibilidades: o primeiro é a relevância de uma base teórica para que esta possa auxiliar os obstáculos da prática cotidiana escolar, ou seja, uma inseparabilidade entre teoria e prática. O segundo é que a reflexão não pode ser feita de forma individualizada, mas coletiva, avançando para uma reflexão sobre a ação institucionalizada e não somente nos espaços estreitos da sala de aula.

Sendo assim, diante do que foi discutido, é possível afirmar que, se tornar um professor crítico reflexivo não é algo simples, mas, requer um posicionamento crítico e uma base teórica sólida para que o professor seja capaz de entender os fatores que interferem diretamente na sua prática pedagógica e que necessita de um acompanhamento para sua efetivação.

Assim, o professor crítico reflexivo não deve se ater somente a questões de como ensinar bem o conteúdo, mas principalmente, considerar os determinantes sociais, políticos, culturais e institucionais, para então, se posicionar de forma crítica reflexiva entendendo a sua deliberação profissional, sendo capaz de ir além da reflexividade cognitiva para a reflexividade compartilhada, objetivando uma prática pedagógica que contribuirá para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Da socialização do saber à construção da identidade profissional

O início da atividade profissional docente é para muitos um período contraditório. Vivencia-se uma fase crítica, cheia de incertezas, dúvidas, equívocos, contradições,

medos dentre outros sentimentos. É notável que esse professor iniciante passa por um período quando é necessário relacionar a teoria com a prática, bem como o (des)conhecimento construído na Universidade.

Conforme salienta Garcia (1999),

> Falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do aprender a ensinar, passam por diferentes etapas, [...] as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas. (GARCIA, 1999, p. 12).

Entender o processo de socialização pelo qual os professores passam, se tornou um estudo pontual e de suma importância. Pesquisadores da literatura específica objetivam conhecer como se dá esse período de socialização com o professor iniciante. Geralmente este inicia a docência com bastante timidez e insegurança. Lüdke (1996) menciona que esse professor recém-formado sofre um embate em relação à formação recebida na Universidade com a realidade encontrada na escola.

Lüdke (1996) afirma que

> O processo de socialização é visto como aquele através do qual as pessoas seletivamente adquirem os valores e atitudes, os interesses, habilidades e conhecimento – em suma, a cultura – correntes nos grupos dos quais elas são, ou pretendem se tornar membros. (LÜDKE, 1996, p. 6).

Na mesma perspectiva, Guimarães (2003) corrobora com a ideia de que a socialização

> É um processo de concretização dos ideais profissionais. [...] Constitui-se no processo de traduzir em práticas profissionais os conhecimentos inerentes à profissão. E, sob o aspecto subjetivo, constitui-se na efetiva identificação e adesão à profissão. Enfim, socialização profissional é o processo de passagem da condição de aluno a professor, de construção de uma identidade profissional, com todas as implicações deste processo. (GUIMARÃES, 2003, p. 2).

Nessa mesma perspectiva, Tardif e Raymond (2000, p. 217) defendem que a socialização "é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades". Assim, esse processo não pode ser unidirecional como salienta Garcia (1999), mas deve ser compartilhado com todos os envolvidos na instituição para que sejam acomodadas as situações de enfrentamento, integrando o professor iniciante num processo de aprendizagem.

É no início que aparecem as primeiras marcas da identidade do professor e as características da sua prática enquanto profissional docente. Garcia (1999) ressalta a importância de a escola amparar esse professor iniciante de forma que venha a integrá-lo na profissão favorecendo a construção e o exercício da autonomia profissional, para facilitar, o desenvolvimento contínuo desse professor.

Cavaco (1999) menciona que essa busca por conhecimentos no que se refere aos conteúdos é desafiador para o iniciante, pois não sentem a segurança de pedir auxílio aos professores mais antigos por temer o descrédito e os julgamentos. Busca auxílio fora da escola com outros pares mais experientes e que não conhecem a realidade da escola e dos alunos com os quais ele trabalha. O problema que Cavaco (1999) destaca é que, muitas vezes, esse tipo de auxílio vem de professores que já condicionaram sua prática e faz com que os iniciantes levem para sala algo descontextualizado, rotineiro e isso pode atrapalhá-lo na construção e na identificação do seu "eu professor".

Segundo Cavaco (1999),

> Aprende-se através da prática profissional, na interação com os outros (os diversos outros; alunos, colegas, especialistas, etc.) enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir. No entanto, o que se aprende pode não passar de esquemas de ação repetitivos e rotineiros, de pobres receitas sem imaginação nem qualidade, [...] tornando transmissores de um saber morto, atomizado e sem sentido. (CAVACO, 1999, p. 167).

Em função disso, a socialização é para o professor iniciante um período de esforço, quando busca adquirir conhecimentos, conhecer os alunos, os colegas de trabalho, diretores, sobretudo, conhecer a si mesmo, tentando manter segurança em relação às questões próprias de sua profissão. Garcia (1999) salienta que é próprio desse período ocorrer sentimentos de insegurança e falta de confiança. Johnston e Ryan (*apud* Garcia, 1999, p. 114) pontuam que no primeiro ano de docência "os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido".

É nessa perspectiva que Veenman (*apud* GARCIA, 1999) usa o termo "choque de realidade" referindo-se às discrepâncias entre o que é aprendido no curso de formação inicial e aquilo que é encontrado cotidianamente nas escolas. Esse choque da realidade é um embate inicial com a dura e complexa realidade do exercício da docência, o desencanto com a profissão, no sentindo de que a realidade é diferente daquilo que é concebido e sonhado pelo professor iniciante. Esse profissional tem que aprender a lidar logo no início, com questões como: salas cheias, indisciplina, complexidade no

conteúdo trabalhado, domínio de sala, alunos com considerados com transtornos psicológicos, dificuldades de aprendizagem, ausência da família na escola e a intensa cobrança por resultados.

À vista disso, percebe-se que o professor iniciante aprende a ser profissional em diferentes momentos e em diferentes situações, como ao planejar uma aula sobrecarregada de informações, com metodologia que não deu certo; na dificuldade que alguns alunos enfrentam para entender determinado conteúdo, pois essas experiências o faz pensar sobre sua prática e desse modo ele planejará outra forma de ensinar aos alunos. A sala de aula é realmente um espaço desafiador em todos os sentidos e a construção da prática docente em grande parte se dá na relação com os alunos, ou seja, no processo ensino-aprendizagem.

É nesse jogo intenso de procura, de sobrevivência, de conciliação, entre anseios, projetos, dúvidas, inseguranças, erros e acertos, dentro de uma estrutura pessoal, profissional e institucional que o professor iniciante se encontra-se forma, procurando equilíbrio dinâmico e pedagógico sem menosprezar os seus ideais profissionais, o qual a si mesmo se reajusta, tendo em mente o sonho que o motiva e que dá sentido aos seus esforços para se manter na profissão – professor.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 15), "os professores são profissionais produtores de saber e de saber-fazer". O professor movimenta diariamente conhecimentos, habilidades, competências e o saber-fazer na sala de aula para realizar suas diversas atividades. São os conhecimentos e os saberes que servem como base para o ofício de ser professor.

Para Pimenta (2012), é preciso reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação e de ensinar. A superação da fragmentação dos saberes da docência, em saberes da experiência, científicos e/ou pedagógicos se dará ao considerar a prática social como referencial de início e fim, ou seja, "uma ressignifação dos saberes na formação de professores." (Idem, p. 28). Os futuros professores, frequentantes dos cursos de formação não estarão totalmente aptos a falar em saberes pedagógicos, uma vez que este se produz na ação cotidiana, mas por outro lado, poderão adquirir os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia (saberes científicos).

O professor é possuidor de um saber plural, estratégico, heterogêneo, que envolve conhecimentos, um saber-fazer amplo e diverso, que são provenientes de fontes variadas. É um saber social por ser partilhado e socializado com outros e partir dessa ação é incorporado, modificado e adaptado diante dos momentos e fases pelas quais passa um profissional docente.

O trabalho do professor acontece na interação com outros seres humanos, sujeitos ativos que podem resistir ou participar da ação do professor e, sua função é ensiná-los e instruí-los, mediar um conhecimento para que seus alunos se tornem cidadãos emancipados.

Objetivando compreender um pouco mais sobre o processo de construção da carreira docente, bem como entender o caminho percorrido por esse profissional iniciante, a pesquisa buscou conhecer as memórias dos docentes sobre o início da carreira docente por meio de entrevistas semiestruturadas, para que possam ser apresentadas e confrontadas as dificuldades e peculiaridades vivenciadas no período de sua iniciação profissional docente, bem como o momento de tensão enfrentado na transição de estudante a professor.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: memórias do início da carreira docente

A análise buscou averiguar aspectos pontuais e relevantes no que tange à compreensão do início da carreira docente – tema proposto nesse estudo. Os participantes voluntários foram dois (2) professores experientes – um professor com dezesseis anos de atuação profissional, concursado na rede municipal; e uma professora com onze anos de atuação profissional na rede privada. Ambos licenciados em Pedagogia e duas (2) professoras, uma professora na educação infantil e uma que atua nas séries finais do ensino fundamental I – ambas estavam concluindo a graduação. Todos assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Com o intuito de preservar a suas identidades, as suas falas são identificadas por meio de nomes fictícios, sendo Cristal e Rubi para os professores experientes e Jade e Safira para os professores iniciantes.

Apontando as dificuldades encontradas quanto à relação teoria e prática (questão 1) podemos observar nas reflexões que:

> A teoria que eu aprendi na faculdade durante quatro anos de Pedagogia [...] não tem nada que eu encontrei na prática. A escola não vive na teoria, vive na prática, foi quando encontrei muitas dificuldades para ser vencida a cada dia. (Professora Cristal).
>
> O início de carreira é sempre muito complicado para o recém professor. Todas as teorias estudadas na universidade parecem ter uma funcionalidade e também uma aplicabilidade simples e sem rodeios. Entretanto, ao pisar o

> chão da sala de aula, o acadêmico recém-formado já observa que a realidade das teorias não é bem uma realidade da prática, mas sim algo para ser refletido e também adaptado para cada realidade escolar. No início da minha carreira profissional não tive um apoio pedagógico significativo que me orientou a colocar em prática as teorias que eu estava ainda aprendendo na universidade, uma vez que, quando comecei minha carreira profissional, eu ainda estava cursando a graduação. (Professor Rubi).
>
> A relação entre a teoria e a prática no início da carreira docente acontece de forma natural. O posicionamento do docente perante a sala de aula condiz com todo conteúdo assimilado e apreendido durante a formação. A dificuldade que eu percebo é em relação a preparação docente diante dos conteúdos específicos a serem ministrados em sala. (Professora Jade).
>
> Frustrante, estou tendo muita dificuldade em conciliar teoria e prática. Na verdade, quando você chega à escola há uma discrepância muito grande diante da teoria vista na Universidade, contraditório, pois a realidade não era bem aquilo apresentado. A questão que percebi é que muitas vezes, durante as aulas não somos preparados para lidar com a realidade, há um enfeitar da prática muito grande e isso é algo que dificulta muito a conciliação entre teoria e prática. Nem todos os teóricos sabem de fato a realidade do chão da escola e estabelecem princípios para serem utilizados na prática que por vezes não funcionam. E nesse início você fica desorientado, sem saber o que fazer, pois o que você ouviu durante quatro anos, parece não encaixar na realidade da escola, do perfil de alunos. (Professora Safira).

Percebe-se pelas falas dos professores (Cristal, Rubi e Safira) as dificuldades encontradas no início da carreira docente no que tange a relação teoria e prática, percebendo que estas são indissociáveis, (GARCIA, 1999; GUIMARÃES, 2003). É evidente que nesse início a teoria e prática são compreendidas um tanto desarticuladas entre si. Segundo Costa e Oliveira (2007) o professor se vê diante de uma dificuldade de articular os instrumentos teóricos de que dispõe para, de alguma maneira, analisar as situações vividas e tomar as decisões que se fizerem cabíveis em cada contexto.

Discutindo sobre a dificuldade em colocar os conceitos vistos na Universidade em prática (questão 2), os professores entrevistados afirmam o seguinte:

> Tive dificuldades sim, principalmente com os professores mais velhos de serviço. Você chega cheia de sonhos, com uma bagagem cheia para praticar, com uma alegria de está fazendo o melhor. Deparei com paredes que impedia de fazer o que eu aprendi, como as chacotas de professores (coitada isso é só no início). Nada que eu fazia dava certo. (Professora Cristal).
>
> Percebi que a realidade das escolas nas quais trabalhei eram bem diferentes dos modelos citados na universidade. Para tanto, tive que adaptar-me às realidades, baseando-me em todos os conceitos teóricos que havia visto na

> universidade, não desmerecendo jamais todo o conhecimento aprendido ali, mas também colocando minha própria prática adaptada para que o conteúdo ministrado e também as metodologias utilizadas fossem contemplativas àqueles alunos. (Professor Rubi).
>
> Eu sou professora de uma turma de Jardim 2, pré-escola, minha dificuldade foi e está sendo relacionar os conteúdos com o processo de alfabetização de cada criança. Mas a teoria é uma base essencial, com ela tenho a compreensão de que cada criança se desenvolve de uma forma específica, sendo necessário respeitar a especificidade de cada uma. (Professor Jade).
>
> Tive dificuldades demais em colocar em prática os conceitos vistos na Universidade. Teve dias que minha vontade era deixar aquela sala e sair correndo, quando terminava o dia eu estava exausta, desanimada e descrente da precoce profissão. Você planeja uma aula linda, fantástica, conforme nos ensina, cheia de recursos pedagógicos, jogos e etc., mas quando vai aplicar, dá tudo errado. Daí, você precisa parar, pensar e replanejar, avaliando por meio da teoria que conhece e pela sua pouca experiência o que deu errado. (Professor Safira).

É perceptível que para alguns o choque de realidade mencionado por Huberman (*apud* Garcia, 1999) faz-se presente nesse início da docência. Alguns têm mais dificuldades do que outros, mas é unânime que todos buscaram superar os desafios recorrendo aos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial. É observável e interessante que, no relato da primeira questão há certa negação nas falas da maioria dos professores quanto à teoria, e de forma tímida uma crítica sobre a própria formação.

Ainda analisando as falas dos professores, percebemos que a dificuldade inicial se refere também à questão do suporte pedagógico (questão 3) oferecido pela instituição, conforme veremos abaixo:

> Cada escola tem sua forma de trabalhar. Quando comecei, a escola não dispôs para mim nenhuma ajuda, nada mesmo. Eu tive que me virar sozinha, começar do zero, porque a teoria é totalmente diferente da prática. Tive que buscar auxílio sozinha, até ser aprovada pela escola, porque tem isso também, não ajudam e reclamam de tudo que você faz. (Professora Cristal).
>
> Como as escolas já estão em pleno andamento no processo de ensino, acredito que o processo de apoio para com as metodologias fica a desejar, uma vez que a escola acredita que se o acadêmico finalizou seus estudos ele terá plena capacidade profissional de lidar com as adversidades que a sala mostra. (Professor Rubi).
>
> No meu caso a escola não ofereceu suporte nenhum, nem mesmo o calendário escolar. Eu não tive nenhuma orientação em relação aos projetos e atividades que a unidade desenvolvia, sempre tive que perguntar aos demais professores para me orientar e me organizar. E os mesmos que são

> veteranos, sentem a mesma dificuldade em relação a coordenação da escola, a falta de diálogo é gritante. (Professora Jade).
>
> Acredito que fica muito a desejar. Como iniciante não tive muito auxílio em relação à logística da escola, preenchimentos de diário, planejamento, auxílio com atividades, o que pode ou não ser feito, etc. Falta muita informação para o recém-chegado e acredito que por isso erramos muito, sentimos medo de estar fazendo errado, insegurança, mas felizmente vamos aprendendo com esses erros. Pergunto muito para alguns professores mais velhos de casa que tem disponibilidade em ajudar e o que me ajudou muito também, além dos meus próprios erros, foram as orientações com professores da universidade e recursos na internet. (Professora Safira).

Percebe-se por meio das falas das professoras Cristal, Jade e Safira que a dificuldade encontrada em relação ao suporte pedagógico foi em não passar para esse professor iniciante os instrumentos e informações necessárias para o bom desempenho profissional. O que certamente compromete o planejamento e o trabalho pedagógico, uma vez que a escola possui o Projeto Pedagógico no qual estão as concepções teóricas metodológicas que orientam o fazer pedagógico (processos de ensino/aprendizagem e de avaliação da aprendizagem), bem como os cronogramas, projetos a serem desenvolvidos pela escola e as datas das reuniões. Não receber estas informações compromete e dificulta o trabalho pedagógico do professor.

No que se refere às dificuldades encontradas em relação aos métodos, conteúdos e metodologias na ministração do ensino (questão 4) os professores mencionam que:

> Na verdade, a minha faculdade de quatro anos, eu tive que aprender tudo novamente na prática em um mês que foi quando fui monitora no Peti. Quando fui para a escola sofri muito, tive que aprender sozinha, observando e errando até acertar. (Professora Cristal).
>
> Recebendo o apoio de diversos professores mais experientes que eu, não tive dificuldades relevantes. As situações que aconteciam e que atualmente acontecem devem ser compartilhadas com outros para que, pela troca mútua de experiências e conhecimentos, os problemas sejam resolvidos ou pelo menos minimizados. (Professor Rubi).
>
> Eu ainda tenho dificuldade em relacionar alguns métodos de ensino. Acho que o docente que inicia sua carreira passa por um processo de testar métodos diferentes até encontrar um que seja mais satisfatório, mas sempre há uma misto entre tradicionalismo, construtivismo e sócio interacionismo. (Professora Jade).
>
> Tenho aprendido muito nesse início, pois preciso aprender primeiro para depois ensinar. Esse início é muito difícil, a inexperiência e a insegurança se você realmente está ensinando certo, se o aluno está aprendendo; a

> transposição do conteúdo requer um tempo para aprender uma vez que são muitas disciplinas. Mas, não basta só saber o conteúdo, tem que saber ensinar. Tive dificuldade em dois sentidos: o primeiro por não ter domínio de todos os conteúdos. Tenho que estudar muito para relembrar e até mesmo aprender o conteúdo que será ministrado; e o segundo porque tenho que ir testando os métodos e observando qual é a melhor forma para a sala aprender. E para aqueles alunos que têm dificuldade de aprendizagem o desafio é ainda maior, pois tenho que procurar um método que melhor o contemple diante da sua dificuldade. (Professora Safira).

O ato de ensinar é entendido como uma ação de compartilhar algo que se sabe. Como cita Freire (1996, p. 12) "quem ensina ensina alguma coisa a alguém". Durante a iniciação na docência o professor irá perceber que precisa aprender para ensinar e não somente isso, mas que também, é importante conhecer seus alunos, a vivência e a forma única de cada um aprender.

Assim, por meio das falas dos professores fica evidente que o professor não nasce pronto, ele se faz dia após dia num processo contínuo de formação, de teoria e prática, da experiência, dos erros, de tentativas sobre o que não deu certo, das trocas com os próprios alunos e outros professores. No exercício da prática docente, os saberes são diversos e estes precisam ser mobilizados pelo professor. Para tanto, saber os conceitos é importante para quem está iniciando, mas não se restringe a este saber.

Analisando o depoimento dos professores, vemos que aparece de modo explícito o que Tardif (2002) afirma que, nesses primeiros anos de profissão o professor iniciante tenta de todas as formas oferecer um ensino de qualidade. E nessa trajetória, tentará encontrar métodos, meios e instrumentos que melhor encaixem na prática e que o ajudem a problemas, ministrando suas aulas com segurança, de modo que o aluno aprenda.

O espaço escolar, campo de trabalho do professor, se integra como cenário onde precisa ser articulado o conhecimento dos professores experientes com o dos iniciantes, bem como um alicerce pedagógico que busca contribuir no processo de transição de futuro professor a professor. A troca baseada nas relações coletivas constitui um fator importante para a formação desse profissional. Por mais simples que possam parecer essas trocas, certamente contribui para que o professor no início de carreira se norteie em relação ao ensino, à metodologia, ao planejamento da prática pedagógica, ao aprofundamento teórico, às dimensões constitutivas da escola e em relação a outros fatores que somente o tempo e ofício de ensinar trarão.

Diante do exposto, considera que os profissionais experientes têm papel importante nesse período de inserção profissional, qual seja, acolher, apoiar e orientar os iniciantes em suas dificuldades e angústias iniciais, visto que estes também passaram por esse processo. Mas, de acordo com esta pesquisa, alguns profissionais experientes atrapalham ou dificultam a formação continuada do professor iniciante. Muitos, tecem comentários desmotivador, que aumentam ainda mais a dúvida e a insegurança de quem está iniciando, e, no limite, alguns desistem da profissão docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as memórias dos docentes no início da carreira docente, como se dá esse processo de transição de futuro professor a professor. Para tanto, foi desenvolvida pesquisa qualitativa, teórica e de campo. Com professores experientes e em início de carreira.

A partir dos dados coletados é possível considerar que a condição de professor iniciante põe em evidência a relevância da formação inicial e continuada do professor. Por meio da vivência no cotidiano escolar que o enriquece dia após dia. É literalmente, entrar em choque com a realidade, aprender, descobrir, experimentar, enfim, sobreviver na profissão. Ficou evidente que o processo de socialização inicial é fase de grande importância para o início da carreira docente, uma vez que, surgem nessa fase as primeiras marcas da identidade docente. Pois, como argumenta Guimarães (2006) é um processo onde o professor iniciante se vê num impasse entre as lacunas da formação inicial e aquilo que ele ainda precisa aprender. É nessa trajetória, entre erros e acertos, nas marcas das primeiras experiências, trocas e relações sociais com outro (entre alunos, professores, pais, instituição), que o professor se constitui profissional e consolida sua autoridade docente.

Em relação ao papel da escola no início da carreira docente, as falas dos sujeitos da pesquisa nos levaram a perceber o quão importante é o papel da escola no que tange a articulação entre conhecimento, saberes e conceitos que envolvem o espaço escolar, dando suporte, orientação, apoio pedagógico para o enfrentamento da realidade e cotidiano escolar. A influência ou contribuição da escola no processo de formação continuada do professor iniciante, embora seja apresentado pelos professores entrevistados como relevante, não foi identificada por meio dessa pesquisa, uma vez que afirmaram não terem tido esse auxílio de forma institucional e coletiva.

No que tange o fazer pedagógico do professor iniciante bem como a articulação da teoria e prática, ficou evidente que a reflexão é a forma de revisitar a teoria, seja para deliberar nas diferentes situações no contexto escolar, seja na reflexão sobre a prática. Contudo, somente o pensar e o refletir não são suficientes, pois a reflexão deve conduzir o profissional à ação transformadora, onde a reflexão sobre a prática deve acontecer de forma crítica. A teoria contribui na percepção dos fatos subordinados à realidade e cotidiano escolar. Somente o professor, por meio de uma análise crítica e reflexiva, poderá examinar e dar sentido à prática, uma vez que parte das teorias não se originam, de fato, do chão da escola.

Dessa forma, pode-se afirmar que nesse processo de se formar como "professor", o docente iniciante, a partir de uma prática estruturada, planejada e guiada pela teoria, terá a possibilidade de construir novos saberes conforme apresentado por Tardif (2002), que o auxiliarão no enfrentamento de diversas situações que se manifestam tanto em relação à transposição dos conteúdos quanto na gestão da sala de aula, na relação professor-aluno, professor-pais, dentre outras.

O professor vai se formando no decorrer de sua prática, uma vez que muitas questões pertinentes à profissão só são aprendidas com o tempo. A partir desse reconhecimento é que faz sentido pensar o que Tardif (2002), com o tempo se aprende a viver as coisas e a compreender seu ambiente de trabalho; aprende a identificar e separar o seu papel e as suas responsabilidades do papel e das responsabilidades dos outros; aprende que em relação à aprendizagem dos alunos não se pode ensinar tudo, mas o que me proponho ensinar devo fazê-lo com responsabilidade e comprometimento; aprende com o tempo a se conhecer e a aceitar o seus próprios limites; aprende e constrói com o tempo sua ação pedagógica no que se refere ao gerenciamento, domínio do conteúdo, liderança e motivação.

Enfim, a formação do professor exige tempo, não ocorre de forma instantânea. Pressupõe estudo da teoria, experiências de trabalho no campo da docência. Por isso, "constata-se que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão". (TARDIF, 2002, p. 89). O ato de ensinar o outro (e a si mesmo) é uma tarefa complexa e que se estende pela vida. Assim, pode-se dizer que as novas experiências nos mobilizam para novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1962, p. 805.

CAVACO, M.H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999. p. 155 – 191.

CONTRERAS, José. O docente como profissional reflexivo. *In:* CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 105-132.

_____. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. *In:* CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-188.

COSTA, Josilene Silva da; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas**. Olhar de professor.** Ponta Grossa, v.10, n.2 p. 23-46, 2007. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1486/1131. Acesso em: 22 out. 2018.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo como processo educativo **–** uma reexposição. 4. ed. São Paulo:. ed. Nacional, 1979, p. 11-18.

FEITOSA, Raphael Alves; DIAS, Ana Maria Iorio. Décadas do surgimento do practicum reflexivo: por teoria(s) e prática(s) articuladas na formação e na ação docente. *In:* SHIGUNOV, Alexandre Neto;

FORTUNATO, Ivan (Org.) **20 anos sem Donald Schön:** o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 13-32.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura – versão digital).

GABARDO, C. V; HOBOLD, M. S. O processo de socialização profissional dos professores do ensino fundamental. **XVI ENDIPE** – UNICAMP – Campinas. 2012, p. 13-24.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Coleção Ciências da Educação. Porto – Portugal: Porto Editora LDA, 1999.

GUIMARÃES, V. S. A socialização profissional de professores – o professor novo na Rede Municipal de Educação de Goiânia. **26 ANPED** – **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação,** 2003. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/4_a_socializacao_profissional_de_professores.pdf. Acesso em: 07 mar. 2018.

_____. A socialização profissional e profissionalização: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. *In:* GUIMARÃES, V. S. (org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006, p. 129-150.

LÜDKE, Menga. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa,** nº 99, 1996, p. 5-15.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33. Disponível em: https://pibidhistoriauff.files.wordpress.com/2014/03/novoa-formac3a7c3a3o-de professores-e-profissc3a3o-docente.pdf. Acesso em: 25 mar. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-52.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo (recurso eletrônico):** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SHIGUNOV, Alexandre Neto; FORTUNATO, Ivan. Apresentação: 20 anos sem Donald Schön. *In:* SHIGUNOV, Alexandre Neto; FORTUNATO, Ivan (Org.) **20 anos sem Donald Schön:** o que aconteceu com o professor reflexivo? São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 13-32.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209 – 244, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 25 mar. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013.

64.

PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O pedagogo em espaços não escolares

Ana Caroline Martins de Sousa[1]
Helen Ribeiro de Jesus [2]
Maria Eneida da Silva [3]

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte de um projeto de ensino desenvolvido na disciplina "Pedagogia em Espaços Não Escolares", ministrada pela professora Maria Eneida da Silva, no Curso de Pedagogia do Campus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás – UEG. A referida disciplina foi inserida no currículo do curso em 2015, a partir da reformulação da Matriz Curricular dos Cursos de Pedagogia da UEG e tem como objetivo principal formar pedagogos e pedagogas para a atuação em espaços escolares e não escolares, bem como possibilitar a compreensão dos processos educacionais enquanto ações pedagógicas assertivas de formação dos sujeitos em ambientes diversos.

Para a condução da disciplina, foi proposto um projeto de ensino que, por meio de aportes teóricos e legais, tanto quanto com a realização de pesquisa de campo, pudesse demonstrar aos discentes as possibilidades da constituição da identidade do pedagogo no que tange às áreas de formação e atuação para além dos espaços escolares. Dessa

1 Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás – UEG e membro do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade – GEFOPI. anacarolinesousa@gmail.com.

2 Graduanda em Pedagogia pela UEG e membro do GEFOPI. helenribeiro98@gmail.com.

3 Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília – UnB; mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela UEG; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe/UnB) e do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI/UEG). eneida.silva@ueg.br.

forma, o Plano de Curso propôs um trabalho pedagógico dividido em alguns momentos de estudos teóricos e teórico-práticos, bem como de uma investigação empírica.

No início do semestre, as atividades teóricas e teórico-práticas contaram com discussões de artigos científicos; grupos de estudo das legislações pertinentes à temática; análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus; mesa de debate e roda de conversa com especialistas e pedagogos que atuam em espaços não escolares; dentre outros. Para a realização da mesa de debates e da roda de conversa, a docente titular da disciplina, que é membro do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade – GEFOPI, estabeleceu com a coordenação geral do grupo uma parceria para que os eventos acontecessem e pudessem ser abertos ao público e com certificação.

Realizada essa etapa, iniciaram-se as atividades empíricas com trabalho de campo em duplas, cujo objetivo foi investigar e analisar os espaços não escolares em que o pedagogo atuasse ou em que se vislumbrasse as possibilidades de atuação. Para a atividade de campo, os alunos e alunas foram agrupados em treze duplas e um trio e cada grupo se responsabilizou pela investigação de um espaço não escolar da cidade de Luziânia – preferencialmente, ou de cidades vizinhas – em que o pedagogo atuasse ou pudesse atuar. Para tanto, foi feito sorteio dos locais sugeridos pela docente e negociados com os discentes, quais foram: hospital, academia, posto de gasolina, agência funerária, loja de roupas e/ou calçados, loja de material de construção, supermercado, farmácia, pizzaria ou restaurante, presídio, a Circunscrição Regional de Trânsito (CIRETRAN), loja de produtos veterinários ou pet shop, Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), e a Central das Associações de Pequenos Produtores Rurais de Luziânia (CAPRUL) enquanto uma instituição do meio agrário.

Para que fosse efetivado o projeto de ensino que conduziu os discentes à investigação empírica, foram definidos os critérios metodológicos para a preparação teórica e legal, o acompanhamento pedagógico, a produção científica e a socialização de relatórios de pesquisa, a saber: 1. o estudo de artigos científicos que discutiam a formação e a atuação do pedagogo em espaços não escolares; 2. O estudo das legislações que sustentam a temática, dentre elas a Resolução CNE/CP n. 01/2006; 3. a realização em uma Mesa Redonda e uma Roda de Conversa com pedagogos atuantes em espaços não escolares; 4. a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus Luziânia; 5. o estudo do Manual de Estágio em Contextos Não Escolares da Universidade Estadual do

Rio de Janeiro[4]; 6. a divisão da turma em treze duplas e um trio; 7. a definição dos espaços de investigação por sorteio ; 8. A criação de um grupo de apoio no aplicativo de WhatsApp; 9. o envio de um Ofício da universidade, via docente da disciplina, a ser apresentado à instituição a ser pesquisada; 10. a adoção de um caderno de campo para o relato da fase da observação do espaço; 11. o preenchimento de uma ficha com todas as ações da atividade de campo, assinada pelo responsável da instituição investigada; 12. o registro com fotos do espaço investigado; 13. a elaboração de uma proposta interventiva para a atuação do pedagogo nos espaços da pesquisa; 14. a apresentação, em formato de seminário para a turma, da produção parcial da pesquisa; 15. A produção de um relatório da pesquisa e da proposta interventiva em formato de devolutiva pedagógica; e 16. a apresentação, em formato de seminário para todas as turmas de Pedagogia do campus, do relatório final da pesquisa de campo.

Diante do exposto, os objetivos desse trabalho é apresentar e discutir as possibilidades de formação e atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares, bem como socializar uma das atividades empíricas realizadas no projeto de ensino da disciplina Pedagogia em Espaços Não Escolares enquanto práticas de ensino na educação superior com vistas à formação do pedagogo para a atuação além da sala de aula. A experiência formativa socializada nesse artigo foi realizada na Circunscrição Regional de Trânsito (CIRETRAN) de Luziânia, um órgão do Departamento Estadual de Trânsito – DETRAN nos municípios do interior dos estados.

As práticas de ensino da disciplina Pedagogia em Espaços Não Escolares se sustentam na própria ementa da disciplina, nos teóricos que discutem a temática, no Manual de Estágio em Contextos Não Escolares, bem como no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do campus e na Resolução CNE/CP n.01/2006.

Para o alcance dos objetivos propostos para o artigo, trazemos um breve histórico do Curso de Pedagogia e da Resolução CNE/CP n. 01/2006 que ampara legalmente a formação do pedagogo e seus espaços de atuação e sua importância para as discussões sobre a docência ampliada; apresentamos uma breve discussão teórica e a metodologia utilizada para o desenvolvimento da disciplina e a culminância das atividades propostas; e, por fim, socializamos a experiência formativa no CIRETRAN e discutimos a importância de práticas de ensino voltadas para a epistemologia da práxis e também a indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão.

4 VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Estágio em contextos não escolares – UERJ. Volume Único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012.

A PEDAGOGIA NO BRASIL E O ELO PARA A DOCÊNCIA AMPLIADA

Uma constante e histórica luta por identidade: é essa a marca do Curso de Pedagogia no Brasil. Segundo Brzezinski (1996), a Pedagogia surge por volta dos anos de 1930 e vem, ao longo dos anos, lutando para ter reconhecidas suas características próprias. Seu surgimento se deu nas Escolas Normais; porém, apenas no ano de 1939, foi regulamentada como curso, num período de grandes transformações sociais e consequentemente educacionais. Por isso, é importante compreender todo o contexto histórico no qual esse curso surge.

Nesse período, a educação de forma geral passou por grandes transformações e, mais precisamente em 1932, foi o ano marcado pela luta de 26 educadores da Associação Brasileira de Educação que, descontentes com a desorganização da educação nacional produziram um documento intitulado "A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo". Conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o documento propunha ao governo um plano geral de educação com a defesa de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, opondo-se à escola da época que chamaram de tradicional.

A partir de tais mudanças, outras lutas foram desencadeadas em prol da criação de uma universidade brasileira, bem como pela melhor formação dos professores que, até o momento estava sob a tutela da Escola Normal, como explica Brzezinski (1996), e objetivava somente a formação de profissionais para atuarem em escola fundamental, complementar e nas próprias Escolas Normais. Esta instituição foi por quase um século o local formal e obrigatório para formação de professores e foi onde ocorreram as primeiras experiências dos cursos pós-normais, ao que Brzezinski (1996, p. 19) se refere como o "gérmen dos cursos superiores de formação de pedagogos". Por conseguinte, está aí a importância da Escola Normal para a história da Pedagogia, apesar de essas escolas estarem em constante instabilidade, o que acabava atrapalhando a formação docente.

Libâneo (2010) relata que o curso de Pedagogia surge como bacharelado, no qual se formava o "Técnico em Educação" e que foi regularizado no ano de 1939. Anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024 de 1961, ainda trazia em seu escopo esse tipo de formação técnica. Um ano depois, foi promulgado o Parecer n. 251/62, do Conselho Federal de Educação – CFE, que regulamentava a formação de professores, estruturando o tempo mínimo para a formação de bacharéis e licenciados, em que eram três anos para concluir o bacharelado e mais um para a licenciatura, processo

esse que ficou conhecido como 3+1. Já o Parecer CFE n. 292 de 1962 extingue as diferenças entre bacharelado e licenciatura, mantendo, contudo, a formação de especialistas nas distintas habilitações.

Em meados dos anos de 1970, houve incessantes manifestações dos educadores em busca da identidade do curso de Pedagogia, com lutas para a não extinção do curso. Vislumbraram que isso poderia se tornar possível quando da indicação de Valnir Chagas ao Conselho Federal de Educação e que ele proporia ações para a valorização do magistério e a reformulação curricular do curso de Pedagogia. Entretanto, os educadores perceberam que, para isso, dever-se-ia levar em consideração as demais licenciaturas, pois todas têm a mesma essência, ou seja, a formação para a docência.

Os professores, portanto, mobilizaram-se para que se redefinisse o curso de Pedagogia, que seu currículo levasse em consideração as individualidades regionais e locais, e para tanto, relataram por meio do Movimento Nacional a necessidade de se definir diretrizes para as formações dos profissionais da educação. Para além disso, os princípios do Movimento Nacional não se resumiam somente na resolução dos conflitos educacionais, nem na elaboração de uma proposta de reformular os currículos. Esse Movimento se transformou na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que liderou intensas lutas para a reformulação dos cursos de formação de educadores em todo o país. Em seus documentos produzidos coletivamente, objetivava-se a não distinção entre a formação de professores e a formação do especialista, reafirmando que a Pedagogia é também uma licenciatura e precisava ser tratada como tal (LIBÂNEO, 2010).

Brzezinski (1996) e Libâneo (2010) afirmam que o capitalismo influenciou muito nas mudanças de currículo do curso de Pedagogia dos anos de 1960 a 1980, pois as escolas passaram a ser locais de treinamentos em massa, com o objetivo de capacitar os trabalhadores que o sistema exigia, além de estar levando a ideologia da Reforma Universitária de 1968 a introduzir um modelo de divisão de trabalho na escola, levando a prática pedagógica à fragmentação. As Faculdades de Filosofia, por exemplo, sofreram uma ação tendenciosa, o que fez com que se transformassem em centros de transmissão de conhecimento, sem ligação nenhuma com a pesquisa e a produção de novos saberes.

Diante disso, o curso de Pedagogia passou a ter uma linha de formação voltada para a prática, não abrangendo ou abrangendo pouco a teoria, o que fez com que o curso tivesse um caráter exclusivamente profissionalizante. O curso de Pedagogia, segundo Brzezinski (1996), era inferiorizado diante das outras licenciaturas, essas já sendo

inferiores perante os demais cursos. Com isso, os professores com mais qualidade formativa optavam por não lecionar no curso de Pedagogia e sim nas demais licenciaturas.

Durante a Ditadura Militar, os educadores mais dedicados à profissão tiveram em suas ações grandes repressões por parte do governo, porém essas ações foram reprimidas, mas nunca abafadas, explica Brzezinski (1996). Nesse período, houve serias mudanças educacionais, com as Leis n. 5.540 de 1968 e n. 5.692 de 1971, sendo a primeira a reforma universitária e a segunda a reforma do ensino de 1° e 2° graus. A primeira lei acarretou mudanças nos cursos de formação de professores, consequentemente na Faculdade de Educação, e também proporcionou a criação dos Institutos de conteúdo específico e da Faculdade de Educação. O Parecer n. 252 de 1969 e a Resolução n. 2 de 1969 definiram a estrutura da Faculdade de Educação, ao que ficaram determinados o Currículo do curso de Pedagogia, a duração do curso, os conteúdos e as disciplinas obrigatórias da parte comum e da parte diversificada do currículo.

Ainda, em meio ao conjunto das legislações, como os Pareceres n. 252 e n. 632 de 1969; a LDBEN de 1961; a Lei n. 5.540 de 1968; e a Resolução n. 2 de 1969 é construído um manual orientador da estruturação da forma e da dimensão do curso de Pedagogia. Analisando esses documentos, percebe-se que a legislação não proporcionou em momento algum espaço e caminhos para uma Pedagogia mais crítica, autônoma e reflexiva. Libâneo (2010, p. 135) explica que

> em nenhum momento, no âmbito da legislação, estruturou-se um curso destinado especificamente a formar o investigador, o pensador das questões da educação em geral e do ensino em particular. Ora, o que os críticos da Pedagogia teimam em ignorar é que os estudos pedagógicos no Brasil sempre tiveram, via de regra, a conotação restrita de formação de professores e de técnicos em educação, desconsiderando sua outra função de propiciar a reflexão teórico-científica sobre educação.

A Pedagogia passa a ser estudada com a contribuição epistemológica das ciências da educação que eram consideradas suas auxiliares. Foram muitas tentativas feitas pelos pesquisadores, mas a concepção do curso de Pedagogia e dos seus conteúdos continuava controversa e imprecisa, gerando limites indefinidos e fracionados, o que pode ter dificultado a unidade da prática pedagógica (BRZEZINSKI, 1996).

No Regime Militar, em que surge a Reforma Universitária, Brzezinski (1996) fala que o Parecer n. 252 de 1969, que reformulou o curso de Pedagogia, proporcionou por meio de suas mudanças estruturais o aumento da indefinição da identidade da Pedagogia, pois fragmentou a habilitação em habilitações técnicas, efetivadas na graduação. Todavia, os

legisladores de 1969 julgavam que tais mudanças acabariam por fim com essa indefinição. Anos depois, o relator Valnir Chagas propõe, com a Indicação n. 67 de 1975, uma nova regulamentação aos estudos superiores da educação, o que fez o rompimento com Parecer n. 252 de 1969. Entretanto, esse ato não foi permitido graças à resistência dos educadores brasileiros que passaram a assumir os estudos e debates para definir o rumo das reformulações dos cursos de formação de professores, pois viam nessas ações do relator o perigo de extinção do curso de Pedagogia.

No Brasil, portanto, o curso de Pedagogia corria risco de extinção por conta do formato profissionalizante que o caracterizou, principalmente no período da Ditadura Militar, ao contar com uma área prática, com pouco ou sem nenhuma relação com os estudos epistemológicos. No I Seminário de Educação Brasileira, um marco na luta do movimento dos educadores, os problemas sociais foram abordados nos trabalhos desses educadores quase sempre relacionados à educação, o que deu início então, a uma proposta de escola democrática. Essas ideias apresentadas direcionavam a questão ao Conselho Federal de Educação (CFE) para que se definissem mudanças na formação de pedagogos; que se discutissem a extinção ou não o curso; a formação geral ou especialista desse curso; a formação mais teórica ou prática; o pedagogo como reprodutor ou produtor de conhecimentos; dentre outros pontos.

Mas esse Seminário não conseguiu uma definição identitária para o curso. Entretanto, foi de grande importância, pois fez com que a questão sobre a formação de professores tivesse uma reflexão coletiva em nível nacional. Esse momento foi considerado o início do movimento nacional de reformulação dos cursos de formação de educador, um movimento social que teve sua especificidade marcada pelas resistências as mudanças impostas pelo CFE ao curso de Pedagogia.

Acerca do referido movimento iniciado no I Seminário, Libâneo (2010) diz que este foi de grande influência para os cursos de formação que temos hoje. Porém, esse movimento encontrou algumas dificuldades, como não ter uma base teórica suficiente ou uma análise mais apurada, até mesmo pela própria legislação. Dessa forma, o autor relata que ainda há problemas para se resolver, e que dessa forma é preciso continuar na busca por soluções.

Na contínua busca por melhorias para a educação pública, básica e superior, bem como para a formação de professores, a ANFOPE foi uma das entidades que muito colaborou muito para a elaboração da Resolução CNE/CP n. 01 de 2006 que trata do real papel do pedagogo, sua formação e sobre onde e com qual público ele deve atuar. Apesar

do longo caminho que a Pedagogia ainda tem que percorrer em busca de sua identidade, com explicou Libâneo (2010), esse documento foi um marco para o curso de Pedagogia.

Na referida Resolução de 2006, são abordados procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação dos cursos de Pedagogia, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP n. 5 de 2005, por exemplo, que versa sobre espaços escolares e não escolares de atuação, indagando que "nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico, metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia" (BRASIL, 2005 *apud* MACHADO, 2013, p. 43).

Antes da Resolução entrar em vigor, havia a Base Comum Nacional da qual surgiram as diversas mudanças em se tratando da formação e atuação do pedagogo. Conforme Brzezinski (1996, p. 201) essa formação e atuação "deve constituir-se dos seguintes elementos: formação inicial de qualidade; condições de trabalho dignas e formação continuada como direito do profissional e dever da agência contratante". Sendo assim, pode-se ter semelhanças de discussões nos eixos da ANFOPE que tratam de ambientes escolares, incluindo o conhecimento da docência e não escolares nas demais áreas de atuação.

O Parecer CNE/CP n. 03 de 2006 foi questionado, pois em parecer anterior, o pedagogo só poderia ser gestor por meio de formação em curso de Pós-Graduação. Dessa forma, após estudos com relatores, foi reconhecido que o pedagogo traz consigo a bagagem de gestor, sendo o único profissional com este viés reconhecido ainda na graduação, ficando acordado que somente os demais licenciados que quisessem atuar como gestores teriam que fazer uma pós-graduação. (BRASIL, 2006).

Deste modo, o pedagogo é formado para a docência ampliada, estando assim assegurado pela Resolução CNE/CP n. 01 de 2006 que respalda sua formação e atuação tanto nos ambientes escolares da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, quanto nos ambientes não escolares. O Artigo 5º define, dentre outras coisas, que

> IV – Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
>
> [...]

> XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; [...]
>
> XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2006).

Tanto no espaço escolar quanto fora dele, o pedagogo tem formação para o desempenho de conhecimentos pedagógicos de planejamento, coordenação, avaliação e acompanhamento tanto de atividades próprias da educação, como de projetos e experiências educativas não-escolares (BRASIL, 2006). A referida Resolução também trata da produção de conhecimentos científico-tecnológicos do campo educacional em contextos escolares e não-escolares enquanto atuação referendada pela formação do pedagogo.

O TRABALHO DOCENTE PARA A DOCÊNCIA AMPLIADA: práticas de ensino na educação superior

Conforme Abbagnano (2007), assim como Marx e Engels (1988), trabalho é a maneira com que o homem modifica o mundo, de forma consciente e voluntária visando atender suas necessidades. Em se tratando do trabalho docente não é diferente, porque envolve trabalho humano, mas, no entanto, seu público é específico: professores e alunos em ambientes intra e extraescolares. Segundo Oliveira (2013, p. 137) "o trabalho docente tem características de trabalho reversível, de pensamento complexo investigativo, e de prática social transformadora, que inclui aspectos laborativo, intencional e ético". Sendo assim, é perceptível que o profissional precisa aprender a apreender, para que saiba fazer e ensinar.

O trabalho docente enfrenta diversas condições que geram impasses, lutas e desistências da profissão, tais quais baixos salários, a formação inicial e continuada dos professores, a intensificação e a precarização do trabalho, dentre outras que interferem direta e indiretamente na garantia da sobrevivência e da dignidade profissional e humana. Antunes (2007) assegura que esses impasses e lutas ocorrem não só no trabalho docente, mas no trabalho em geral e que são oriundos das disputas capitalistas que, em nome da perpetuação das riquezas nas mãos de alguns, visa a perpetuação da divisão da sociedade em classes, privilegiando os donos do capital e massacrando os trabalhadores.

Marx e Engels (1998, p. 10) afirmam que a burguesia não sobreviveria "sem revolucionar os instrumentos de produção, portanto as relações de produção e, assim, o conjunto das relações sociais".

Curado Silva e Limonta (2014) dizem que o trabalho é ontológico e fator organizador da sociedade para a transformação de si e do outro e que é preciso compreender o momento atual em que a classe trabalhadora está, a cada dia mais expropriada e explorada por uma lógica liberal que tem exigido, no caso dos professores, uma nova formação inicial que tenha relação orgânica com o futuro local de trabalho, onde deverá ser realizada a formação continuada. Partindo dessa lógica discutida pelas autoras, tem sido completamente negligenciada a epistemologia na formação docente e a determinação da Resolução CNE/CP n. 01 de 2006 e outras legislações no que tange à formação e às possibilidades de atuação do pedagogo também em espaços não escolares.

As autoras pontuam ainda que a escola é um importante ambiente de formação, mas não pode se tornar o preferencial ou único porque serão desconsideradas "as principais características do trabalho docente, sua complexidade e sua importante função social de formação para a cidadania que exigem, também, sólida formação teórica" (CURADO SILVA; LIMONTA, 2014, p. 16). A formação de professores que considere os conhecimentos teóricos aliados e imbricados à prática para que aqueles subsidiem a compreensão desta, é discutida por Curado Silva (2017, p. 4) ao destacar a importância da indissociabilidade entre teoria e prática, enquanto uma epistemologia da práxis que

> busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento e, nessa questão, a perspectiva materialista-histórica tem muito a contribuir para o campo pedagógico, principalmente no que tange à formação de professores, visto que sua fundamentação é rica em elementos críticos ao que se pensa da relação teoria e prática.

À vista dessa compreensão e partindo das discussões de outros teóricos e outras legislações, mas principalmente da Resolução CNE/CP n. 01 de 2006, é que o projeto de ensino foi proposto para o trabalho docente na disciplina Pedagogia em Espaços Não Escolares. As práticas de ensino com vistas à formação inicial que considere a epistemologia da práxis e a Pedagogia para além dos espaços escolares conduziram a elaboração e o desenvolvimento das atividades da disciplina que fora acrescentada à Matriz Curricular de Pedagogia no ano de 2015, após a reformulação proposta pela Universidade Estadual de Goiás para o atendimento à Resolução CNE/CP n. 01/2006. A Pedagogia em Espaços Não Escolares, que faz parte do Núcleo Específico do curso, entra no rol de

disciplinas ofertadas no oitavo semestre do curso e propõe formar pedagogos e pedagogas para a atuação em espaços escolares e não escolares, bem como possibilitar a compreensão dos processos educacionais enquanto ações pedagógicas assertivas de formação dos sujeitos.

A referida disciplina foi ministrada pela professora Maria Eneida da Silva em 2018 – pela primeira vez após a reformulação curricular – com o Plano de Ensino apresentado e discutido com a turma para ajustes e possíveis modificações. As primeiras atividades propostas foram leituras e discussões coletivas de artigos científicos que teorizavam e esclareciam a formação e a atuação do pedagogo, tanto em escolas como em espaços não escolares, bem como o estudo das legislações que sustentam a temática, dentre elas a Resolução CNE/CP n. 01/2006. Foram realizados grupos de debate e estudo orientado dos referidos artigos e legislações em três encontros consecutivos com a turma, totalizando 12 aulas.

Após a construção dessa base teórica iniciada, foi promovida pela docente em parceria com o Grupo de Formação de Professores e Interdisciplinaridade – GEFOPI (do qual todas as autoras deste artigo participam) uma mesa redonda, intitulada "A Pedagogia nos espaços não escolares". O evento era parte das atividades da disciplina, mas foi aberto à participação da comunidade acadêmica e externa, com credenciamento e certificação emitida pelo GEFOPI como atividade de extensão. Os integrantes da mesa de debates são pedagogos e membros do GEFOPI e atuam em diversos espaços não escolares, como hospitais, presídios, editoras, brinquedotecas, dentre outros. Desta forma, possuem domínio teórico da temática e também a experiência de atuação tanto em escolas como em outros espaços e puderam esclarecer as dúvidas do público. O evento aconteceu no dia 24 de agosto, no auditório da UEG – Campus Luziânia, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Mesa Redonda sobre a Pedagogia nos espaços não escolares

Fonte: GEFOPI, 2018.

No dia 25 de agosto, foi proposto aos alunos do 8° período de Pedagogia, matriculados na disciplina Pedagogia em Espaços Não Escolares, uma Roda de Conversa sobre a mesma temática da Mesa Redonda, cujo objetivo era esclarecer as dúvidas da noite anterior, bem como as dúvidas oriundas das leituras e discussões promovidas nas aulas até então e que não tiveram tempo hábil para serem todas respondidas. Também se objetivou que os acadêmicos e acadêmicas ouvissem os relatos dos palestrantes sobre suas experiências formativas e de atuação tanto em escolas quanto em ambientes não escolares e que não puderam ser compartilhadas amiúde no evento anterior. A Roda de Conversa com a participação dos acadêmicos e acadêmicas está demonstrada na Figura 2.

Figura 2 – Roda de conversa sobre atuação dos pedagogos em espaços não escolares

Fonte: GEFOPI, 2018.

Logo após os eventos, foi apresentado e discutido o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus Luziânia para que os discentes pudessem analisar, à luz das teorias e das legislações estudadas, o processo formativo ao longo do curso. O trabalho foi feito em duplas e um trio, o mesmo grupo da atividade empírica, e propunha a análise do projeto e das ementas das disciplinas, bem como das propostas de ensino-aprendizagem para a formação e atuação do pedagogo em espaços não escolares que cada disciplina apresentou quando ministrada. Para tanto, precisaram apresentar, como resultado das análises, as possibilidades e os limites do ideal (proposto nas ementas) e do real (nas aulas ministradas).

A próxima atividade foi a apresentação aos alunos do manual da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, desenvolvido pela professora Maria Celi Chaves Vasconcelos para o desenvolvimento do estágio obrigatório em contextos não escolares dos alunos da universidade. Apesar de ser um manual de estágio, seu conteúdo traz informações relevantes para a atividade de investigação empírica proposta para a disciplina por conter sólido aporte teórico, bem como metodológico, para o desenvolvimento das atividades em um ambiente não escolar.

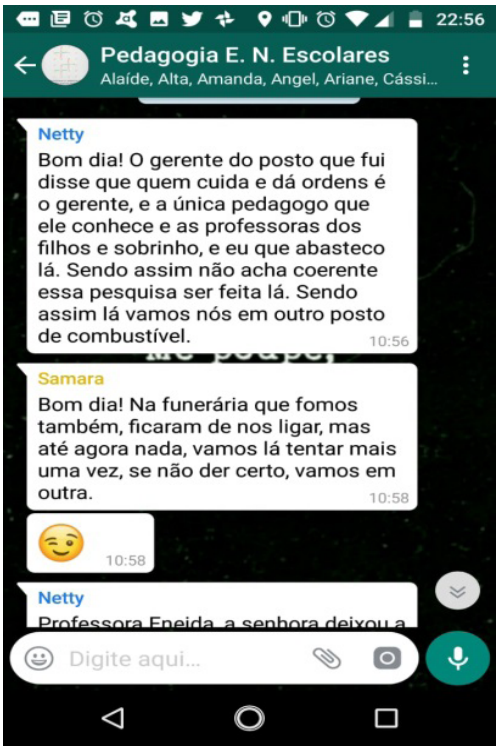
Para o início da pesquisa de campo, a turma foi dividida em treze duplas e um trio, escolhidos de maneira aleatória e, por sorteio cada grupo ficou responsável por um ambiente que seria investigado. Deste modo, os acadêmicos e acadêmicas tiveram a oportunidade de compreender, discutir, vivenciar e elaborar propostas de atuação do pedagogo em espaços diversos, tais como Ciretran, hospital, empresa funerária, academia, restaurante, lojas de roupas e de materiais de construção, posto de gasolina, espaços agrários, dentre outros. Para que pudessem iniciar a atividade empírica, foi expedido pelo GEFOPI/Campus Luziânia da UEG, assinado pela docente da disciplina e enviado aos alunos e alunas um Ofício a ser apresentado à instituição que seria pesquisada.

Concomitantemente ao desenvolvimento da empiria, foi criado um grupo fechado no aplicativo do *WhatsApp*, com os matriculados na disciplina para que fosse possível uma comunicação mais rápida para resolver dúvidas e questionamentos sobre as etapas da atividade de campo e também com relação à disciplina. Uma das primeiras pautas de discussão no grupo foi a falta de receptividade de alguns locais para a pesquisa e também o desconhecimento da possibilidade de atuação do pedagogo naqueles espaços, conforme mostra a Figura 4.

Para os dias de observação, que corresponderam às primeiras três visitas ao *lócus* da pesquisa, foi solicitado aos acadêmicos que anotassem em um caderno de campo as impressões positivas e negativas do local, a receptividade ou não para a pesquisa, as possibilidades e limites de atuação do pedagogo. Ao final das observações, os alunos e alunas fizeram a apresentação aos colegas de turma e à professora, em formato de seminário, dos resultados parciais e entregaram o caderno de campo para avaliação também parcial.

Os discentes também preencheram, durante as etapas da atividade empírica, uma ficha de acompanhamento das atividades que continha a data, a atividade realizada, a assinatura dos acadêmicos e a assinatura do responsável pelo espaço naquele dia.

Figura 4 – Discussão no Grupo de WhatsApp sobre a atividade de campo



Fonte: Arquivo das autoras, 2018.

Para a elaboração do relatório final da pesquisa, foi também solicitado aos discentes o registro fotográfico do espaço investigado, a elaboração de uma proposta interventiva para a atuação do pedagogo nos espaços da pesquisa. A proposta interventiva foi apresentada, primeiramente, em formato de devolutiva pedagógica em aula para acompanhamento da professora e esclarecimentos de dúvidas quanto à elaboração final que constaria do relatório da pesquisa. Também fariam parte do relatório o Ofício de encaminhamento do grupo e a Ficha de acompanhamento da atividade.

Dúvidas esclarecidas, atividade empírica concluída e relatório final pronto, os alunos e alunas realizaram a apresentação, em formato de seminário, para todas as turmas de Pedagogia do campus, para socializar a pesquisa de campo com as potencialidades e fragilidades da atuação do pedagogo nos espaços não escolares em Luziânia e algumas cidades vizinhas, e com a proposta interventiva apresentada aos estabelecimentos e instituições investigadas.

A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: uma experiência formativa

As práticas de ensino da disciplina Pedagogia Em Espaços Não Escolares objetivaram formar pedagogos e pedagogas para a atuação em espaços escolares e não escolares, e também possibilitar a compreensão dos processos educacionais enquanto ações pedagógicas assertivas de formação dos sujeitos em ambientes diversos. Tais práticas de ensino consideraram a epistemologia da práxis e a Pedagogia como ciências formativas para além da atuação e além dos espaços escolares, e nortearam a elaboração e o desenvolvimento das atividades do projeto de ensino.

Para esse artigo, socializamos a experiência formativa da qual fez parte uma das autoras e cujo espaço não escolar foi a Circunscrição Regional de Trânsito – CIRETRAN de Luziânia, Goiás[5]. A instituição funciona no centro da cidade, em local de fácil acesso, mas não foi informado, em entrevista, sobre a parceria que o DETRAN firma para o funcionamento da instituição. O horário de atendimento é das 8:00 às 17:00, de segunda a sexta-feira, mas em todas as visitas, foi observado que o maior movimento se dá após o almoço, no horário entre 14 e 15 horas.

O CIRETRAN de Luziânia conta com 16 funcionários, 9 deles em contratos temporários, sem vínculo de estabilidade; 6 servidores efetivos, sendo 4 do DETRAN, 1 da Secretaria de Fazenda – SEFAZ, 1 da Secretaria de Planejamento Urbano – SEGPLAN, e 1 da Prefeitura Municipal de Luziânia. As funções dos agentes ficam entre o atendimento ao público externo para tratativas de documentações de veículos, Carteira Nacional de Habilitação – CNH etc., e demandas burocráticas internas.

Foram feitas quatro visitas à instituição, sendo que, na primeira, realizada dia 31 de agosto de 2018, foi entregue o Ofício de encaminhamento das acadêmicas Ana Caroline Martins de Sousa e Ana Clara Alves de Castro ao diretor, responsável pelo órgão, que, após a devida exposição de motivos, concedeu a autorização necessária para realizar a pesquisa na instituição.

Na segunda visita, realizada no dia 13 de setembro, o diretor estava de férias e foi o supervisor quem atendeu as acadêmicas e se dispôs a apresentar a instituição e

5 Os CIRETRAN's são unidades do Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) nas cidades do interior dos estados e funcionam como delegacias regionais que atendem várias cidades por elas abrangidas e estão vinculadas ao DETRAN daquele estado. Disponível em: https://guiadetranbrasil.blogspot.com/2017/09/detran-ciretran-diferenca.html?m=1. Acesso em: 25 abr. 2019.

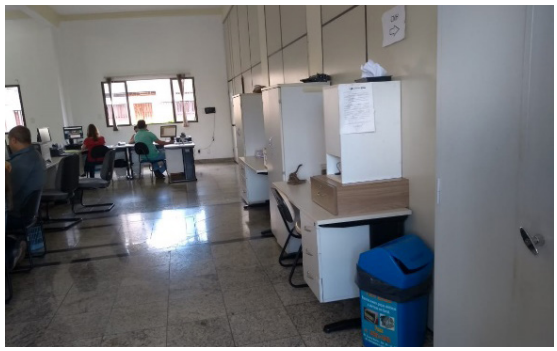
participar de uma entrevista. O servidor informou que não há um pedagogo em atuação no momento e que o CIRETRAN precisa realmente melhorar em alguns aspectos. Contudo, fez questão de afirmar que, recentemente, o DETRAN disponibilizou um curso para atendimento de pessoal, a fim de melhorar o desempenho profissional de cada servidor. O que pôde ser constatado em entrevistas informais com outros servidores é que, embora tenham participado do "curso de capacitação", sentem a falta e reclamam a necessidade de um profissional como um pedagogo para melhor organização do espaço, para gerir conflitos, para auxiliar a equipe na otimização do tempo e do espaço de trabalho, dentre outras atribuições. Uma grande reclamação foi quanto à guarda e organização de documentos que ficam por volta de 10 anos na instituição e que, somente após o cumprimento desse prazo, são encaminhados a Goiânia.

A terceira visita ocorreu no dia 20 de setembro, momento em que foi possível conversar com mais alguns os funcionários, saber de suas formações e questionar quanto ao que julgavam necessário melhorar na instituição. A quarta e última visita aconteceu no dia 27 de setembro, quando foi priorizada a observação mais acurada do espaço e a análise das atividades dos servidores. Como não há pedagogos no CIRETRAN de Luziânia, as análises puderam subsidiar a elaboração de uma proposta para atuação de um pedagogo na instituição.

Assim, foi construído um projeto de reestruturação a partir do que foi observado e analisado. Na parte física, o ambiente, embora organizado, não se mostra funcional para os servidores e nem para o público, como pode ser visto na Figura 6. A Figura 7 mostra alguns armários em que são guardados documentos importantes e que ficam à vista do público em atendimento.

Figura 6 – Ambiente de trabalho

Figura 7 – Armários de documentos à vista do público



Fonte: Arquivo das autoras, 2018.

Para resolver a situação demonstrada nas Figuras 6 e 7, foi sugerido que haja uma restruturação do espaço de atendimento com a separação dos gabinetes de trabalho por seções específicas para cada demanda e que os armários sejam colocados em outra sala ou que seja instalado, ao menos, um separador de ambientes. Foi observada também a falta de segurança no local, a ausência de câmeras para resguardar tanto os funcionários quanto o público de quaisquer crimes.

Foi sugerida a organização da sala dos arquivos para serem colocadas as caixas armário distintos, etiquetadas separadas por data e tipo de documentos para que se tornasse mais eficiente a busca e a própria guarda. Outra sugestão foi a de nomear um único servidor responsável por essa sala de arquivos para a otimização do trabalho e do atendimento ao público. As Figuras 8, 9 e 10 mostram como a sala de arquivos estava para que as sugestões fossem apresentadas.

Figura 8 – Sala dos Arquivos

Figura 9 – Arquivos desorganizados

Figura 10 – Pastas de documentos

Fonte: Arquivo das autoras, 2018.

A cozinha dos servidores também é um ambiente que precisa ser reestruturado e, para tanto, foi sugerido a desocupação de um armário para guardar copos, xícaras, garrafas de café, descartáveis e material de limpeza. A geladeira não funciona e precisa ser consertada ou substituída, pois se transformou em um depósito.

Ainda fez parte do projeto, a proposta de atuação do pedagogo no CIRETRAN, na seguintes frentes: 1. na organização do espaço para reuniões e demais atividades; 2. na organização funcional do espaço; 3. na elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos e equipes; 4. mais especificamente na elaboração de projetos pedagógicos para campanhas de trânsito e outras demandas sociais; 5. na humanização do espaço e dos processos; 6. na elaboração de slides, folders, cartazes, e demais instrumentos educativos; dentre outras funções inerentes ao processo pedagógico que a instituição carece. Pôde-se inferir que a atuação de um pedagogo poderia ajudar o CIRETRAN no que tange à organização geral do espaço, do tempo e das funções; ao desenvolvimento de projetos e equipes, dentre outras questões e situações.

Diante do exposto, percebe-se que a atividade de campo permitiu às acadêmicas aprofundar conhecimentos, vivenciar experiências formativas em ambiente extraclasse, além de compreender que o pedagogo pode ser formado para atuar em diversos espaços escolares ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As investigações teóricas e empíricas foram exitosas e propiciaram tanto aos acadêmicos e acadêmicas da disciplina quanto aos demais que assistiram ao seminário de socialização dos relatórios finais da pesquisa a construção de conhecimentos sobre a atuação do pedagogo também nos mais diferentes espaços que não somente os escolares. Podemos inferir ainda que foi uma experiência formativa para os sujeitos dos espaços não escolares investigados, pois suas falas iniciais contrastam com o discurso ao término da pesquisa no que tange às possibilidades de atuação de um pedagogo fora do ambiente escolar e a contribuição que este profissional pode levar para proprietários, trabalhadores, prestadores de serviço e clientes.

Foi perceptível a relevância que a Resolução CNE/CP n.01/2006 trouxe para o curso de Pedagogia no Brasil e o quanto seu estudo no curso de Pedagogia do campus Luziânia se fazia necessário para a compreensão sobre os espaços de atuação do egresso e que o pedagogo não é um profissional restrito às salas de aula. Isso permite que os acadêmicos possam construir conhecimentos para a docência ampliada, como também para a práxis,

com um trabalho docente que considere, nas práticas de ensino, as possibilidades do ensino, da pesquisa e da extensão, tanto na educação básica quanto na superior.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2007.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 01/2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, Licenciaturas. Diário Oficial da União (DOU), Poder Executivo, Brasília, DF, 15 de maio, 2006.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. *In:* CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. (Orgs.). **Formação de professores na perspectiva crítica:** resistência e utopia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014. p. 11-28.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. 3. ed. São Paulo: Global, 1988.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Algumas ideias força e ponto de tensão relacional em didática, currículo e formação de professores. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Qualidade da educação pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Kelps, 2013. p. 131-149.

ALMEIDA, Renato Barros de ; MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes; SOUZA, Rosiris Pereira de. Dimensão ontológica do trabalho e trabalho docente no início da carreira: marcas singulares para professores iniciantes e ingressantes. *In:* TEIXEIRA, Zenaide Dias; KOCHHANN, Andréa; PORTO, Marcelo Duarte (Org.). **Educação, Gestão e Tecnologias**: caminhos entrelaçados. Curitiba: CRV, 2018. p. 113-127.

65.

CURRICULARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNCISAL

Dilemas na educação e compromissos pedagógicos

Andréa Kochhann

INTRODUÇÃO

A universidade brasileira tem em seus princípios educativos a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pautada no Artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988. Nas últimas décadas, principalmente após o processo de redemocratização, a discussão tem sido mais veemente em relação à extensão universitária no processo formativo. Essa discussão se torna mais forte após dezembro de 2018, com a aprovação da Resolução n. 07, que prevê a obrigatoriedade da curricularização da extensão enquanto atividade formativa, em atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, na Meta 12.7, que versa sobre o mínimo de 10% da carga horária total do curso de graduação ser em atividades de extensão universitária.

A autora desse trabalho se dedica a estudar e viver a extensão universitária há quinze anos. Sua tese de doutoramento foi sobre formação docente e extensão universitária. Essa experiência proporcionou a autora participar de vários eventos discutindo sobre a temática. Um dos eventos que participou foi o Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), em junho de 2018, no qual ofereceu duas atividades, sendo um minicurso e uma oficina, contando com participação de representantes de inúmeras Universidades brasileiras, os quais apresentaram várias inquietações sobre a temática.

Nesse ínterim, o presente texto discute sobre a curricularização e acreditação das atividades de extensão universitária considerando a Resolução CNE/CES n. 07 de 2018 e

socializa as práticas didáticas e metodológicas que a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, Da cidade de Maceió, tem realizado como forma de trabalho com a temática, enquanto um dilema na educação e compromisso pedagógico. Por isso, elegemos como problema para esse texto "Como a UNCISAL tem realizado suas tratativas no sentido de curricularização e acreditação das atividades de extensão?".

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Visando responder ao questionamento, realizou uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e uma pesquisa-ação enquanto pré-teste de um pós-doutoramento em educação, tendo o objeto de investigação a extensão universitária. A pesquisa bibliográfica se alicerça em autores como Reis (1995), Forproex (2012), PNE (2014) e Resolução CNE/CES n. 07/2018. A pesquisa-ação se alicerça em um pré-teste do pós-doutoramento com intervenções ao longo de um ano sobre o processo de curricularização e acreditação da extensão universitária na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL. As intervenções ocorreram presencialmente no mês de setembro de 2018, fevereiro de 2019, julho de 2019 e setembro de 2019. Em cada encontro foram realizadas várias atividades sobre o tema e ocorreram muitas evoluções no sentido de curricularizar as atividades de extensão na concepção acadêmica, processual-orgânica.

CURRICULARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: dilemas na educação e compromissos pedagógicos

Sobre a curricularização das atividades da extensão universitária, Reis (1995) discute que é preciso pensar em elaboração dos currículos de cursos das universidades, considerando que é reflexo de seu tempo e de suas contradições. Assim, um currículo que expresse a intenção de formar os alunos com base na produção do conhecimento pelas vias da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão, e por uma contribuição de transformação social e crítica, é necessário algumas mudanças na concepção curricular e institucional.

> 1. Que o currículo se alicerçasse em um acordo político-pedagógico entre universidade e organismos da sociedade civil e política. [...].
>
> 2. A necessidade de romper com a predominância da disciplina, como referência do currículo.[...].

> 3. Que houvesse a reversão da dicotomia teoria-prática, hoje predominante na maioria dos cursos. [...].
>
> 4. O currículo refletir a organização, o funcionamento, o planejamento e a ação articulada/articulante entre as várias instâncias decisórias da universidade. [...].
>
> 5. Utilizar as prerrogativas do artigo 207 da Constituição brasileira, que garanta a autonomia da universidade, no seu ordenamento didático-pedagógico e de gestão. [...].
>
> 6. Estabelecer uma rede de luta política entre pessoas e universidades diversas, se torna uma condição importante, para viabilizar o currículo, enquanto instrumento viabilizador do ensino/pesquisa/extensão.[...].
>
> 7. Promover uma profunda reforma na legislação e nos currículos dos cursos das universidades (REIS, 1995, p. 49 – 52).

Com este contexto, o autor, ao defender que a concepção processual-orgânica da extensão se apresentava já na década de 1990, como a possibilidade para uma universidade comprometida com a transformação social e com o processo formativo pelas vias do ensino, pesquisa e extensão, apresenta algumas consequências ou problematizações que deveriam ser consideradas para tamanha ruptura, visto que a extensão até o momento servido ao capital e agora, despontava rumo ao atendimento acadêmico e social.

> a) Redefinição Político-Filosófico da Universidade [...].
>
> b) Democratização e Redistribuição do Poder da Universidade [...].
>
> c) Acordar e Consorciar Interesses [...].
>
> d) Coragem de 'sujar as mãos' [...].
>
> e) Redirecionar conteúdos de ensino/pesquisa [...].
>
> f) Modificar o conceito de aula e sala de aula [...].
>
> g) Articular as várias instâncias decisórias da universidade [...].
>
> h) A alocação orçamentário-financeira [...].
>
> i) A alocação e a relocação da carga horária ensino, pesquisa e extensão/ administração [...].
>
> jb) A construção do ensino, pesquisa, extensão na convivência com o diferente, na diferença e com amor [...].(REIS, 1995, p. 29 – 33).

O autor deixa claro que a ruptura é grande e que precisa enfrentar algumas contradições e realinhamento de ordem política, visto o percurso histórico das universidades brasileiras e as atividades extensionistas existentes, em atendimento ao capital.

Como já abordado, para Reis (1995) as ações extensionistas eventual-inorgânica se apresentaram como conceito e prática no Brasil desde 1911 e somente a partir da década de 1960 os traços do conceito processual-orgânico começam a aparecer e somente com a Constituição Brasileira de 1988 é instaurada legalmente a concepção da indissociabilidade.

A discussão que fomentamos sobre curricularização e acreditação das atividades de extensão universitária se efetiva considerando a Resolução CNE/CES n. 07 de 2018, que estabelece as Diretrizes para Extensão do Sistema Federal de Educação nas Instituições de Educação Superior Brasileira, ao longo de 4 capítulos com 20 artigos, alicerçados na Meta 12.7 do PNE (2014).

A referida Resolução apresenta alguns pontos que demandam uma análise mais profunda no sentido e significado que a mesma se propõe, visto que a minuta da Resolução apresentava pontos que foram retirados no momento de aprovação da Resolução. Pontos que, a nosso ver, eram elementares para possibilitar o pensar e o fazer extensionista na concepção acadêmica, mas que não impedem de serem realizados, a depender do entendimento e assumência de cada instituição.

Apesar que, esses pontos merecem um texto a parte, apresentamos aqui alguns elementos, como que a Resolução avança ou negligencia no sentido de que trata as ações extensionistas não somente aplicadas a Universidade mas, as Instituições de Ensino Superior, o que pode vir a impactar nas discussões sobre currículo nas instituições e na concepção que cada instituição poderá assumir em seus documentos legais, fomentando a concepção acadêmica ou de prestação de serviço ou assistencialismo.

> Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Considera o que o FORPROEX (2012) defende no sentido das diretrizes das ações extensionistas apresentarem a questão da formação cidadã dos estudantes calcada na interdisciplinaridade e interprofissionalidade, nas mudanças a partir da produção do conhecimento e interação com as questões complexas contemporâneas, indissociabilidade em um processo e com fins de curricularização.

> Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:
>
> I – a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
>
> II – a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
>
> III – a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
>
> IV – a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Os princípios da extensão na Educação Superior pela referida Resolução estabelecem que as ações extensionistas devem possibilitar a formação do estudante de maneira crítica, dialógica, ética e transformadora. Pondera também no sentido de expressar que as ações de extensão, seja qual for a modalidade, precisa favorecer a formação do estudante ao longo do processo em atendimento às comunidade externas, para ser extensão de fato. Apresenta que as instituições precisam apresentar nos PDI, PPI e PCC de graduação e pós-graduação de forma explícita questões inerentes à extensão, entre tantos pontos o processo de acreditação curricular, acompanhamento e avaliação das atividades perante as ações do estudante e, estratégia de financiamento. A obrigatoriedade é para os cursos de graduação, sendo permitido também a acreditação curricular em cursos de pós-graduação.

Quanto à avaliação das ações de extensão a referida Resolução especifica a necessidade de uma avaliação contínua e crítica das atividades mediante as concepções e diretrizes expressas nos documentos institucionais e seu processo de acreditação e importância na formação do estudante. As questões referentes a avaliação precisam estar presentes nos documentos da instituição.

O retrocesso entre a minuta de Resolução e a Resolução aprovada é no sentido de que deliberava que os programas e projetos em que os estudantes participarem como protagonistas, deveriam compor 10% do total de créditos do curso, sendo ofertados no mesmo período em que o estudante está matriculado. Destarte, a Resolução CNE/CES n. 07/2018 não obriga a participação apenas em programas e projetos, nada menciona o período de cumprimento no período de matrícula e não utiliza a palavra protagonismo.

Isso pode dificultar ou travar o avanço que a extensão universitária, a nosso ver, precisa ter no sentido da concepção acadêmica, caso não se discuta e perceba os meandros da redação. É preciso ser pensado até que ponto evento e curso são extensão ou atividades complementares. Até que ponto prestação de serviço será compreendida dentro do processo formativo extensionista de concepção acadêmica. O protagonismo acadêmico denota a participação ativa em todo processo da atividade e não meramente como ouvinte.

Essa questão provavelmente pode gerar uma certa instabilidade nos atuais currículos, que em sua maioria, estão completos de carga horária teórica no turno em que o aluno está matriculado, sendo necessário um repensar das atividades formativas e de suas respectivas cargas horárias, o que fomenta pensar que sendo atividade obrigatória será em contra turno como o estágio ou serão ofertadas as ações de extensão em dias que a turma ficará livre, sem aulas, visto que a carga horária de ensino irá diminuir. Isso leva a crer que a gestão dos cursos precisa articular suas turmas e seus horários, a fim de quiçá deixar um dia livre para que possam ser ofertadas as ações de extensão.

Essas questões precisam ser pensadas, visto que é resguardado o direito do acadêmico escolher as ações de extensão a ser por ele desenvolvidas, o que também gera a questão do curso e da instituição ofertar variadas ações e não somente uma única e obrigatória. Pois, a participação na extensão enquanto processo formativo e não meramente complementar, precisa ser pensada de acordo com o perfil do egresso que se espera no Projeto Pedagógico de Curso ou segundo a identidade que o estudante pretende compor o seu perfil profissional.

Questiono também que a referida Resolução não expressou de maneira direta e objetiva sobre a produção acadêmica-científica, apenas indiretamente. A Resolução CNE/CES n. 07/2018 obriga as Instituições de Ensino Superior a reorganizarem seus currículos e implementarem a extensão universitário no processo formativo de no mínimo 10 % dos créditos totais do curso, no prazo máximo de 3 anos, visto que o PNE (2014) já anunciava essa obrigatoriedade para os currículos iniciados em 2015.

CURRICULARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: dilemas na educação e compromissos pedagógicos da UNCISAL

A Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, primando por atender a Meta 12.7 do PNE (2014) buscou nos últimos anos compreender como poderia realizar as mudanças curriculares em atendimento a formação acadêmica. Um movimento foi participar do CBEU – Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, em junho de 2018, momento em que as representantes da UNCISAL no evento, participaram de duas atividades oferecidas pela autora desse trabalho. Ao final da última atividade houve a negociação para uma discussão mais aprofundada e entre os pares da UNCISAL. Com esse pano de fundo iniciou-se as tratativas para uma assessoria pedagógica.

No dia 27 de setembro de 2018, das 14 h às 16 h, no CACUN – Congresso Acadêmico e Científico da UNCISAL, foi realizada um minicurso intitulado “Diálogos sobre concepções, diretrizes, curricularização e avaliação das atividades extensionistas no processo formativo”, para os acadêmicos, docentes e representantes da gestão da UNCISAL, conforme Figura 1.

Figura 1 – Minicurso

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

O momento foi provocativo no sentido de dialogarem sobre a concepção e o sentido da extensão Universitária no processo formativo, vinculada à pesquisa e ao ensino, fomentando a produção acadêmica, visto que o debate sobre curricularização das ações extensionistas emergia dentro da Universidade.

No dia 28 de setembro de 2018, das 8 h às 12 h, na UNCISAL, foi realizada uma roda de conversa, durante o CACUN, sobre as atividades de extensão promovidas pelos professores da instituição e as angústias vivenciadas pelos mesmos com a possibilidade de

acreditação curricular de forma obrigatória das atividades de extensão Universitária, conforme Figura 2.

Figura 2 – Roda de conversa

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

As discussões foram provocativas a ponto de sentirem necessidade de aprofundar e ampliar o debate a tal ponto que foi marcado para o mês de setembro uma atividade voltada para todos os docentes dos cursos da UNCISAL, considerando a importância e complexidade do debate e das mudanças vindouras.

No dia 05 de fevereiro de 2019, das 14 h às 18 h reuniram-se na UNCISAL representantes das Pró-Reitorias de Pesquisa, Ensino e Extensão e representantes do NDE – Núcleo de Desenvolvimento Estruturante para dialogarem sobre extensão Universitária e seu processo de curricularização. O diálogo se efetivou por três momentos.

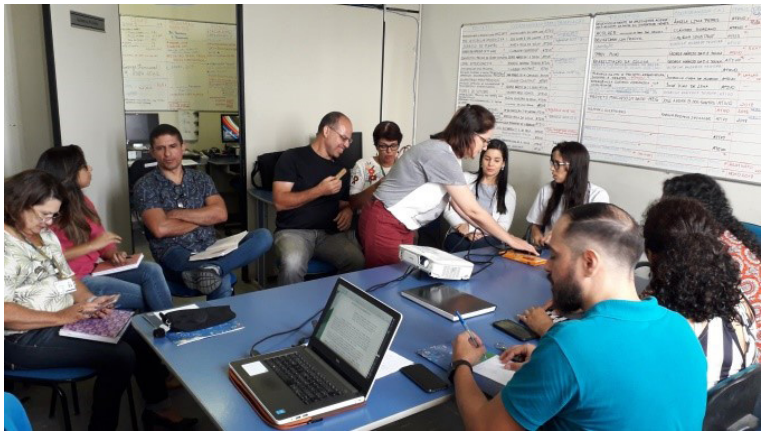
No primeiro momento foram apresentados alguns questionamentos que comentariam os trabalhos a seguir, bem como discutiu sobre a Resolução CNE/ES n. 7/2018 que normatiza a extensão Universitária nos cursos de graduação das instituições de ensino superior no Brasil, conforme Figura 3.

Figura 3 – Debate informativo

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

No segundo momento os professores apresentaram algumas dúvidas, angústias e avanços em relação à temática, conforme Figura 4. O curso de Medicina já está com a reformulação do currículo praticamente realinhado com a questão da curricularização da extensão universitária e os demais cursos estão começando em 2019 a escrita do novo currículo. O grande desafio se encontra, na visão dos docentes, em como operacionalizar a matriz curricular para atender a Resolução CNE/ES n. 07/2018.

Figura 4 – Exposição de angústias



Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

No terceiro momento houve a socialização de experiências da autora quanto a concepção, sentido, acompanhamento, curricularização e gestão da extensão Universitária, advindas de quinze anos de atividades extensionistas, cinco anos de gestão da extensão e três anos e três meses de doutorado em extensão universitária e formação docente, conforme Figura 5.

A partir dos diálogos realizados na tarde deste dia, foi planejada a metodologia da oficina do dia seguinte, de forma a contemplar as dúvidas e angústias sobre a temática e avançar no processo de curricularização da extensão Universitária.

Figura 5 – Experiências extensionistas

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

No dia 06 de fevereiro de 2019, das 8 h às 14 h, reuniram-se na UNCISAL representantes das Pró-Reitorias de Pesquisa, Ensino e Extensão e representantes do NDE dos cursos da instituição para a realização de uma oficina sobre o processo de curricularização da extensão universitária. A oficina se estruturou em três momentos.

No primeiro momento houve uma retomada de algumas questões conceituais sobre a extensão Universitária com base na Resolução CNE/ES n. 07/2018 e em autores que discutem a temática, conforme Figura 6.

Figura 6 – Retomada da temática

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

No segundo momento os partícipes foram divididos em 7 grupos. Se formaram 6 grupos, com os representantes do NDE e professores dos cursos de Medicina, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Enfermagem e Tecnólogos. As tarefas dos grupos de curso foram três: 1. escrever nos currículos sobre a extensão Universitária, abrangendo os objetivos, o perfil do egresso, a metodologia, o acompanhamento, a avaliação, o processo de acreditação, dentre outras, 2. Alocar no mínimo 10 % da carga horária total do curso na matriz curricular, e 3. Analisar nos projetos de extensão já realizados pelo curso, sua concepção, metodologia, indissociabilidade, produto acadêmico, entre outros pontos. Os grupos se dedicaram a discutir os conceitos e propositura de projetos e primaram por pensar na operacionalização da matriz curricular dia cursos, conforme Figura 7.

Figura 7 – NDE'S

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

Destarte, as discussões promoveram o esclarecimento de dúvidas e possibilitou o surgimento de um processo de organização da efetivação da extensão Universitária de forma integrada entre os cursos por meio da tentativa de unificarem ou aproximarem as linhas dia programas e projetos visto que todos os cursos são da área da saúde. Para o grupo da gestão com representantes das Pró-Reitorias de Pesquisa, Ensino e Extensão, a tarefa da oficina foi elaborar um plano estratégico de ações a serem efetivadas entre 2019 e 2021 prazo para a curricularização da extensão Universitária ser implementada, conforme Figura 8.

Figura 8 – Grupo da Gestão

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

No terceiro momento considerando a temporalidade, foi acordado que apenas o grupo da gestão socializaria sua atividade que no caso foi o planejamento estratégico, conforme Figura 9.

Figura 9 – Socialização do grupo da Gestão

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

A socialização do grupo da gestão apresentou um planejamento estratégico abrangendo 17 linhas de trabalho. Durante os meses de fevereiro a junho de 2019, algumas atividades foram realizadas como o diagnóstico da carga horária docente, elaboração da normativa de carga horária docente visando à extensão, elaboração de alguns documentos da extensão e outros. Destarte, se fez necessário um novo encontro para dinamizar as tratativas, pois muitas questões surgem no momento em que se começa a pensar e escrever.

Destarte, no dia 1º de julho de 2019, nova etapa de encontros se iniciaram, com a organização de um momento, das 14 h às 18 h, para a discussão sobre concepção, modalidades, indissociabilidade, avaliação, sistematização, produção e financiamento que a UNCISAL assumirá enquanto um realinhamento conceitual, conforme Figura 10.

Figura 10 – Realinhamento conceitual

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

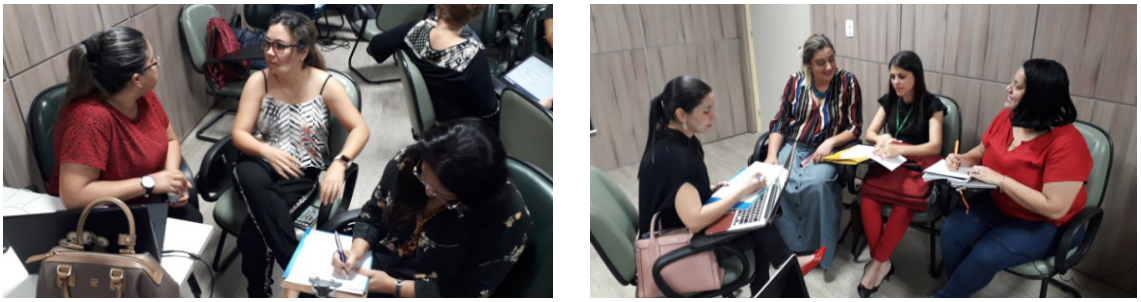
No dia 02 de julho de 2019, das 8 h às 12 h e das 14 h às 18 h, as discussões e produções continuaram no sentido de dividir os pares em grupos para a realização de algumas tarefas específicas. Um grupo ficou responsável por iniciar a escrita do PDI, em atendimento a Resolução CNE/CES n. 07/2018 e conforme as discussões efetivadas ao longo dos últimos meses, conforme Figura 11.

Figura 11 – Escrita do PDI

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

Outro grupo ficou responsável pela escrita do currículo dos cursos que ali representavam e um rascunho de organização das matrizes contemplando os 10% da carga horária de extensão universitária, conforme Figura 12.

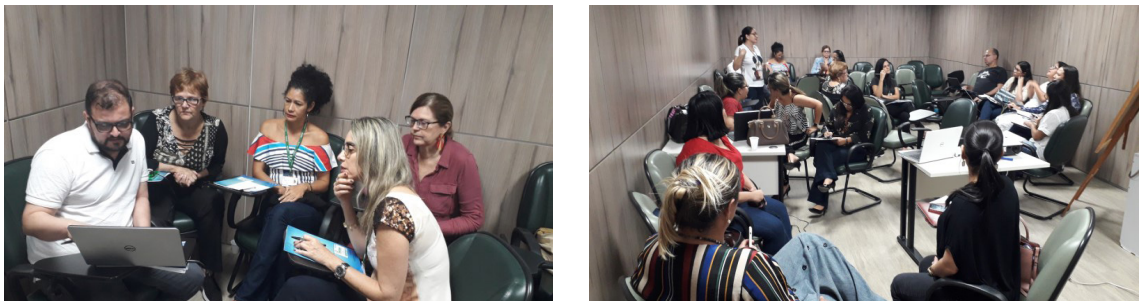
Figura 12 – Elaboração do currículo e matriz curricular



Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

Outro grupo ficou responsável pela elaboração do esquema das ações, bem como pela elaboração de um modelo de acompanhamento, da avaliação e sistematização das ações, conforme Figura 13.

Figura 13 – Avaliação e acompanhamento

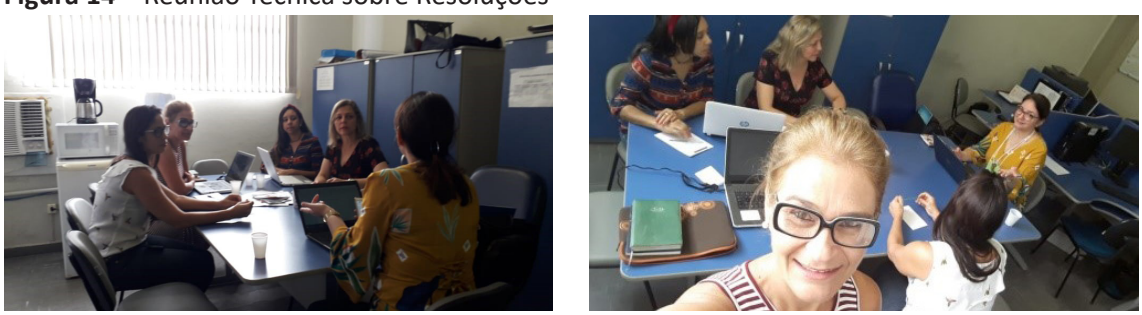


Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

Como já era previsto, a retomada das atividades seriam no mês no setembro, dentro do CACUN. Assim, foram organizadas várias atividades para serem realizadas concomitantemente ao congresso, no sentido de avançarmos com as tratativas.

No dia 25 de setembro de 2019, das 8 h às 12 h, na sala da Pró-Reitoria de Graduação, ocorreu uma reunião técnica sobre o cumprimento das demandas das Pró-Reitorias de Graduação e Extensão, no tocante a análise de carga horária, distribuição das mesmas e aprovação das Resoluções, bem como a forma de conduzir os processos a partir das referidas decisões, conforme Figura 14.

Figura 14 – Reunião Técnica sobre Resoluções



Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

Ainda no dia 25 de setembro de 2019, das 14 h às 18 h, foi realizada a oficina sobre "Elaboração dos PPC dos cursos da UNCISAL", momento em que os cursos deveriam socializar o que haviam pensado para compor o texto do Currículo e a organização da matriz curricular. Nesse momento houve a socialização em relação ao curso de Enfermagem e Medicina, que substanciaram uma excelente discussão, conforme Figura 15.

Figura 15 – Currículo e Matriz Curricular

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

No dia 26 de setembro de 2019, das 8 h às 10 h, as tratativas continuaram no sentido de realizar uma oficina sobre avaliação e acompanhamento da extensão universitária, momento em que a Pró-Reitora de Extensão iria socializar o que já havia elaborado no tocante a temática, conforme Figura 16. Mas, assim como em toda atividade, neste momento também foi realizada uma explanação sobre a concepção da extensão universitária. Acreditamos que a cada momento temos novos pares e se torna importante a discussão.

Figura 16 – Avaliação e acompanhamento das ações

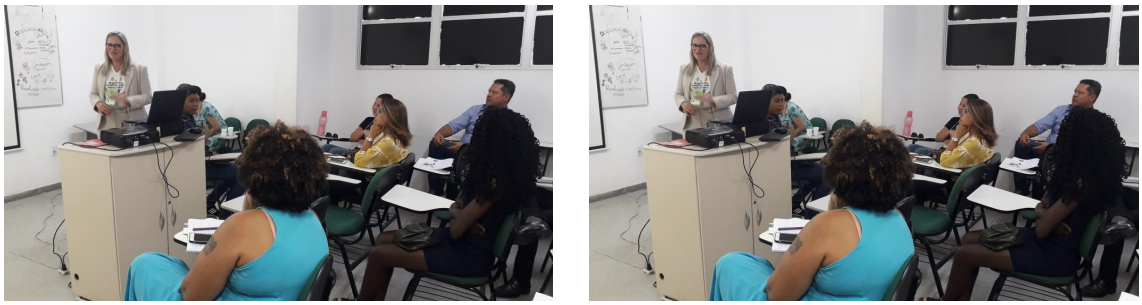
Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

Ainda no dia 26 de setembro de 2019, das 10 h às 12 h, as tratativas continuaram no sentido de realizar uma oficina em que houvesse a socialização de projetos de extensão e pesquisa, para analisar mediante os critérios de avaliação discutidos anteriormente, conforme Figura 17.

Ocorreu a socialização de dois programas de extensão da UNCISAL. Infelizmente, não houve a inscrição para socialização de projetos de pesquisa. Isso denota que ainda não evoluímos no sentido de uma discussão mais profícua com o departamento de

pesquisa. Contudo, a discussão e análise avançaram no sentido de avaliar um programa de extensão.

Figura 17 – Socialização de programas de extensão



Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

Como parte das atividades de curricularização das ações de extensão, se faz importante o momento de avaliação de projetos, sejam de pesquisa ou extensão, para pensar o processo de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, participamos da comissão de avaliação de trabalhos de pesquisa e extensão, no dia 26 de setembro de 2019, das 16 h às 18 h, e debatemos com os acadêmicos além da teoria e metodologia, mas também possibilidades de indissociabilidade, conforme Figura 18.

Figura 18 – Avaliação de projetos

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

No dia 27 de setembro de 2019, das 8 h às 12 h, reunidos na sala da Pró-Reitoria de Graduação da UNCISAL, ocorreu uma reunião técnica sobre a elaboração do PDI e do PPI da UNCISAL, com lapidação de arrestas e assertivas conceituais, inclusive com proposições de metas para a luta em relação às questões financeiras, conforme Figura 19.

Figura 19 – Reunião Técnica sobre PDI e PPI

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

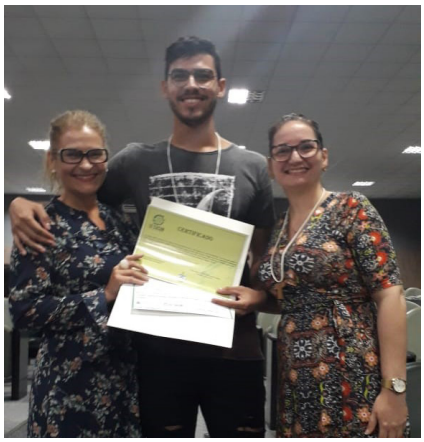
No dia 27 de setembro de 2019, das 14 h às 18 h, realizamos uma roda de conversa sobre o processo de curricularização da UNCISAL, discutindo os caminhos percorridos ao longo de um ano de atividades, as dificuldades encontradas e os avanços alcançados, conforme Figura 20. Nesse momento realizamos uma avaliação da trajetória e elegemos mais 16 linhas de trabalho para serem cumpridas até fevereiro de 2020.

Figura 20 – Roda de conversa

Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

Durante a solenidade de encerramento do CACUN realizada no dia 27 de setembro de 2019, das 19 h às 21 h, entre tantas homenagens e pronunciamento, houve a entrega de premiação para os melhores trabalhos apresentados durante o Congresso. A

Figura 21 – Premiação do melhor trabalho



Fonte: Facebook GEFOPI Andréa.

premiação realizada pela Pró-Reitoria de Extensão da UNCISAL escolheu um dos trabalhos que avaliamos. De fato o trabalho demonstrou a relação intrínseca entre o ensino, a pesquisa e a extensão, conforme Figura 21.

A UNCISAL completa um ano de discussão e trabalho coletivo, sob nossa assessoria e muito tem avançado no sentido de compreensão do movimento de curricularização para a formação acadêmica que possa fomentar a crítica e a emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse texto foi discutir sobre a curricularização e acreditação das atividades de extensão universitária considerando a Resolução CNE/CES n. 07 de 2018 e discutir sobre a pesquisa-ação realizada na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, na cidade de Maceió, a qual passou a realizar mediante a preocupação com as discussões de obrigatoriedade da extensão universitária no processo formativo, em atendimento inicialmente a Meta 12.7 do PNE (2014-2024) e posteriormente em cumprimento à Resolução supracitada.

A Resolução CNE/CES n. 07 de 2018 traz alguns elementos que necessitam ser pensados para serem compreendidos e como consequência serem apresentados nos documentos da instituição e nos currículos dos cursos. Para tal uma agenda de ações a curto, médio e longo prazo, se faz importante para que seja um processo pensado de mudança e não somente instituído enquanto obrigatoriedade.

A UNCISAL tem se preocupado com essas questões e se adiantado nas discussões. Um ponto positivo é que estamos avançando pouco a pouco em relação à participação dos representantes da gestão das três Pró-Reitorias nas discussões. Outro ponto positivo foi o envolvimento dos NDE'S nas discussões e início do processo de pensar um novo currículo para seus cursos, em que não haja a negligência com as disciplinas de fundamentos de cada curso e nem deixe de atender as demais Resoluções, mas que a extensão universitária seja acreditada como componente curricular obrigatório e, principalmente, se

efetive na concepção acadêmica, processual e orgânica, possibilitando uma formação crítica e política, em que os fundamentos teóricos e metodológicos do curso possam ser aprofundados e ampliados, de forma práxica.

A UNCISAL com o apoio da autora desse texto, completa um ano, de setembro de 2018 a setembro de 2019, de atividades intensas no processo de curricularização para acreditação das atividades de extensão. Muito já se fez, mas muito tem a ser feito. A propositura é de um movimento democrático e participativo dos pares, primando pela compreensão conceitual para então tomada de decisão e escrita de documentos.

Espera-se que esse processo continue evoluindo em 2020 e consigam organizar todo o movimento dentro do prazo e de forma qualitativa de ações, podendo quiçá, se tornarem referência brasileira, no tocante a como fomentaram esse processo de forma democrática e participativa, primando pela construção de uma nova visão da instituição em relação da extensão universitária e não meramente uma alocação de carga horária na matriz curricular. A curricularização e acreditação das atividades de extensão universitária no processo formativo acadêmico se apresentam como dilema na educação, mas também um compromisso pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União – DOU nº 243, 19.12.2018, Seção 1, p. 49 e 50.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2012. In:

http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view

PNE. **Plano Nacional de Educação**. 2014. *In:* http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

REIS, Renato Hilário dos. O currículo enquanto instrumento viabilizador da articulação Ensino, Pesquisa e Extensão. *In:* **Cadernos de Extensão Universitária**. Ano 1. N. 4. Universidade Federal do Espírito Santo, 1995.

66.

CURRICULARIZAÇÃO E ACREDITAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS COMO UM EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO

Dilemas na educação, compromissos políticos e pedagógicos

Andréa Kochhann[1]

INTRODUÇÃO

Este texto é reflexo de uma proposta de pesquisa de pós-doutoramento em educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, intitulado "Gestão e Formação Docente em Extensão Universitária: um olhar para além do ensino e da pesquisa", surgido pelas inquietações decorrentes dos anos de coordenação do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade da Universidade Estadual de Goiás (UEG), dos três anos de gerência de Extensão da UEG e dos resultados do doutorado em educação pela Universidade de Brasília que teve como objeto de investigação a formação docente pela extensão universitária.

Defendemos que as ações extensionistas enquanto variados espaços formativos, podem contribuir para a formação do estudante de forma crítica e emancipadora, tanto no processo inicial quanto continuado, mas para isso é preciso que a concepção dos envolvidos venha a ser de extensão práxica, acadêmica, processual e orgânica, que na elaboração dos projetos e programas sigam as diretrizes, dimensões e elementos do FORPROEX (2012), bem como considerem os elementos avaliativos do FORPROEX (2001).

1 Doutoranda em educação pela PUC-GO, Doutora em educação pela UnB, Mestre em Educação pela PUC-GO, Especialista em Docência Universitária pela UEG, Pedagoga pela UEG. Docente da UEG. andreakochhann@yahoo.com.br

O problema da pesquisa do pós-doutoramento se oficializa por “Qual a concepção sobre extensão universitária e seu processo de avaliação e acompanhamento do processo que apresentam os docentes que trabalham com extensão na UEG? Destarte, o objetivo geral se constituiu por “Potencializar ações mentais dos docentes pela interiorização de concepções sobre extensão universitária e seu processo de avaliação e acompanhamento em que as atividades extensionistas sejam práxicas, acadêmicas, processuais e orgânicas”. Nesse interim os objetivos específicos se apresentam por:1. Mapear os conceitos iniciais ou abstração inicial dos docentes sobre o objeto; 2. Compreender o movimento da extensão universitária pela contradição, totalidade e mediação; 3. Realizar os momentos formativos pela atividade de estudo, com problematização, modelação das relações identificadas, generalização, dedução de relações particulares e formação do conceito nuclear e; 4. Mapear os conceitos nucleares, abstração final ou conceitualização dos docentes sobre o objeto. Para isso é preciso considerar nos docentes suas atividades internas (funções psicológicas superiores) e as atividades externas (processos sociais e culturais) que o experimento didático-formativo lhe apresentará enquanto mediação. Destarte, seria a saída da síncrese a síntese, do concreto real ao concreto pensado, do concreto ao abstrato, da prática social inicial a prática social final.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A metodologia dessa pesquisa qualitativa será bibliográfica apoiada em Reis (1996, 1995), no FORPROEX (2001, 2012), documental alicerçada na Resolução CNE/CES n. 07 de 2018 e com grupo focal pela metodologia do experimento didático-formativo, com no mínimo 10 docentes que trabalham com projetos de extensão e os docentes que compõe do grupo CIEXT – Comitê Institucional de Extensão, da Universidade Estadual de Goiás – UEG. A proposta de um experimento didático-formativo surgiu em decorrência dos resultados do doutorado em educação pela Universidade de Brasília, que entre variados pontos, destacou-se a questão da importância do conhecimento teórico-prático sobre concepção, avaliação e acompanhamento das atividades extensionistas para a curricularização e acreditação no processo formativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CURRICULARIZAÇÃO E ACREDITAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS: dilemas na educação, compromissos políticos e pedagógicos

O tema extensão universitária está presente nas discussões e legislações brasileiras desde 1931, no Estatuto das Universidades. Apesar disso, a discussão sobre sua concepção e processo de acompanhamento e avaliação não é algo tão notório nas pesquisas. Segundo Kochhann (2019) pelo mapeamento realizado em sua pesquisa de doutorado, o Estado do Conhecimento visou mapear e analisar os trabalhos encontrados no tocante à formação docente pela extensão universitária. Para isso, a autora utilizou as Revistas Qualis A1 e A2, o banco de dados da CAPES, e os trabalhos da ANPEd e do CBEU. O quantitativo de trabalhos mapeados e a aproximação com o objeto formação docente pela extensão universitária, se encontra no Quadro 1.

Quadro 1 – Total de trabalhos analisados

Mapeamento	Trabalhos	Aproximação com o objeto
Revistas A1	1.014	1
Revistas A2	1.058	0
CAPES	56	8
ANPEd	299	2
CBEU	377	7
TOTAL	2.804	18

Fonte: Kochhann (2017).

Pelos trabalhos mapeados e analisados, apresenta-se que a temática tem sido pouco estudada nos últimos quatro anos, ou pelo menos, não têm sido publicados os resultados de estudos dessa área. Dos 2.804 trabalhos analisados, apenas 18 abordaram a temática formação docente e extensão universitária, representando 0, 64% do total. Destarte, a análise detalhada dos trabalhos 18 trabalhos, permitiu a autora considerar que existem muitos limites, mas também sinalizam possibilidades de formação docente pela extensão universitária. Contudo, permite afirmar que apesar da extensão apresentar mais perspectivas do que limites, esta ainda se encontra afastada do ensino e da

pesquisa, porque para sua construção é preciso não só mudança de consciência mas, quiçá, de informação e/ou formação, bem como de acompanhamento e avaliação das ações de forma permanente e que possa fomentar as mudanças e adequações ao que uma ação extensionista pode oferecer na formação do estudante.

Na pesquisa de doutorado, ficou constatado mediante as análises, que um dos motivos para as poucas produções e os limites emergidos, seja a não apropriação por parte da universidade da extensão no processo formativo, o que pode à falta de compreensão da concepção e do sentido da extensão universitária enquanto práxis, acadêmica, processual e orgânica e/ou à falta de assumência por parte das instituições e dos pares, especificamente nas possibilidades do processo formativo e, principalmente no tocante a uma avaliação e acompanhamento das ações.

Com esse cenário é preciso discutir que a extensão universitária é considerada como uma das funções das Instituições de Ensino Superior, relacionada à sua prática indissociável com o ensino e a pesquisa. Apesar de ser vista por alguns como uma dimensão de menor expressão dentro das universidades, ou da visão simplista da função de retorno à comunidade não acadêmica na forma de oferta de programas e projetos, a extensão universitária vem sendo realizada, principalmente nas instituições públicas, e carece de estudos que relacionem essa dimensão ao tripé e à formação acadêmica, a qual pode gerar emancipação ou alienação, dependendo da concepção e sentido assumidos.

Parte-se do pressuposto de que a extensão universitária precisa ser compreendida enquanto princípio educativo, pois o trabalho educativo ou pedagógico precisa ocorrer nas atividades dos projetos de extensão, caso contrário se configura apenas como prestação de serviço ou assistencialismo, como mera parte prática das atividades da universidade. Compactuando com essa questão, o conceito de extensão universitária segundo o FORPROEX (2012, p. 15) “A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade.”.

Entendemos que a extensão universitária no processo formativo pode vir a ser para a manutenção ou emancipação das relações sociais, tornando-se, a nosso ver, um importante elemento de análise. Nosso intuito é organizar o percurso de discussão sobre a curricularrização da extensão universitária, valendo-nos das concepções, acompanhamento e avaliação no sentido dos pares, pois a curricularização enquanto

obrigatoriedade se efetivará e nossa preocupação é no tocante a como isso irá ocorrer e com qual intencionalidade.

Para um começo de análise sobre a temática, se torna importante discutir as concepções e diretrizes de uma ação extensionista do FORPROEX (2012). Consideramos a concepção que o FORPROEX (2012) defende no sentido das diretrizes das ações extensionistas apresentarem a questão da formação cidadã dos estudantes calcada na interdisciplinaridade e interprofissionalidade, nas mudanças a partir da produção do conhecimento e interação com as questões complexas contemporâneas, indissociabilidade em um processo e com fins de curricularização.

> Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:
>
> I – a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
>
> II – a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
>
> III – a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
>
> IV – a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Além das concepções e diretrizes de uma ação de extensão é importante compreender as dimensões da extensão universitária conforme FORPROEX (2012), que se apresenta no Quadro 1 como: política de gestão, infraestrutura, relação universidade-sociedade, plano acadêmico e produção acadêmica.

Quadro 1 – Dimensões da Extensão Universitária

Dimensões	Conceito
Política de gestão	1 – política de extensão na instituição, 2 – concepção de extensão, 3 – órgãos colegiados de extensão, 4 – resoluções e normas, 5 – integração entre as ações da extensão e as da graduação, da pesquisa e da pós-graduação, 6 – informatização dos dados e dos processos de operacionalização da extensão e 7 – sistema de acompanhamento e avaliação.

Infraestrutura	1 – estrutura administrativa, que contempla a instalação, espaço físico, recursos humanos, transporte, equipamentos, entre outros.
Relação universidade-sociedade	1 – parcerias institucionais relativas à extensão, 2 – clientela diretamente atendida pelas ações de extensão, 3 – participação da comunidade na gestão da ação extensionista, 4 – apropriação por parte da comunidade dos conhecimentos, tecnologias e metodologias desenvolvidas na ação extensionista e, 5 – ação extensionista no redimensionamento da universidade.
Plano acadêmico	1 – interface ensino, pesquisa e extensão, 2 – formas de aprovação acompanhamento e avaliação das ações de extensão, 3 – critérios para distribuição dos recursos aos programas de acordo com a política de extensão, 4 – formas de realização da extensão que indique o perfil das unidades acadêmicas e da instituição e, 5 – extensão enquanto formação acadêmica.
Produção acadêmica	1 – quantificação da produção intelectual decorrente dos projetos de extensão em que deve aparecer o número de artigos publicados em periódicos, de livros editados, de comunicações em eventos, de publicações e relatórios com base nas ações extensionistas, além de outras publicações como produção de vídeos, espetáculos, exposições, arranjos e etc.

Fonte: Forproex (2012). Elaboração: Autora.

As dimensões partem do macro para o micro, de forma que todas dimensões precisam ocorrer primando pela efetivação das atividades, ou seja, é preciso pensar nas política de gestão para elaborar o plano acadêmico, o qual deve ser assegurada pelas questões de infraestrutura, pensando na relação universidade e sociedade, alcançando um produto acadêmico. Portanto, as cinco dimensões são indissociáveis e precisam ser efetivadas. Para tal precisam ser compreendidas. Além das concepções, diretrizes de uma ação de extensão e as dimensões da extensão universitária é importante compreender os critérios da concepção orgânico-processual nas atividades extensionistas práxis crítico-emancipadoras, segundo Reis (1996) e o Ofício Circular 263/1994, segundo Quadro 2, são:

Quadro 2 – Critérios da concepção processual-orgânica

Critérios da concepção processual-orgânica	Ofício circular 263/1994
Relevância acadêmica	Indissociabilidade, Interdisciplinar e envolvimento dos acadêmicos
Relevância social	envolvimento da sociedade por um problema real
Viabilidade social	ações viáveis, importantes, financiáveis e exequíveis

Critérios da concepção processual-orgânica	Ofício circular 263/1994
Compromisso institucional	financiamento, permanência da ação e a disponibilidade do pessoal
Possíveis decorrências nas instituições	definição política-filosófica, democratização e redistribuição do poder, sentido que a instituição atribui às ações extensionistas, relação teoria-prática, redimensionar conteúdos curriculares, modificar o conceito de aula e sala de aula, conceito de currículo e sua decorrente operacionalização, articulação das variadas instâncias gestoras e decisórias, financiamentos das ações extensionistas e alocação de carga horária e ação para a diversidade.

Fonte: Ofício Circular 263 (1994). Elaboração: Autora.

É necessário que uma ação extensionista seja pensada não somente para atender a comunidade mas, principalmente para atender a formação do estudante, tanto que a relevância acadêmica é o primeiro critério, somado a relevância que a ação terá para a comunidade, bem como ser possível a realização das ações, partindo do compromisso da instituição, pautada nas decorrências da mesma. Pensando nas concepções e diretrizes de uma ação de extensão, nas dimensões da extensão universitária e nos critérios da concepção orgânico-processual, apresentamos que é preciso avaliar as ações seguindo elementos avaliativos do FORPROEX (2001) e Reis (1995), os quais devem aparecer de forma explícita no escopo do projeto, que são:

- considerar a situação do contexto internacional e nacional-local para elaborar uma ação extensionista com base na realidade concreta,
- avaliar a pesquisa, o ensino e a extensão de maneira orgânica e simultânea e não de forma linear e fragmentada, percebendo no movimento a indissociabilidade, apesar de suas dificuldades,
- perceber a que interesses político-ideológicos a ação serve, se para a formação docente ou o atendimento ao mercado neoliberal e quais serão as implicações desses interesses no movimento formativo,
- analisar o processo democrático do poder da universidade, pois muitas vezes ocorre a concentração de decisão nas mãos de alguns gestores que podem estar distantes da realidade concreta e/ou o processo democrático ser meramente camuflado e vigorar a uma sutil imposição de poder,

- emergir os conteúdos e interesses político-ideológico a ação está veiculando para pensar na metodologia e produção acadêmica da ação, pois uma ação orgânica e processual trabalha e aprofunda conteúdos curriculares, tanto quanto o ensino e a pesquisa.
- perceber a articulação entre as instâncias decisórias da universidade, visto que as decisões não podem ser por grupos que não dominam os conceitos e estão distantes da realidade concreta,
- analisar o conceito de sala de aula e aula da ação primando por um conceito em que rompa com o tradicionalismo e a linearidade do trabalho pedagógico, pois as atividades de extensão devem fomentar as discussões de conteúdos extrapolando os muros da sala de aula,
- compreender como se dá a relação/unidade teoria e prática na ação ou se ocorre a dissociação, em que a teoria não chega a prática e vice e versa, sendo apenas um teoricismo e um praticismo,
- avaliar a prestação de contas da ação à comunidade com a divulgação dos dados e resultados, podendo ser com as publicações, das variadas formas e de discussões junto a comunidade no sentido de perceber os avanços advindos da ação extensionista.

Destarte, não basta termos um rol de elementos para serem considerados enquanto processo avaliativo, se quem se propõe ao movimento da avaliação não compreender o processo mental necessário para realizar a avaliação. Os processos mentais dos envolvidas nas atividades precisam estar em consonância e motivados a essa consonância com a questão teórico-prática da extensão universitária.

Nossa discussão se pauta nas concepções e diretrizes de uma ação de extensão, nas dimensões da extensão universitária, nos critérios da concepção orgânico-processual e em elementos avaliativos, no sentido de atender a Resolução CNE/CES n. 07 de 2018 que delibera sobre a extensão universitária no processo formativo de estudantes de graduação, pois as instituições de ensino superior terão até 2021 para obrigatoriamente organizar o processo de curricularização e acreditação das atividades de extensão.

A legislação apresenta um processo de curricularização da extensão universitária, segundo o PNE (2014), na meta 12.7 de no mínimo 10% dos créditos totais do curso. Mas para ocorrer um efeito formativo de qualidade é preciso pensar nas concepções de prestação de serviço, assistencialismo e acadêmica, bem como em todo processo de

acompanhamento e avaliação das atividades, considerando o contexto e a potencialidade das ações. A extensão não é parte prática da universidade. Pode ser considerada inclusive, a parte essencial ou vital da universidade. Contudo, nossa experiência teórica e empírica – práxica – apresenta que a maioria dos docentes que realizam extensão e também que avaliam a extensão, podem resvalar em questões teóricas que regem a temática, pois deixam de considerar pontos relevantes.

Muitos docentes podem não ter a informação adequada sobre as questões extensionistas. Outros têm a informação mas não sabem como organizar a mesma de forma efetiva. Muitos podem não realizar as atividades de extensão mediante as dimensões e elementos do FORPROEX (2012) por falta de informação, de formação e acompanhamento das atividades. A avaliação das ações, podem estar sendo feitas via sistema de forma imediata sem um acompanhamento das atividades realizadas em anos passados e também não há um acompanhamento das atividades vindouras. Sendo a avaliação meramente técnica e para fins de cumprir com os trâmites da sistematização exigida por lei. A avaliação processual e qualitativa pode não estar sendo realizada pela equipe gestora. O que também nos leva a afirmar que pode ser por falta de informação e formação para acompanhar e avaliar.

Chamamos a atenção é para o sentido de que os documentos não podem oficializarem a obrigatoriedade da extensão enquanto componente curricular sem que ocorra uma mudança epistemológica na concepção curricular e, em que o pedagógico supere o político. Para tanto, segundo Reis (1995) e corroborado por esta pesquisadora é preciso que haja:

1. o fim da supremacia disciplinar em que a disciplina é mais importante que o processo em conjunto, primando assim pela interdisciplinaridade e quiçá a transdisciplinaridade;
2. o predomínio da unidade teoria-prática para então predominar a práxis no processo, em detrimento da oposição ou mera relação entre a teoria e a prática, em que existirão momentos teóricos e outros práticos;
3. a articulação entre as instâncias decisórias, para que o conjunto representantes de todos os seguimentos da instituição estejam discutindo e decidindo sobre as demandas institucionais;
4. a autonomia didático-pedagógico-financeiros das instituições para que o processo tenha maiores condições de efetivação, visto que não é importante que o

docente tenha autonomia para escolher as metodologias, os procedimentos, os conteúdos e demais questões didáticos no sentido de possibilitar a construção do conhecimento e isso amparado por financiamento das ações;

5. a indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão no sentido de fomentar a intrínseca relação entre as ações extensionistas com os conteúdos disciplinares e as investigações, antes, durante e após as atividades de extensão;

6. de fato, uma construção curricular com base nas novas concepções e nos novos sentidos, pois é necessário que o currículo seja pensado e praticado mediante as concepções discutidas e, para tal é importante um currículo concretizado.

Destarte, mais um motivo para o nosso experimento didático-formativo ser realizado, visando não meramente colocar em documentos institucionais mas, de fato realizar a práxis extensionista com a finalidade de formar o estudante enquanto protagonista do processo e possibilitar a transformação social, pelas mudanças mentais advindas da mediação realizada durante as atividades extensionistas, sejam no momento de sua elaboração ou de sua avaliação e acompanhamento ou de sua efetivação.

CURRICULARIZAÇÃO E ACREDITAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTAS: um experimento didático-formativo

O experimento didático-formativo foi escolhido como metodologia para que possamos analisar como pode ser a (in)formação didático-metodológica dos atores da extensão universitária. Defendemos que o processo de (in)formação não precisa ser longo mas sim intenso e com procedimentos didático-pedagógicos que favoreçam a mudança conceitual e atitudinal dos partícipes, sejam eles no processo de avaliação e acompanhamento ou no processo de efetivação da ação, pelo movimento da síncrese à síntese, do concreto real ao concreto pensado, da teoria desenvolvimental, da histórico-cultural e da histórico-crítica.

O experimento formativo tem Vigotski (1996), enquanto criador desse método, sendo considerado o mais adequado para a compreensão do desenvolvimento da psique humana. Muitos teóricos amadureceram esse método, tanto em psicologia quanto em didática, como foi com Leontiev, Zankov, Luria, David, entre outros. (DAVIDOV e MÁRKOVA, 1987). Davidov (1988) como seguidor de Vigotski (1996), comunga com o teórico no sentido de que é preciso processos mediadores para as mudanças mentais e desenvolvimento psíquico, considerando seus valores culturais, sendo importante a

priori uma análise das questões históricas e culturais que fomentam a formação de conceitos nos partícipes, para então, a organização didática do experimento, visando à modificação mental dos conceitos.

Por isso, o experimento didático-formativo, segundo Libâneo (2000, p. 5) "[...] procura caracterizar um método de pesquisa pedagógica essencialmente fundamentada na teoria histórico-cultural", que se apresenta como um processo de intervenção por parte do pesquisador que atua de forma ativa do experimento, no intuito de perceber como ocorrem as mudanças no processo cognitivo do aluno – no caso desse experimento – como ocorrem as mudanças conceituais dos pares componentes do CIEXT sobre a temática e, por consequência, as mudanças de atitude pedagógica, em um processo desenvolvimental.

> Os pedagogos começam a compreender que a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar às crianças uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-las a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa que a escola deve ensinar os alunos a pensar, quer dizer, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento contemporâneo para o qual é necessário organizar um ensino que impulsione o desenvolvimento. Chamemos esse ensino de desenvolvimental (DAVÍDOV, 1988, p. 3).

Assim sendo, o experimento didático-formativo que vislumbramos não é somente um método de pesquisa mas também um método de ensino e aprendizagem – de desenvolvimento, alcançando não somente a Educação Básica mas a Educação Superior, em que trabalharemos não diretamente com professor e aluno, mas com docentes e gestores do Ensino Superior que concebem projetos e programas para realizarem com seus alunos visando o processo de formação práxica com os mesmos, incluindo assim o processo cognitivo de ensino e aprendizagem. Na concepção de Davidov (1988, p. 196).

> Este método se apoia na organização e reorganização de novos programas de educação e ensino e dos procedimentos para levá-los a efeito. O ensino e a educação experimental não se realizam adaptando-se ao nível presente, já formado, do desenvolvimento psíquico das crianças, e sim utilizando, na comunicação do educador com as crianças, meios que formam ativamente nestes o novo nível de desenvolvimento das capacidades. (DAVIDOV, 1988, p. 196).

Destarte, nos valemos desse método para que pela comunicação do educador/pesquisador com as crianças/docentes/gestores sejam efetivados o desenvolvimento das capacidades dos mesmos com efetivas mudanças cognitivas/conceituais. Por isso, nossa

linha do experimento didático-formativo se alicerça na teoria histórico-cultural e materialismo histórico-crítico.

A teoria histórico-cultural considera as questões psicológicas, emocionais e cognitivas, de ordem histórica e cultural dos aprendizes, que irão desenvolver suas cognições, mediados pelas atividades dos professores. A teoria materialismo histórico-crítico considera a totalidade, a contradição e a mediação, em que as questões econômicas, políticas e sociais fomentam as decisões metodológicas para o desenvolvimento do aprendiz.

Nessa esteira do conhecimento, trazemos como contributo Saviani (2008), que defende que o processo de aprender, de ações mentais, perpassam por sair da prática social inicial e retornar à prática social modificada, considerando as mediações estabelecidas, o que pode ser a saída do concreto real para o concreto pensado.

Dessa forma, o método de experimento didático-formativo possibilita que o professor escolha as atividades de forma que favoreça a mudança conceitual dos aprendizes, independente da idade ou se Educação Básica ou Superior, em que o aprendiz entra em Atividade de estudo e se perceba os movimentos cognitivos para a apropriação do objeto.

> Para o método do experimento formativo é característico a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda [...]. Para nós, pode-se chamar o experimento formativo de experimento genético modelador, o que plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino (DAVIDOV, 1988, p. 196).

Para Davidov (1988) é importante que o pesquisador compreenda o desenvolvimento psíquico do aprendiz e seu processo de aprendizagem. No caso da Educação Superior, em que o aprendiz é um adulto e supostamente com seu cognitivo evoluído, não se pode descartar o movimento psíquico do aprendiz, pois a cada momento o movimento é diferente. David (1988) seguindo a linha de Vigotski (1996), se ateve ao desenvolvimento cognitivo do aprendiz criança, mas nada impede que o método seja transposto para o aprendiz adulto, porém é preciso considerar suas particularidades.

No Experimento Formativo, conforme Davidov (1988), o professor se apresenta enquanto um mediador do processo de aquisição e apropriação do objeto por parte do aprendiz, visando a superação do pensamento empírico e alcançando o pensamento teórico, pela abstração e generalização. Essa mediação tem como pressuposto a criação de estratégias que favoreçam o aprendiz na resolução de um problema, o qual ele precisa ter consciência e querer incorporar novas maneiras de solucioná-lo, o que vai lhe custar

novas atividades intelectuais e mudanças de ações mentais para a interiorização de novas concepções sobre o objeto e a problemática. (VIGOTSKI, LURIA e LEONTIEV, 1998).

Assim, é preciso considerar para as atividades de extensão, sejam em projetos ou programas, as questões psicológicas, cognitivas e culturais dos envolvidos como as questões históricas, materiais e de múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento das atividades e da aprendizagem. A priori afirmamos que nosso experimento didático-formativo vai mais de encontro com as questões didáticas, históricas e materiais do que psicológicas, e abrangem primeiramente os docentes de projetos e os pares do CIEXT para posteriormente atingir os alunos em seus aspectos didáticos e psicológicos.

Podemos pensar que muitas atividades planejadas e executadas pelos coordenadores de projetos e programas de extensão não alcancem o desenvolvimento de habilidades motoras dos alunos ou não consideram o diagnóstico da realidade de cada aluno ou da comunidade atendida. É preciso considerar a dimensão materialista-histórico-cultural tanto dos alunos quanto da comunidade atendida, pensando na resolução de problemas da comunidade enquanto forma o aluno. Mas, para isso é importante que os pares que concebem e avaliam as ações extensionistas tenham a (in)formação sobre essas questões e portanto, uma mudança cognitiva sobre a temática, a qual pode vir a ocorrer com mediações de um experimento didático-formativo.

As atividades nos projetos e programas de extensão fomentam a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, que devem ser protagonistas do processo formativo, e por isso as atividades precisam considerar o contexto e potencializar o desenvolvimento do protagonismo do aluno. Para isso os projetos e programas de extensão precisam ser elaborados, avaliados, efetivados e acompanhados de forma que sigam os preceitos do FORPROEX (2012, 2001) e Resolução CNE/CES n. 07/2018.

O experimento didático-formativo pretende colocar o pesquisador como elemento principal do trabalho enquanto mediador das atividades de estudo com o grupo focal visando as mudanças das ações mentais dos partícipes. A população do grupo focal são os docentes que trabalham com projetos de extensão e avaliadores do CIEXT – Comitê Institucional de Extensão Universitária da UEG, os quais são responsáveis pela avaliação e o acompanhamento dos projetos de extensão universitária. A amostra será mediante o aceite de cada partícipe, mas respeitando o mínimo de 10 pessoas para o grupo focal.

A extensão para ser práxis, acadêmica, processual, orgânica, crítico e emancipadora, precisa que seus atores estejam informados e formados para elaborarem,

avaliarem, realizarem e acompanharem as atividades dentro dessa perspectiva, caso contrário poderá ser apenas prestação de serviço, assistencialismo ou praticismo.

Consideraremos as quatro etapas do experimento didático-formativo de Zankov (1984), que elaborou os princípios do sistema didático experimental e foi adaptado por Aquino (2014). A primeira etapa se estabelece pela Revisão da literatura e diagnóstico da realidade a ser estudada – realizada durante o doutorado e posteriormente com a análise dos projetos em 2019, podendo ser reafirmada com avaliação diagnóstica inicial, pela síncrese no primeiro encontro. A segunda etapa se estabelece pela Elaboração do Sistema Didático Experimental – realizada previamente conforme resultado da tese de doutorado e o planejamento das atividades do experimento. A terceira etapa se oficializa pelo Desenvolvimento do experimento didático-formativo – realizada em cinco momentos de formação, embasando na teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1996) e a teoria desenvolvimental (DAVIDOV, 1988) para as mudanças dos processos mentais, considerando um diagnóstico dos conceitos cognitivos inicial, mediações cognitivas para formação e diagnóstico dos conceitos cognitivos final. A quarta etapa se oficializa pela Análise dos dados e elaboração do relatório – realizada para compor o capítulo do livro.

O experimento didático-formativo foi pensado considerando as atividades internas (funções psicológicas superiores) e as atividades externas (processos sociais e culturais) dos docentes pela mediação da pesquisadora. Destarte, fomentaria a saída da síncrese a síntese, do concreto real ao concreto pensado, do concreto ao abstrato, da prática social inicial a prática social final e para tal segue a seguinte organização da terceira etapa: I Encontro de Formação (Diálogos sobre Concepção, Diretrizes, Elementos e Curricularização) – momento de aplicação de questionário para diagnóstico cognitivo inicial, discussão teórica com problematização e construção de generalizações, conduzida pela pesquisadora e filmada para posterior análise dos procedimentos didáticos, II Encontro de Formação (Diálogos sobre Acompanhamento e Avaliação de Projetos) – momento de discussão teórica conduzida pela pesquisadora e filmada para posterior análise dos procedimentos didáticos, III Encontro de Formação (Socialização e avaliação de Projetos de Extensão) – serão socializados os projetos em 15 min utilizando de data show e o CIEXT avalia os projetos conforme a concepção, diretrizes, elementos, curricularização e avaliação discutidos anteriormente e a pesquisadora observa as possíveis mudanças conceituais e filma para posterior análise, IV Encontro de Formação (Socialização dos Projetos de Extensão Consolidados) e avaliação diagnóstica final (Síntese – questionário e entrevista coletiva) – Após reelaboração dos projetos conforme orientação do encontro anterior e amadurecimento teórico, serão apresentados novamente os projetos e o CIEXT

avalia novamente e a pesquisadora observa os procedimentos didáticos e filma para posterior análise e V Encontro de Formação (Acompanhamento dos projetos) CIEXT – acompanhamento no sistema, com leitura dos relatórios, ligações para acadêmicos e comunidade, análise da biblioteca, e fomento com o coordenador sobre os pontos relevantes e frágeis e a pesquisadora observa a mudança cognitiva das discussões e filma para posterior análise e avaliação diagnóstica cognitiva final (Síntese – questionário e entrevista coletiva).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema dessa pesquisa de pós-doutoramento é extensão universitária e o problema se oficializa por "Qual a concepção sobre extensão universitária e seu processo de avaliação e acompanhamento do processo que apresentam os docentes que trabalham com extensão na UEG? Esperamos que a partir do diagnóstico inicial (síncrese) alcancemos pelo diagnóstico final (síntese) uma potencialização das ações mentais dos docentes pela interiorização de concepções sobre extensão universitária e seu processo de avaliação e acompanhamento do processo em que as atividades extensionistas sejam práxicas, acadêmicas, processuais e orgânicas.

O experimento didático-formativo sobre curricularização e acreditação das atividades extensionistas pode se apresentar enquanto um dilema na educação, pois apesar de existir seu discurso em documentos legais no Brasil, apenas em 2018, foi oficializada a obrigatoriedade de curricularizar e acreditar as ações extensionistas no processo formativo. Destarte, defendemos um processo de informação e formação por parte dos pares extensionistas e, principalmente por parte dos pares que avaliam e acompanham as ações, enquanto um compromisso não só político em atendimento a uma normatização mas, pedagógico, pensando na formação daqueles que vivem as atividades extensionistas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Orlando Fernández. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. **EDUCERE**, 2014. *In:* http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/O%20EXPERIMENTO%20DIDÁTICO-FORMATIVO%20CONTRIBUIÇÕES%20PARA%20A%20PESQUISA%20EM%20DIDÁTICA%20DESENVOLVIMENTAL.pdf.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova

o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União – DOU nº 243, 19.12.2018, Seção 1, p. 49 e 50.

DAVIDOV, V.V. **La enseñanza y el desarrolo psíquico**. Moscoú: Editorial Progreso. 1988.

DAVÍDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia**. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. [s. l., s. n.], 2009. Acesso em: 10 set. 2019.

FORPROEX. **Avaliação Nacional da extensão Universitária**. 2001. *In:* https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2007. *In:* http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/definicoes-de-extensao-forproex-2007/view

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2012. In:

http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS R. A. M. da M. **Disciplina "teorias da educação e processos pedagógicos".** Mestrado e doutorado em educação, UCG, 16 de março de 2009. Mimeo.

KOCHHANN, Andréa. **A formação docente e a extensão universitária**: tessituras entre concepção, sentidos e construção. Tese de Doutorado em educação. Brasília: UnB, 2019.

PNE. **Plano Nacional de Educação**. 2014. *In:* http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

REIS, Renato Hilário dos. O currículo enquanto instrumento viabilizador da articulação Ensino, Pesquisa e Extensão. *In:* **Cadernos de Extensão Universitária**. Ano 1. N. 4. Universidade Federal do Espírito Santo, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIGOTSKI, L. S. O significado Histórico da Crise da Psicologia. Uma investigação metodológica. *In:* **Teoria e método em psicologia.** São Paulo, MartinsFontes, 1996, p. 203-477.

VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1998.

ZANKOV, L. **La enseñanza y el desarrollo**. (Investigación Pedagógica Experimental). Moscú: Editorial Progreso, 1984.

67.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Oficina sobre o processo seletivo para a pós-graduação *stricto sensu*

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira[1]
Nathalia Barros Ramos[2]
Priscila Bastos Braga dos Santos[3]
Shirleide Pereira da Silva Cruz[4]
Solange Cardoso[5]

INTRODUÇÃO

A universidade é um importante espaço de produção, acumulação e disseminação de conhecimentos. É composta por três bases que se relacionam e se constituem, ou pelo menos deveria se constituir, como uma unidade, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão. Neste artigo nos debruçaremos na extensão, que será aqui entendida como uma fundamental ação coordenada pela universidade junto à comunidade, que possibilita o compartilhamento com o público externo, do conhecimento adquirido em

1 Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação, na Faculdade de Educação, pela Universidade de Brasília, (PPGE/FE/UnB) campus Darcy Ribeiro e professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) Pesquisa sobre Formação Continuada. daysekb@gmail.com

2 Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação, na Faculdade de Educação, pela Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB) campus Darcy Ribeiro e professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) Pesquisa sobre Formação de Professores e Extensão Universitária. nathaliabarrosr@hotmail.com

3 Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação, na Faculdade de Educação, pela Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB) campus Darcy Ribeiro, bolsista CAPES. Pesquisa sobre inovação na formação de professores. priscilabbragast@gmail.com

4 Professora Adjunta da Universidade de Brasília no Departamento de Planejamento e Administração (PAD/UnB). Pesquisa sobre Políticas de Formação de Professores, Profissionalização e profissionalidade Docente e legislação educacional. shirleidecruz@unb.br

5 Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação, na Faculdade de Educação, pela Universidade de Brasília (PPGE/FE/UnB) campus Darcy Ribeiro, bolsista CAPES. Pesquisa sobre Formação de Professores, Ciclo de vida profissional docente e Educação Infantil. solangecardoso1908@gmail.com

diferentes fontes e processos de aprendizagens dentre elas, o ensino e a pesquisa desenvolvidos na instituição.

Em uma iniciativa de articular o conhecimento científico advindo do ensino e da pesquisa com as necessidades da comunidade onde a universidade se insere, o projeto UnB+Escola, foi pensado para interagir e transformar a realidade social, assim como possibilitar maior integração entre professores e pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio da realização de diversas atividades de extensão: palestras, cursos, oficinas e mostras pedagógicas, cumprindo assim sua função social.

A oficina que ofertamos teve o objetivo de subsidiar a preparação do professor da SEEDF e dos estudantes das licenciaturas no ingresso a cursos de mestrado e/ou doutorado dos diferentes Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Humanas da Universidade de Brasília.

Nesse contexto, a pesquisa se problematiza a partir da seguinte questão: **Qual a compreensão da relação entre a universidade e a escola para os cursistas da Oficina sobre o Processo Seletivo do Mestrado/Doutorado?** Assim, os objetivos da pesquisa são: compreender a relação entre a universidade e a escola para os cursistas da *Oficina: Orientações sobre o processo seletivo de mestrado/doutorado*; entender a perspectiva dos cursistas sobre a relação universidade e escola; analisar os conceitos de extensão formulados pelos cursistas e apontar os elementos que compõem a aproximação entre universidade e escola. Nessa proposição, tal pesquisa se adequa a proposta do GT 09: *Didáticas, práticas de ensino e estágio* de forma a contribuir com a temática desse grupo de trabalho.

A proposta de ofertarmos essa oficina surgiu a partir da nossa percepção sobre a carência existente no que se refere as orientações para os processos seletivos para ingresso na pós graduação – UnB. Essa percepção ganhou maior projeção, por fazermos parte de um grupo de pesquisas e estudos onde há muitos membros que almejam a pós graduação. E por fazermos parte desse grupo de estudos e pesquisa e estarmos vinculadas ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB (PPGE/FE/UnB), em diversos momentos que antecedem o processo seletivo somos procuradas para esclarecermos dúvidas do edital, ajudar na elaboração do projeto e darmos dicas em geral sobre as etapa do processo seletivo. Essas carências observadas por nós perpassam as questões mais simples como encontrar informações sobre os programas de pós graduação no sítio oficial da UnB, linhas de pesquisa dos programas, cronograma

do processo seletivo, professores que ofertarão vagas, etc; até as questões mais complexas como a elaboração do projeto, o estudo da bibliografia sugerida, a prova escrita, a entrevista, o preenchimento do currículo Lattes, dentre outros. Diante disso, achamos oportuno formalizar essa prática que até então era informal para algo mais sistematizado para que mais professores e estudantes pudessem receber essas orientações e até mesmo despertar nas pessoas que acham a pós-graduação "uma possibilidade distante", algo possível. Assim, formalizamos as nossas dicas e orientações em uma oficina que engloba todas as etapas do processo seletivo. A nosso ver, tal proposta se configura abrangente e para além de um seleto grupo e tem uma proposta acessível e com uma configuração do que acreditamos ser a extensão universitária.

Como metodologia optamos pelo levantamento bibliográfico para fundamentar nosso referencial teórico. E para compreender o papel da extensão universitária a partir da visão dos cursistas foi aplicado um questionário com perguntas abertas buscando aprofundar a compreensão sobre a relação universidade e escola. O questionário, segundo Gil (2010, p. 128), 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.". Assim, nas questões de cunho empírico, o questionário foi utilizado para coletar as informações da realidade.

Para compreender as relações que incidem sobre a extensão universitária, discutiremos inicialmente, a partir do levantamento bibliográfico, como o campo do conhecimento tem compreendido essa relação entre universidade e escola.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PRÁTICA FORMATIVA: UMA POSSIBILIDADE ANUNCIADA

Partindo do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão já anunciada oficialmente na Constituição Federal de 1988, ressaltamos a importância de pensar e discutir a extensão como um dos elementos essenciais do tripé universitário e que há tanto tempo vem sendo desmerecida pela academia.

O projeto UnB + Escola evidencia a necessidade de articulação e aproximação da universidade e da escola, sendo a extensão universitária uma das formas, e talvez a mais eficaz, segundo acreditamos, que promove a interrelação entre essas duas instituições de ensino. Pois, pelo fato da extensão estar ligada aos movimentos sociais e a educação popular desde a sua origem, acreditamos que essa possibilita uma articulação e

transformação das relações e concepções entre Universidade e escola. Dessa forma, segundo o documento, Política Nacional de Extensão Universitária, essa

> [...] tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re) produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de interação dialógica que traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública (FORPROEX, 2012, p. 10).

Pensar essa relação e promover ações que aproximem essas duas instituições de ensino (escola e universidade) é uma possibilidade de superar o distanciamento promovido historicamente, em que a Universidade se constitua como um lugar elevado da sociedade.

Ao contrário do estágio supervisionado ou outras práticas de ensino que se colocam apenas como espaço de aplicação de conhecimento ou reprodução de conhecimentos adquiridos anteriormente, a extensão universitária se apresenta como uma prática de ensino, que além de promover a troca de saberes ainda possibilita a construção e produção de novos conhecimentos. E é ainda um espaço vasto de aprendizagem e possibilidades de práticas de ensino em diversas áreas do conhecimento que busca promover a unidade teoria e prática e articular ensino e pesquisa.

Contudo, ressaltamos que nem toda ação ou projeto de extensão é capaz de promover esse movimento de interrelação e produção de conhecimento. Pois, de acordo com Reis (1996, 1993), historicamente, no Brasil, a extensão vem apresentando duas vertentes básicas, a primeira seria a eventista – inorgânica, que está centrada na realização de eventos e prestação de serviços, não se relacionando com o processo de ensino-aprendizagem e a produção de conhecimento. Nesta linha as atividades se organizam pela difusão de conhecimento (palestras, cursos, seminários, etc.), difusão de cultura (apresentação de orquestras, peças de teatro, corais e outros) e prestação de serviços (assistência jurídica, técnica, educacional, etc.). A segunda vertente se denomina processual orgânica, e se caracteriza por desenvolver ações de caráter permanente, que são inerentes ao processo formativo e a produção do conhecimento, ou seja, esta linha da extensão relaciona o ensino e a pesquisa, dentro de uma parceria político-pedagógica com a sociedade.

Nos ancoramos na vertente processual orgânica e adotamos como conceito de extensão a concepção apresentada no I Encontro de Pró-reitores de Extensão das

Universidades Públicas Brasileiras – realizado no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)[6], realizado na UnB em 1987, e reafirmado por Reis (1993), como

> A extensão universitária é 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. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (FORPROEX, 1987, p. 11).

Nessa concepção a extensão seria um instrumento de um processo dialético entre a teoria e a prática, promovendo através da interdisciplinaridade de suas ações, uma visão integrada do social. A partir desse contexto, Reis (1996), ressalta que a extensão orgânica-processual produz o saber e forma os participantes simultaneamente, sendo lócus de formação profissional e produção de conhecimento, a partir de uma parceria política-pedagógica com a sociedade. Seria, dessa forma um mecanismo que estabelece relação direta entre a universidade e diversos setores da sociedade, possibilitando aos seus participantes uma atuação transformadora. Em outras palavras, a extensão universitária se configura como um processo formativo e transformativo de seus participantes, tornando possível a articulação teoria e prática dentro do contexto social.

A OFICINA SOBRE ORIENTAÇÕES PARA O PROCESSO SELETIVO DE MESTRADO/DOUTORADO

Com o objetivo de endossar a integração entre Universidade e Escola no âmbito da formação continuada de professores, a oficina se propôs a elucidar aos docentes da SEEDF os elementos que envolvem o processo seletivo para cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Humanas da UnB. Partindo do pressuposto de que a formação

6 O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) emite documentos em seus encontros. Neste trabalho trazemos trechos da Política Nacional de Extensão Universitária e o conceito de extensão apresentada no I Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado por este fórum.

continuada deve oportunizar a construção da práxis, a qual permite a compreensão do que envolve a atividade do professor, a formação *stricto sensu* tem um importante papel no processo de problematização da realidade.

O trabalho de elaboração da oficina consistiu em elencar os pontos principais do processo seletivo, bem como esclarecer a importância desse espaço formativo na formação continuada e dos aspectos de desenvolvimento da pesquisa na área de ciências humanas. Apesar do esforço em abarcar sujeitos que estivessem interessados na pós-graduação *stricto senso* em ciências humanas, tomamos como exemplo os cursos de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) a qual temos vínculo. Como foi exposto acima, foram escolhidas temáticas que estão presentes na preparação para o ingresso efetivamente como no momento anterior onde o sujeito deve se familiarizar com o programa e o trabalho acadêmico.

Portanto, na oficina realizamos um pequeno exercício que consistiu em coletar algumas questões, onde os sujeitos consideravam ter mais dúvidas, para que pudéssemos visualizar os pontos trazidos objetivando avaliar se estávamos comtemplando a todos. Foi utilizado como processo didático-metodológico o instrumento: Tempestade de ideias. A partir dessa verificação pudemos estabelecer conexão entre os cursos da área de ciências humanas, tomando como exemplo a pós-graduação *stricto sensu* em educação. Dos tópicos elencados dividimos a oficina em momentos que discutiram: Organização de um programa de pós-graduação: regimento, linhas de pesquisa, professores credenciados, grupos de estudo e pesquisa, familiarização com a pós-graduação, ingresso: aluno regular, pré-requisitos, análise de edital de seleção, etapas de seleção: Pré-projeto, prova escrita e prova oral (entrevista), elaboração do projeto de pesquisa, orientações para a prova escrita, orientações para a prova oral (entrevista), Currículo Lattes: algumas considerações e uma proposta prática de construção da estrutura do projeto de pesquisa.

Assim, o primeiro ponto foi apresentar o programa eleito em sua forma e regimento. Sinalizamos que o mestrado acadêmico e profissional, especificamente nesse programa assumem aspectos formativos similares, diferindo em dois aspectos – no mestrado profissional há exigências acerca da aplicabilidade da dissertação em vias de um produto final que deve retornar ao campo de atuação do profissional e da não existência de prova oral no processo seletivo desse modelo. Para clarificar as etapas que são ou não exigidas no mestrado (profissional ou acadêmico) e no doutorado, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 1 – Quadro sobre as diferentes etapas do processo seletivo PPGE/FE/UnB em cada edital

Etapas	Mestrado academico	Mestrado profissional	Doutorado
Prova escrita	X	X	-
Projeto	X	X	X
Prova oral(entrevista)	X	-	X
Memorial	-	X	X
Currículo Lattes	X	X	X

Fonte: Elaborado pelas autoras

Outra questão foi esclarecer os períodos que são abertos os editais, marcando dois momentos diferentes dirigidos ao mestrado acadêmico e profissional e ao doutorado acadêmico.

O segundo ponto apresentou as sete linhas de pesquisa do programa, bem como os pré-requisitos para o ingresso como aluno regular, que vão desde a exigência da segunda língua para mestrado e terceira para doutorado até a compreensão de todos os passos determinados no edital. Das linhas de pesquisas em educação foram citadas: Políticas públicas e gestão da educação (POGE), Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação (EAPS), Profissão docente, currículo e avaliação (PDCA), Educação em ciências matemática (ECMA), Educação, tecnologias e comunicação (ETEC), Educação ambiental e educação do campo (EAEC), Estudos comparados em educação (ECOE), as quais ofertam as vagas que são diluídas em cada uma delas. E que devem ser considerados os diferentes objetos de análise das pesquisas. Ainda foi sinalizada a necessidade de busca dos professores credenciados no programa e estudo dos respectivos currículos para que se estabeleça o desenvolvimento assertivo dos projetos a serem submetidos, tendo em vista a especificidade do olhar sobre os objetos em cada área do conhecimento.

As orientações sobre o ingresso também consideraram as diversas formas de participação na universidade, buscando a vivência e conhecimento através dos espaços formativos tendo em vista o seu caráter público. Foram expostas as possibilidades que guardam a dimensão extensionista como pilar processual e orgânico dessa instituição escolar, objetivando a pesquisa na sociedade e por seus sujeitos. Dos espaços que possibilitam essa formação permanente e aproximação com os debates relevantes ao momento histórico, estão os grupos de pesquisa vinculados às suas respectivas linhas; as

vagas de aluno especial ofertadas das disciplinas da pós-graduação; os seminários, congressos e oficinas promovidas na universidade e a organizações da sociedade civil que objetivam a pesquisa. Todos esses espaços, podem auxiliar aos sujeitos no processo de incorporação dos debates em vigência, possibilitando compreender as lacunas e possibilidades na área científica para que tenha efetivo retorno na sociedade.

O processo seletivo também conta com etapas estabelecidas em edital que são diferentes no mestrado e doutorado. Tanto no mestrado quanto no doutorado as etapas correspondem à construção de um pré-projeto de pesquisa.

Para ilustrar e fortalecer o entendimento sobre uma elaboração coerente de um pré projeto de pesquisa foi entregue aos participantes da oficina um quadro de coerência que apresenta uma síntese da estrutura, dos verbos e de alguns termos que podem fundamentar o desenvolvimento de um objeto em análise. Esse quadro acompanhou um exercício que foi elaborado para ajudar os participantes a realizar, posteriormente, um trabalho de construção dos seus respectivos projetos. Dos limites e possibilidades para a construção do pré-projeto, apresentamos as plataformas digitais com seus repositórios para auxiliar no estado do conhecimento corroborando com a justificativa para a análise.

Sobre a prova escrita que é exigida no processo seletivo do mestrado foram apontados aspectos a serem identificados e analisados: como a base epistemológica dos textos indicados do edital, a articulação das concepções e elementos constitutivos das correntes defendidas pelos autores com o objeto do pré-projeto, os autores que estudam as temáticas apresentadas na perspectiva analítica da linha de pesquisa pleiteada.

Para a etapa da entrevista, que é exigida no mestrado e doutorado, as orientações seguiram as indicações anteriores para compreensão do campo de pesquisa objetivado. Assim, recomendou-se a apropriação das discussões, autores e epistemologias que assentam os objetos. Essa etapa é muito importante e inclui perguntas que envolvem o pré-projeto para averiguar o domínio do candidato com sua pesquisa, nível de envolvimento com a temática e trajetória profissional. Por isso, foi apresentada a importância em construir o currículo lattes, atentando-os para a constante alimentação na Plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), canal de fomento e vinculação de todas as pesquisas em âmbito nacional.

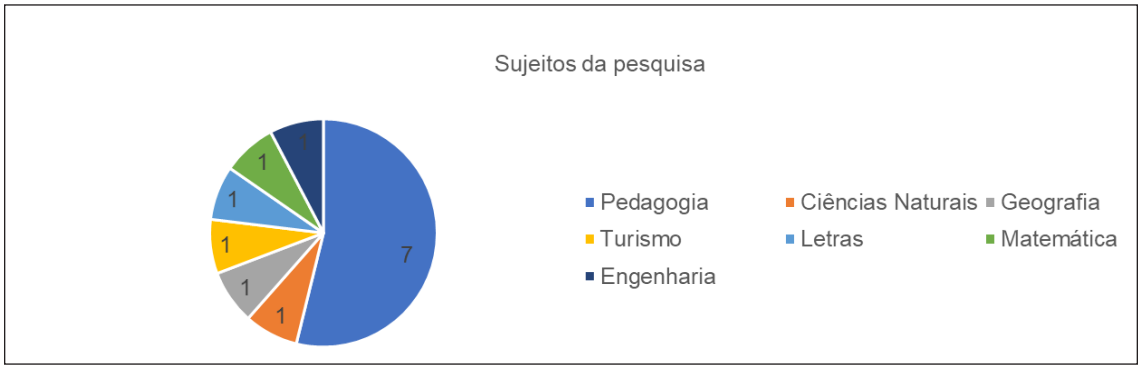
O trabalho foi construído coletivamente e trouxe aspectos que tem como base a formação de cada integrante nas suas experiências como pesquisadoras e profissionais.

As demandas sobre questões fundamentais a cerca da construção de um projeto de pesquisa, da necessária divulgação de canais que comunicam as pesquisas desenvolvidas e das etapas do processo seletivo e participação dos sujeitos nos espaços da universidade, foram os pontos de maior destaque e que mais instigaram os participantes em seus questionamentos. Dessa forma, pode-se reconhecer em loco a hipótese inicial de que a universidade precisa chamar a sociedade para o conhecimento dos processos formativos promovidos pela instituição, possibilitando a oportunidade de aproximação desses indivíduos com as atividades, para o engajamento e reconhecimento dos debates que insurgem da realidade para a pesquisa e o encontro de linguagens e práticas formativas no processo horizontal de relação.

A PESQUISA

A pesquisa envolveu treze sujeitos que participaram da *Oficina: Orientações sobre o processo seletivo de mestrado/doutorado*. Esses são provenientes de variadas áreas de formação dentre elas: Pedagogia, Ciências Naturais, Geografia, Turismo, Letras, Matemática e Engenharia como podemos verificar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Gráfico sobre a formação inicial dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao analisarmos o perfil dos cursistas, verificamos uma predominância de sujeitos provenientes das Ciências Humanas, fato esse justificado pela proposta submetida ao Projeto UnB + Escola que se destinava a orientar sobre o processo seletivo dessa área de conhecimento, especificamente da área de Educação. Mesmo com essa prerrogativa, outro apontamento que os dados nos revelam é que o interesse pelo Programa de

Pós-graduação em Educação é bastante expressivo mesmo em áreas específicas das ciências exatas.

Com o objetivo de compreender a relação entre a universidade e a escola para os professores cursistas da *Oficina* foi formulado um questionário, entregue ao final da atividade, que abordava as seguintes questões: O que é a relação universidade e escola para você?; Como percebe essa relação entre a universidade e a escola?; Como poderia ocorrer a aproximação entre a universidade e a escola?

A partir da tabulação dos dados vimos que era necessário entender a perspectiva dos cursistas sobre a relação universidade e escola, sobre isso, surgiram dois temas recorrentes nas respostas: a relação entre **teoria e prática** e os **conhecimentos adquiridos**.

Referente a temática **teoria e prática**, os professores pontuam que a relação entre escola e universidade é: o meio de melhorar a relação teoria e prática; a oportunidade de relacionar a prática e a teoria; a **possiblidade de melhorar a qualidade do trabalho pedagógico,** principalmente a partir da relação teoria e prática; essa relação é muito importante pra que a relação teoria e prática, ou seja, **práxis na escola possa ser aprimorada**; o espaço acadêmico e o ambiente escolar precisam estar relacionados **para que a teoria fundamente e oriente o fazer pedagógico do professor**; relação de teoria a universidade "entrega"(*sic*) conhecimento e a escola os novos desafios da sociedade; é muito importante integrar o universo acadêmico com a base empírica da escola. Juntar as práticas no contexto da práxis é de fundamental importância.

Pode-se perceber nas respostas dos professores que todos ressaltam a importância da relação entre teoria e prática, como duas bases que são autônomas, mas também dependentes, que precisam estar vinculadas de forma recíproca no fazer pedagógico, para que nenhuma das duas dimensões se sobreponha em detrimento da outra.

Das respostas destacadas, a primeira pontua que a relação entre universidade escola pode melhorar a qualidade do trabalho pedagógico a partir da relação entre teoria e prática. Outra resposta menciona que essa relação é importante para que a teoria fundamente o fazer pedagógico. A compreensão de que as dimensões teóricas e práticas embasam a organização do trabalho pedagógico é evidenciada nas respostas.

A segunda resposta destacada refere-se a relação teoria e prática pelo aprimoramento da práxis na escola. A práxis para Vazquez (2011) se constitui por um processo histórico, que ultrapassa uma simples relação teórica e prática, esta seria uma atividade social transformadora, que possui finalidades e conhecimentos. Compreendendo a

práxis como atividade conscientemente orientada, que ocorre de forma criativa, no qual o homem cria/transforma e se transforma ao mesmo tempo, é possível pensar que a compreensão da relação teoria e prática, constituindo uma práxis que transforma o trabalho pedagógico se alinha a essa compressão de práxis apontada por aquele autor.

Na segunda temática de maior recorrência na fala dos professores, que se refere a **aquisição de conhecimentos**, temos as seguintes respostas: **unir os dois ambientes de modo que ambos agreguem conhecimento**; de suma importância, pois desta forma oportuniza os educadores se apropriar de conhecimentos antes inexistentes; **relação de troca de conhecimentos, a universidade se desenvolvendo junto a escola;** é uma relação direta e de dependência, indispensável para o progresso da humanidade; **muito importante para basear o trabalho e trazer informações para o universo acadêmico.**

As atividades e projetos de extensão universitária reforçam a relação entre Universidade e escola, na tentativa de aproximação e superação do distanciamento promovido historicamente, em que a Universidade se constituiria como um espaço elevado da sociedade. As respostas destacadas refletem esse movimento de interlocução e interdependência entre os níveis de educação, no qual a produção do conhecimento se daria na relação estabelecida entre os espaços, em que ambos contribuiriam igualmente.

Dessa forma as universidades ao buscarem uma nova produção do conhecimento precisam "estar vinculadas às escolas, buscando a superação junto a elas através da práxis" (CURADO SILVA, 2005, p. 12). Através dessa articulação mais próxima, algo que não ocorre hoje com uma completude satisfatória, possivelmente acabe ou diminua esse distanciamento relatado por alguns professores, pois escola e universidade estariam se retroalimentando a partir de uma unidade entre teoria e prática, constituindo uma práxis. A extensão universitária nessa perspectiva seria um espaço articulador entre escola e universidade.

Embora tenhamos algumas respostas que reflitam a articulação entre os níveis de ensino, essa não é uma percepção de todos, alguns professores pontuam para a falta de articulação entre ambos os espaços, como: "**distante**. Os mestres e doutores precisam estar mais próximos do *lócus* da escola (docentes, discentes e outros)"; "sinceramente, não sei expor, porque nunca tive contato dentro da Secretaria com essa relação".

Com o objetivo de analisar os **conceitos de extensão** formulados pelos cursistas temos a integração da universidade e a sociedade sendo pensada como interligação, necessária, útil e diferenciada; como uma **relação direta entre universidade e comunidade/ sociedade**; como oportunidade de expansão de mentes, lugares, desejos, sonhos e sua

própria realidade**, compreendendo o mundo como um todo**; também apontada como uma possibilidade de **qualificação profissional**; uma possibilidade de aprimoramento do conhecimento e ainda como uma alternativa **de devolução de parte do que é investido**.

As concepções de extensão universitária elencadas nas respostas dos professores se associam a concepção processual orgânica defendida neste trabalho. As concepções apresentadas coadunam com o que Reis (1996) apresenta, ao ressaltar que a extensão orgânica-processual produz o saber e forma o aluno simultaneamente, sendo lócus de formação profissional e produção de conhecimento, a partir de uma parceria política-pedagógica com a sociedade. Embora ainda observemos algumas nuances da ideia de extensão como prestação de serviços uma vez que as palavras "qualificação profissional" e "devolução" tendem a parecer que a universidade tem um conhecimento estabelecido a ser entregue ao meio externo e não ela mesma sendo um espaço que pode receber também que diferentes conhecimentos oriundos de diferentes fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de discutir sobre a extensão universitária a partir de uma prática formativa realizada no projeto UnB+Escola na Universidade de Brasília (UnB), compreendendo a relação entre a universidade e a escola para os professores cursistas da oficina: Orientações sobre o processo seletivo de mestrado/doutorado, esse artigo teve como objetivo analisar a partir de sujeitos que vivenciaram uma ação extensionista tomando como eixo o conceito de extensão e como definem, portanto, a relação universidade escola.

A oficina ofertada se propôs a endossar a integração entre Universidade e Escola no âmbito da formação continuada de professores e elucidar aos docentes da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e aos estudantes dos cursos de Licenciatura os elementos que envolvem o processo seletivo para cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Humanas da UnB. Partindo do pressuposto que a formação continuada deve oportunizar a construção da práxis, a qual permite a compreensão do que envolve a atividade do professor, a formação *stricto sensu* tem um importante papel no processo de problematização e transformação da realidade. Desta feita, toma a extensão também como espaço de práxis sempre em movimento e, nesse caso, o movimento do acesso a altos estudos pelos profissionais da educação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* é visto como um processo formativo relevante e retroalimentador da própria extensão.

Vimos, então que a relação Universidade-escola foi considerada pelos sujeitos participantes da pesquisa como um espaço de construção de uma relação teoria e prática promovedora da transformação da organização do trabalho pedagógico muito próxima da linha de pensamento de Vazquez (2011) que reconhece a práxis como condensadora da unidade teoria-prática enquanto ato intencional e situado social e historicamente. Foi vista ainda como um espaço-tempo de construção e trocas de conhecimentos. Embora ainda apareçam indicações de distanciamento e uma visão unilateral de produção de conhecimento, dando-se primazia à universidade nesse contexto.

Em relação ao conceito de extensão as respostas se associam a concepção processual orgânica e endossam uma parceria política-pedagógica com a sociedade na produção de conhecimentos em seus diferentes espaços e seus sujeitos participantes. Contudo, a ideia de prestação de serviço pareceu não estar de todo esquecida devendo, desta maneira, ser sempre questionada.

Acreditamos que realizamos um primeiro movimento de análise que pode ser aprofundado quando avançarmos em outros processos de acompanhamento dos sujeitos que vivenciaram oficina, caso venham a ser aprovados nos cursos de a formação stricto sensu que porventura pleitearem, e assim percebemos movimentos de retroalimentação da extensão em seus percursos formativos o os sentidos de extensão construídos.

REFERÊNCIAS

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial**. *Educ.* UFG, 27 (2): 1-54, jul./dez. 2005. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9184/1/ARTIGO_ArticulacaoTeoriaPratica.pdf. Acesso em: 15 set. 2019.

FORPROEX: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus – AM: Imprensa Universitária, 2012. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/ Acesso em: 18 set. 2019.

FORPROEX:Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**. Universidade de Brasília-UnB, Brasília/DF, 1987.

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

REIS, Renato Hilário dos. **Extensão universitária: conceituação e práxis**. *In: FORUM DE EXTENSÃO DA UDESC*, 1, 1993, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UDESC, 1993. p. 17-23

_____. **Histórico, tipologias e proposições sobre a extensão universitária no Brasil.** *Linhas Críticas*, Brasília, v. 2, n. 2, p. 41-47, 1996. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2610. Acesso em: 15 set. 2019.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis***.* São Paulo. Expressão Popular, 2º Edição, 2011.

68.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ENQUANTO PRÁTICA DE ENSINO

Bianca Resende Monteiro[1]
Emanoela Galvão Vilas Boas Fonseca[2]
Júlia Verdade Costa[3]
Ana Sheila Fernandes Costa[4]
Érica Nayara Paulino Melo[5]

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva analisar a extensão universitária, dentro de uma perspectiva orgânico-processual (REIS, 1996), e a sua transformação frente a novos desafios e possibilidades na formação continuada-permanente (COSTA *et al.*, 2019) de professores da escola pública e de alunos da Universidade de Brasília (UnB). Para isso, serão descritas duas experiências vividas por estudantes da graduação em Pedagogia[6], no âmbito do projeto de extensão intitulado "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/

1 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade de Brasília. Pesquisa sobre Ciclo de vida profissional docente e Extensionista no projeto "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes. ancamonteiro@me.com

2 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade de Brasília. Pesquisa sobre Ciclo de vida profissional docente e Extensionista no projeto "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes. emanoelagalvao@gmail.com

3 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade de Brasília. Extensionista no projeto "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes. jvc_1109@yahoo.com.br

4 Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. anasheila.costa@gmail.com

5 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade de Brasília. Pesquisa sobre Ciclo de vida profissional docente e Extensionista no projeto "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes. ericaenpm@gmail.com

6 Esse projeto está cadastrado no Sistema de Extensão (Siex) da Universidade de Brasília e é desenvolvido como disciplina obrigatória (Projetos 3.1 e 3.2) e optativa (Projeto 3.3), de acordo com o Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia (2002) da UnB.

Ingressantes", que foi concebido para estar em diálogo com professores em atuação na Educação Básica.

Em se tratando de extensão universitária, o referido projeto a posiciona como uma dimensão mútua e dialógica, que possibilita a construção de conhecimento conjunta, contrapondo-se à noção de extensão eventista-inorgânica que posiciona o "locus" do saber (REIS, 1996) na Universidade. Isso posto, considera-se a extensão como uma atividade que vai além da prestação de serviços, que possibilita o desenvolvimento de ações flexíveis e coerentes com as realidades e demandas sociais.

A Universidade de Brasília é "uma universidade transformadora, com a missão de produzir, integrar e divulgar conhecimento, formando cidadãos comprometidos com a ética, a responsabilidade social e o desenvolvimento sustentável"[7]. No artigo 4º inciso II do seu estatuto (2011) estão dispostos os três pilares que sustentam a organização e o desenvolvimento das atividades universitárias:

> a Universidade organiza e desenvolve suas atividades em conformidade com o princípio de liberdade de ensino, pesquisa e extensão e de difusão e socialização do saber, sem discriminação de qualquer natureza. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 25).

Tendo os três alicerces como base para mediação da transformação social, ressalta-se, neste trabalho, o papel da extensão universitária no desenvolvimento de práticas e processos de ensino-aprendizagem. Os artigos 54 e 55 do Estatuto e Regulamento Geral da Universidade de Brasília (2011) tratam de forma específica da extensão e colocam como objetivo dessa

> intensificar relações transformadoras entre a Universidade e a sociedade, por meio de processo educativo, cultural e científico e que cabe à Universidade assegurar o desenvolvimento dos programas e projetos de extensão e consignar em seu orçamento recursos para esse fim. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2011, p. 25).

Ademais, no Regulamento Geral da UnB (2011) ao tratar sobre a extensão universitária, coloca como propósito dessa a divulgação de técnicas e diversas formas de atendimento ao público, o que vai de encontro à concepção teórico-metodológica assumida pelo grupo extensionista. É necessário ressaltar que a extensão universitária é um espaço de diálogo, trocas de experiências formativas e construção coletiva de conhecimento,

7 Disponível em: http://www.unb.br/a-unb?menu=423. Acesso em: 25 set. 2019.

compreensão intrínseca à extensão orgânico-processual (REIS, 1996) e divergente de ações com caráter assistencialista.

Dessa maneira, reitera-se a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dentro da Universidade. Vincula-se, sempre, o acadêmico às necessidades sociais (SÍVERES, 2013), considerando-se que o conhecimento, a conceituação, a teorização é o meio pelo qual se constrói o conhecimento, sendo que a realidade é o ponto de partida e a alteração da prática social é o fim (GASPARIN, 2015). Nessa perspectiva, a extensão, "prisma pela formação dos envolvidos (enquanto acadêmicos), ao passo que transforma o real com as atividades desenvolvidas e não somente atendem demandas sociais e ao mercado" (KOCHHANN *et al.*, 2018, p. 65).

Destarte, o objetivo da extensão é a formação dos sujeitos envolvidos, enquanto indivíduos ativos na transformação da sua própria realidade. Ademais, a ação de uma extensão orgânico-processual, ou seja, de caráter permanente, relacionada à pesquisa e ao ensino, possibilita o estabelecimento de uma parceria político-pedagógica com a sociedade de forma bidirecional e mútua (REIS, 1996).

Por isso, considera-se que

> a educação é sempre um ato político, ou seja, ela está sempre posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar *ou* transformar a sociedade. (SAVIANI, 2013, p. 263).

Diante disso, articula-se o objetivo formativo supracitado à necessidade de diálogo crítico para possibilitar transformações na realidade social.

Neste artigo, discutiremos, portanto, o projeto de extensão "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes" e as possibilidades formativas da extensão universitária. Para tal, iniciaremos descrevendo os círculos. Depois, explicitaremos dois relatos de experiência ocorridos em semestres distintos do ano de 2019 para, por fim, evidenciarmos a extensão universitária como sendo um processo formativo, orgânico-processual, estando sempre articulada com a realidade social e possibilitando a construção dialógica e conjunta do conhecimento.

O PROJETO "CÍRCULOS FORMATIVOS COM PROFESSORES INICIANTES/INGRESSANTES"

O projeto de extensão "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/ Ingressantes" nasceu de inquietações de alunos e professores após a finalização de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) da Universidade de Brasília. Quando esses pesquisadores perceberam os desafios e a falta de suporte enfrentados por professores em início de carreira, pensaram na proposta de círculos formativos nos quais esses profissionais poderiam discutir sua situação e aprofundar leituras, criando um ambiente de troca entre os professores da educação básica e os alunos da Universidade, de forma a contribuir para a transformação da prática e a permanência no magistério.

Isso posto, o entendimento sobre os Círculos Formativos origina-se da concepção freiriana de Círculos de Cultura (TONIOLO, HENZ, 2017), que tange uma formação dialógica na qual seus integrantes se relacionam horizontalmente, sem a presença de quaisquer diferenciações oriundas de hierarquias, tal como a tradicional relação professor-aluno. Nos círculos é potencializada uma formação que valorize o movimento de ação-reflexão-ação.

Assim sendo, busca-se trabalhar, neste projeto, a educação permanente, dentro da perspectiva dialética materialista e nos princípios da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e de Paulo Freire, na qual a formação envolve ressignificação intencional e pensada de experiências, estabelecendo uma relação não-hierarquizada e dialética entre teoria e prática (COSTA *et al.*, 2019). Dentro desse cenário, ressalta-se o caráter de prática de ensino-aprendizado do projeto, já que esse possibilita a produção de conhecimentos a partir da prática social dos sujeitos envolvidos.

> Desta feita, denominamos o projeto de círculos formativos como uma formação capaz de propor uma reflexão crítica sobre a prática, sobre a realidade ratificando o diálogo universidade-escola numa perspectiva de encontros de práticas e de construção de coletividade. (COSTA *et al.*, 2019, p. 345).

No caso do projeto "Círculos Formativos com professores iniciantes/ingressantes", o diálogo entre a escola e a universidade se dá por meio dos professores da escola pública parceira. Em quatro semestres de realização dos círculos, o projeto tem sido desenvolvido na Escola Classe 831 de Samambaia, que atende alunos da Educação Infantil ao 5° ano do Ensino fundamental em ambos os turnos. A escolha da escola ocorreu em virtude

de Samambaia ser uma Coordenação Regional de Ensino de Lotação, ou seja, é uma regional na qual há mais possibilidades de encontrar professores recém-ingressos na Secretaria de Educação (FRANÇA, 2019 *apud* COSTA *et al.*, 2019). Assim, a escola possui uma média de 10 professores iniciantes por turno.

Os professores iniciantes/ingressantes são caracterizados pela iniciação na carreira docente, ou seja, são os profissionais que possuem até cinco anos de atuação (HUBERMAN, 1995). A diferenciação entre iniciantes e ingressantes foi evidenciada na pesquisa que suscitou a criação deste projeto (CURADO SILVA, 2018, CURADO SILVA e NUNES, 2016). Considera-se *iniciante* aquele profissional sem experiências anteriores de magistério, e o *ingressante* aquele com experiências anteriores.

É nesse período inicial que ocorrem os choques de realidade (HUBERMAN, 2000), a transição entre o aluno e o professor e um possível distanciamento entre sua formação inicial e o cotidiano na sala de aula. Essa fase é considerada a mais difícil, podendo levar à desistência da carreira docente (MARIANO, 2005; BEJARANO e CARVALHO, 2003; QUADROS *et al.*, 2006).

Por esses motivos, o presente projeto de extensão tem como público alvo os professores nessa etapa de carreira, além dos estudantes extensionistas, visando estabelecer uma formação continuada-permanente em uma escola pública que atende uma comunidade de baixa renda (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ESCOLA CLASSE 831), proporcionando uma prática pedagógica mais segura, evitando evasões, favorecendo a intervenção e análise de dificuldades e possibilitando transformações sociais.

O projeto, além disso, é realizado, por acordo com a escola parceira, no momento de "Coordenação Pedagógica"[8], sendo uma atividade semestral em que os círculos formativos se realizam uma vez ao mês, com duração de um turno. O projeto é trabalhado organizado em quatro momentos distintos:

1) **Encontros de anseios e expectativas:** neste primeiro momento, é realizada uma conversa com os professores do grupo a ser trabalhado e são definidos os temas do semestre, de acordo com a demanda e a realidade daquele grupo específico de professores. Esse encontro estaria relacionado, considerando-se a metodologia da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013; GASPARIN, 2015), ao momento de "prática social inicial do conteúdo", na qual ocorre uma primeira

8 A coordenação pedagógica é um espaço tempo de trabalho coletivo remunerado e com carga horária dentro da jornada de trabalho, assegurada pela lei 12.796/2013, especificamente no artigo 62-A a garantia da formação continuada no espaço de trabalho. pela resolução n°02/2015 do Conselho Nacional de Educação (COSTA *et al.*, 2019).

leitura, um contato inicial com a realidade e o levantamento dos conteúdos a serem estudados (GASPARIN, 2015).

2) **Preparação dos círculos formativos:** As preparações para os círculos são realizadas, na Universidade, de forma quinzenal. Os encontros são feitos com alunos da graduação, participantes da extensão juntamente com as professoras orientadoras do projeto e da extensão. Para cada círculo, a turma é separada em equipes que atuarão antes e durante o encontro. Ocorre um revezamento entre as equipes e entre as pessoas que vão à escola no dia do círculo, por questões logísticas e de espaço, nem todos vão a todos os encontros, portanto eles são organizados de forma que todos tenham a oportunidade de ir ao menos uma vez. O trabalho, porém, é planejado para que mesmo os que não estiverem presentes participem de todo processo. Pelo menos um membro de cada equipe deve estar presente no círculo. As equipes são subdivididas em:

- **Problematização:** prepara e realiza a dinâmica inicial;
- **Bibliografia:** realiza um levantamento bibliográfico sobre o tema e o disponibiliza aos professores e aos extensionistas para leitura e discussão prévia;
- **Convite ao especialista:** convida um especialista para palestrar no dia do círculo;
- **Folder:** elabora folheto com o cronograma e atividades a serem desenvolvidas na escola;
- **Mediação:** faz a gestão do tempo e a mediação atividades durante o encontro;
- **Relatoria:** registra o encontro por meio de relatórios e fotografias;
- **Catarse:** prepara e realiza a dinâmica final;
- **Lembrança:** confecciona lembrancinhas a serem entregues aos professores da educação básica.

3) Círculo formativo: cada círculo possui duração média de quatro horas. A organização desse processo formativo ocorre da seguinte forma:

a) **Problematização:** nessa etapa, realiza-se uma dinâmica na qual se inicia o trabalho com o conteúdo. São feitas, dessa maneira, interrogações, reflexões em relação à prática e ao conteúdo. Assim, a "prática social é posta em

questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento" (GASPARIN, 2015, p. 34). A reflexão é cooperativa e deve ser necessária à realidade daquele grupo.

b) **Instrumentalização:** um especialista acerca do tema a ser estudado é convidado pelos alunos da graduação para dar uma aula teórica e prática sobre o assunto proposto, Os especialistas geralmente são professores da Universidade que não estão envolvidos com o projeto. Esse também é o momento em que há a apresentação sistemática do conteúdo de forma que os participantes, professores e os alunos, irão se apropriar de forma consciente, intencional, do conteúdo. É importante ressaltar que

> quando se fala em transmissão e assimilação de conhecimentos, não se está referindo aos processos tradicionais, escolanovistas ou tecnicistas de ensino, mas, sim, a uma nova forma de apropriação do saber. Trata-se da Teoria Histórico-Cultural, que enfatiza a importância da interação dos indivíduos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares. (GASPARIN, 2015, p. 52).

c) **Debate:** Esse é o momento em que são relacionados os tópicos que foram problematizados durante a dinâmica inicial e àqueles apresentados pelo especialista, fazendo sempre uma interlocução com os conhecimentos prévios dos participantes e uma reflexão sobre os mesmos. Assim, inicia-se a síntese do que foi aprendido.

d) **Catarse:** A catarse é "o ponto culminante do processo educativo" (SAVIANI, 1999, p. 81 *apud* GASPARIN, 2015), é a síntese do processo, ou seja, é a etapa em que há sistematização e manifestação do assimilado (GASPARIN, 2015). Ocorre, dessa forma, a expressão da nova maneira de se relacionar com a prática social. Como método de elaboração da catarse, é realizada uma dinâmica, na qual o conteúdo trabalhado é sintetizado e apreendido: os professores são convidados a se posicionarem frente a situações ou questões (relacionadas ao tema do encontro) e a refletirem sobre suas práticas e seu discurso. A partir disso, a equipe da dinâmica conduz as falas de forma a instigar mudanças e/ou retomar o que já foi discutido.

4) Avaliação: Após a realização de cada círculo, é feito um encontro na Universidade entre as professoras orientadoras e os alunos participantes no qual é feita uma

avaliação do trabalho realizado, relatando a experiência para os alunos que não puderam estar presentes, comentando aspectos positivos da preparação e aspectos a serem melhorados, bem como a discussão das impressões dos alunos em relação a todo o processo. Considera-se que "a avaliação é a manifestação de quanto o aluno se aproximou das soluções, ainda que teóricas, dos problemas e das questões levantadas e estudadas" (GASPARIN, 2015: p. 133). Ao final do semestre e dos círculos formativos, é realizada uma avaliação com os professores da educação básica por meio de questionários mistos e entrevistas e com os alunos da graduação, é feito também durante a finalização, a escrita de um memorial educativo, no qual são descritos todos os círculos formativos, que ocorreram durante o semestre, a trajetória ao longo do processo, a síntese dos textos lidos, uma autoavaliação e uma reflexão crítica acerca do trabalho individual e coletivo durante as reuniões.

Tendo em mente a organização dos círculos formativos supracitada, partiremos para o relato de duas experiências em semestres distintos que tiveram, porém, o mesmo tema: "Gestão do tempo". A escolha desses encontros em específico se deu pela possibilidade de fazer uma análise com o mesmo tema, porém a partir de abordagens diferentes por professores em momentos distintos de suas carreiras: para os professores iniciantes, gerir o tempo concerne ao tempo dentro de sala de aula, já para os professores experientes, a gestão se dá em seu cotidiano, indo além do momento em sala de aula. Ao vivenciar as duas experiências, então, pôde-se perceber características singulares da formação continuada-permanente e da importância do coletivo para construção do conhecimento.

1° Círculo Formativo 2019/1

Esse primeiro encontro ocorreu no dia 23 de abril de 2019. Ressaltamos que os professores participantes desse círculo eram em sua maioria iniciantes (dentre 15 professores, 12 se enquadravam nessa categoria). Para a dinâmica de problematização, cada um dos presentes no primeiro círculo recebeu uma folha na qual deveria ser escrito uma pergunta, que poderia ser sobre o tema ou sobre alguma questão pessoal para que uma outra pessoa respondesse, por exemplo: quais são as suas maiores dificuldades na gestão do tempo? O que te fez escolher ser professora?

Porém, na verdade, cada um teve que responder sua própria pergunta. Nesse momento, os professores compartilharam um pouco das suas realidades, a forma como

tinham dificuldade de gerir o tempo dentro da sala de aula, perpassando pelo planejamento, ou pela falta desse, o sentimento de culpa e frustração quando não conseguem cumprir o proposto. O motivo principal, segundo as professoras, que gerava tanta dificuldade é a quantidade de conteúdo a ser cumprido ao longo do ano. Além disso, ressaltaram as distrações dentro da sala de aula, a conversa paralela e a indisciplina dos alunos como fatores que contribuem para a não concretização do planejamento.

Entretanto, levantaram uma questão acerca do tempo "perdido" quando os alunos se interessam pelo conteúdo e querem compartilhar suas vivências: "É um momento que foge da programação, mas é um momento construtivo [...] É um tempo precioso, porque é sobre a prática social do aluno e também é um conhecimento válido" (PROFESSORA 01).

Em seguida, tivemos a palestra da especialista convidada. De início, ela apresentou dados para contextualizar a aula, relacionando o cenário atual da educação (taxas de evasão e analfabetismo) com o tempo em sala que é desperdiçado ou mal gerenciado. Ela ressaltou o caráter intencional da aula, que deve sempre ser uma ação planejada, preparada e organizada de forma colaborativa. A questão da cooperação e do coletivo como forma de planejamento e organização foi enfatizada em diversos momentos ao longo de sua fala.

Finalizando-se a exposição oral da professora, foi aberta a palavra para a turma, propondo-se um debate sobre os tópicos trabalhados. O motivo encontrado pelo grupo para um baixo rendimento nas aulas foi que antes o professor tinha um papel de transmissor e o aluno, receptor, porém, atualmente há o conceito de professor eficiente e aluno como também produtor de conhecimento, um aluno que pensa e dá significado ao que aprende e "pensar leva tempo".

Além disso, houve muitos relatos demonstrando preocupação com o cumprimento de documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico e o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal[9], devido às diferentes realidades e planejamentos. As professoras relataram, também, que o planejamento não é geral para a sala, então para uma turma única às vezes elas precisavam fazer diversos planejamentos diferentes.

9 Disponível em http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/ Acesso em: 02 de outubro de 2019.

Para a dinâmica de catarse, já encerrando o encontro, fizemos um jogo em que, após todos os participantes dizerem seus nomes em voz alta, uma pessoa tinha que escolher alguém que tivesse o nome com letras iguais às suas para girar uma roleta. Nessa roleta, havia o alfabeto. Após girar e definir uma letra, a pessoa teria que tirar uma carta com ambientes (por exemplo: escola, parque, casa) e teria que falar, em 10 segundos, um objeto presente naquele ambiente. Percebemos que a maior parte dos participantes não conseguiu, nesse tempo, cumprir o proposto. O objetivo dessa dinâmica foi trabalhar o tempo, tendo como pressão os colegas, e concluir com reflexões sobre a experiência, como eles organizaram o pensamento e como se sentiram sob pressão.

Nesse sentido, conclui-se que o coletivo auxilia a gestão do tempo, que a pressão pode afetar os alunos e que é importante apresentar desafios para eles.

Para finalizar, foi entregue uma lembrancinha: um caderninho com exemplo de rotina a ser adaptada de acordo com a realidade de cada turma, já que o estabelecimento de rotinas foi, também, uma das ferramentas sinalizadas como positivas para organização e gestão do tempo.

2° Círculo Formativo 2019/2

No que se refere ao segundo círculo formativo realizado no segundo semestre de 2019, seguindo a demanda da Escola Classe 831 de Samambaia os encontros para o desenvolvimento dos círculos formativos foram alterados para o turno da tarde, atendendo portanto, os professores que atuam no turno da manhã. Devido a essa mudança as características do grupo de professores participantes também foram alteradas.

O novo conjunto de participantes, composto por 15 professoras e dois professores, possuíam características opostas do outro grupo: tinham como maioria professores experientes, com mais de cinco nos de carreira, porém algumas dela ingressantes na rede pública de ensino. Considerando que o projeto tem como público alvo os professores iniciantes/ingressantes, essa alteração no perfil dos (das) professores (as) tornou o tratamento da temática previamente definida peculiar e nova dentro do cenário geral.

Embora a temática escolhida pelo grupo de professores (as) também tenha sido a gestão do tempo, percebeu-se que a abordagem escolhida estava voltada para gerir a profissão docente, a qual consideram possuir muitas demandas, com a vida particular, em contraposição à abordagem dos professores iniciantes de gestão dentro da sala de aula.

Dessa maneira, o encontro ocorrido no dia 11 de setembro de 2019 iniciou com a dinâmica de problematização, na qual foi passado um vídeo[10] que retratava a rotina de um homem cheio de afazeres, que estava sobrecarregado e ia se atrasando mais e mais conforme as atividades se acumulavam. A partir dessa instigação, a problematização prosseguiu relacionando a situação apresentada à realidade e cotidiano de cada um. Logo depois do vídeo, foi feita uma dinâmica onde os professores deveriam dividir um papel que eles receberam em quatro partes, de forma que o tamanho das partes equivalesse ao quanto aquela atividade ocupava do seu tempo.

Percebeu-se que a maioria colocava o trabalho, a escola, como detentor da maior parcela do dia deles e isso, segundo eles, não necessariamente era algo ruim. Poucos colocaram atividades de lazer, família e de autocuidado, quando essas eram colocadas, os professores se espantavam. Foram levantadas questões, portanto, relacionadas a aspectos culturais (quais são minhas prioridades? o que minha situação social, de gênero, influencia nas tarefas que preciso cumprir no meu cotidiano?), profissionais (quantas profissões levam o mesmo montante de trabalho para casa além dos docentes?) e, por fim, de planejamento (como se planejam pessoalmente e profissionalmente, dentro da escola?).

A partir da introdução da palavra-chave "planejamento", a especialista foi convidada a se apresentar e a fazer sua fala. A especialista palestrante foi a mesma que havia proferido a explanação no semestre anterior sobre o mesmo tema. Todavia, considerando a demanda do grupo, deu nova abordagem ao tema. Para iniciar, ela apresentou um vídeo chamado "O último tricô"[11], estimulando, posteriormente, a participação do grupo (como podemos relacionar esse vídeo ao nosso trabalho?). O objetivo era introduzir a necessidade de metas e objetivos claros.

A partir dessa ideia, ela apresentou uma rápida visão da Educação Básica no Brasil e teve como foco da sua fala a necessidade do avanço em relação ao direito de aprender, ou seja, do estabelecimento desse direito como objetivo claro para o qual todo o esforço e dedicação deve se voltar. Dessa forma, retoma-se a necessidade de *planejamento* a fim de possibilitar um espaço de aprendizagem estruturado, significativo e intencional. Em seguida, a conversa se voltou para a diferença do tempo cronológico para o tempo real de aprendizado e à forma como lidamos com esses.

10 Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=lTS7jWBcSH4 Acesso em: 12 de setembro de 2019.

11 Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=xL50-Vlfcu0 Acesso em: 12 de setembro de 2019.

Por fim, a especialista concluiu sua fala ressaltando que a organização da coordenação pedagógica é uma oportunidade de planejamento coletivo e, assim, potencialmente qualificadora do espaço-tempo pedagógico.

Em seguida, iniciou-se o debate acerca do tema. Os professores se pronunciaram mais direcionados ao compartilhamento de experiências e alternativas realizadas por cada um para gerir o tempo, ao invés de focar somente no explanado: buscaram ratificar o que foi exposto a partir de suas próprias vivências. Algumas soluções apresentadas foram: divisão de tarefas pelos professores do mesmo ano, trabalho coletivo, desenvolvimento da autonomia dos alunos na organização e planejamento das atividades do dia e implementação de rotinas. Segundo uma das professoras participantes, "isso pega na prática".

Para encerrar o primeiro encontro, a dinâmica escolhida para a catarse e reelaboração dos conceitos apreendidos foi a seguinte: cada professor recebeu um papel e teriam que dividi-lo novamente, porém agora em quatro partes iguais. A graduanda responsável explicou que quando ela falasse pra começar, todos deveriam começar a contar os segundos mentalmente enquanto outra aluna estava cronometrando o tempo no relógio. Eles fizeram isso quatro vezes. Durante a contagem, as professoras ficavam conversando e perguntando coisas para os professores na tentativa de distraí-los. Ao fim da 4ª rodada, foi compartilhado os valores reais de cada jogada e os professores socializaram os tempos que eles tinham contado. A síntese aconteceu reforçando a diferenças entre os tempos cronológico e pedagógico, fazendo uma analogia à diferença entre o valor da contagem mental e a contagem do relógio.

Análise

Percebe-se que as diferentes vivências dos dois grupos de professores fizeram com que os debates, apesar de muitas vezes tratarem sobre o mesmo assunto, demonstrassem que as possibilidades e desafios fossem muito distintos. O grupo de iniciantes tem interesse nesse tema devido às características de descoberta e pelo conhecimento prévio que não necessariamente consegue ser aplicado no cotidiano escolar. Já o grupo de professores experientes demonstrou dificuldades relacionadas mais ao cansaço, à sensação de ter pouco tempo para si. Reitera-se, portanto, que

> A carreira docente é uma trajetória marcada historicamente, contextualmente vivenciada e construída no trabalho e pelo trabalho. Essa movimentação é marcada por etapas que apresentam características específicas, de

> acordo com os espaços, os tempos e as condições de trabalho. (CURADO SILVA, 2017, p. 19).

Diante disso nota-se que as diferentes condições de trabalho e as diferentes fases da carreira do professor de ensino básico no Distrito Federal influenciam seu trabalho e suas necessidades formativas. O primeiro tópico a ser analisado, dessa maneira, considera que o professor iniciante/ingressante ainda vive os momentos de "sobrevivência" e "descoberta" (HUBERMAN, 1995) e como demonstra Cruz:

> [...] a fase de início da docência é um momento crucial para que o recém-ingresso na carreira possa ter acesso a diferentes vivências que vão paulatinamente fornecendo elementos que nortearam as suas práticas profissionais. Elementos estes que afirmariam uma prática como uma prática profissional pela possibilidade de partilha de conhecimentos e práticas de modo também a contribuir com sistema políticos e sociais de organização da profissão. (CRUZ, 2017, p. 216).

Dessa maneira, ao voltarmos o olhar para os círculos realizados, percebemos que a expressão "isso pega na prática", proferida por uma professora experiente, corrobora com a ideia de que "só se conhece a realidade objetiva pela prática nela desenvolvida, ou seja, pela ação dos seres humanos na realidade objetiva" (CURADO SILVA, 2017, p. 23). Considera-se, porém, que

> a imersão na prática não é o suficiente para articular a unidade teoria e prática, mas é necessário reconstruir a experiência com marcos conceituais que orientem a ação, ou seja, precisa-se que a formação permita a construção de significados para a reflexão e a ação. (CURADO SILVA, 2019, p. 28).

Pôde-se perceber, além disso, uma segurança e participação mais intensa no grupo de professores experientes, bem como uma maior interação entre os pares, tanto durante o encontro quanto em relatos de tarefas cotidianas. O coletivo foi ressaltado em ambos os encontros como potencializador de um tempo organizado, porém, em um deles foi colocado como possibilidade e no outro, uma ação mais próxima da realidade.

Segundo Cruz (2017) a relação entre o professor iniciante e seus pares pode ser um elemento facilitador (ou dificultador) da afirmação da profissionalidade. Então, reitera-se a necessidade de uma prática condizente com a realidade social na qual esse profissional está inserido. O conhecimento é fruto da existência social dos sujeitos e, dessa forma, a construção deve ser contextualizada e intencional, buscando reflexões acerca da realidade com o objetivo de modificar a ação social (GASPARIN, 2015).

Nesse cenário, compreendendo que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada do aprendizado (GASPARIN, 2015), considera-se que, no âmbito de formação de professores, o projeto de extensão "Círculos Formativos com Professores Iniciantes/ Ingressantes" assume seu caráter orgânico-processual ao conseguir se conciliar às diferentes demandas e dificuldades de professores atendidos pelo projeto, possibilitando a formação de ambos os professores e os alunos extensionistas. A prática pedagógica dialógica proporciona momentos de diálogo e construção conjunta de conhecimento, sempre valorizando as experiências e saberes dos envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a extensão universitária, dentro de uma perspectiva orgânica processual (REIS, 1996), constitui-se *no* e *a partir do* contexto em que está inserida. Ou seja, a prática social e os sujeitos envolvidos modelam e influenciam a construção do conhecimento. Surge, daí, a importância de promover efetivamente uma

> extensão universitária que não se restrinja apenas à prestação de serviços, e esteja vinculado à produção de conhecimento e inserção e conhecimento do campo profissional para estudantes, para além do estágio supervisionado. (SEVERO *et al.*, 2018, p. 151).

No contexto da formação de professores, ressalta-se a possibilidade de uma formação continuada-permanente de alunos da universidade e, ao mesmo tempo, de professores do ensino básico e de mudanças concretas na realidade da escola pública. A partir da análise apresentada, conclui-se que a extensão deve estar associada ao contexto social no qual está inserida e que a prática da dialogicidade permite que a construção do conhecimento seja efetivada conjuntamente e que não haja desvalorização dos conhecimentos prévios de nenhuma das partes ao longo de todo processo.

Além disso, reitera-se que a prática docente deve sempre estar relacionada à ação dos sujeitos na realidade e, consequentemente, às relações históricas. Associado a isso, essa prática deve estar sempre articulada à teoria.

> Assim, com a consciência da *práxis*, o professor pode perceber que sua prática pedagógica vai sendo construída pouco a pouco sobre a base das interpretações das situações em que se vê envolvido, nas escolas, relacionadas a uma análise da estrutura social e do resultado das decisões que adota. (CURADO SILVA, 2017, p. 31).

Por fim, é necessário enfatizar que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é essencial para a formação continuada-permanente. No projeto exposto,

percebe-se a participação do grupo de pesquisa, de onde nasce o projeto, e de ensino como fundamentais para a articulação entre teoria e prática, de forma a buscar a vivência da práxis docente e para efetivar a educação como instrumento de luta e ferramenta de transformação social (SAVIANI, 2013).

REFERÊNCIAS

BEJARANO, Nelson Rui Barbosa; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Tornando-se professor de ciências:** crenças e conflitos. Ciência e Educação, v.9, n. 1, p. 1-15, 2003.

CAMPOS, Gabriel Torres Arrais Fernandes *et al.* **A extensão universitária e a formação inicial e continuada:** uma análise à luz de círculos formativos. 2018 (Mimeo)

COSTA, Ana Sheila Fernandes *et al.* Círculos formativos com professores iniciantes/ingressantes: extensão universitária para uma formação continuada-permanente. *In:* IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre e FORTUNATO, Iva (org). **Formação permanente de professores:** experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

CRUZ, Shirleide da Silva. O início da docência: reflexões sobre a construção da profissionalidade docente. *In:* CURADO SILVA, K. CRUZ, S. (org.) **O professor iniciante:** sentidos e significado do trabalho docente. 1ed. Jundiaí: Paco, 2017.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores:** perspectiva crítico-emancipadora. 1ed. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

_____. _____. _____. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. *In:* CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. (org.) **O professor iniciante:** sentidos e significado do trabalho docente. 1ed. Jundiaí: Paco, 2017.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. Campinas: Autores associados, 2015.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 36-61.

KOCHHANN, Andéa *et al.* (2018). **Extensão Universitária acadêmica, processual e orgânica:** Um projeto de formação de professores. Revista UFG, 18(22). Disponível em: https://doi.org/10.5216/revufg.v18i22.51563. Acesso em: 11 set. 2019.

MARIANO, André Luiz Sena. **Aprendendo a ser professor no início da carreira:** m olhar a partir da ANPED. *In:* 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, 2005. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source= web&cd=1&ved=2ahUKEwjMhsSWyoPlAhWkV98KHRNBByIQFjAAegQIAxAC&url= http%3A%2F%2F28reuniao.anped.org.br%2Ftextos%2Fgt08%2Fgt0872int.rtf&usg=AOvVaw2l2B50MV_1_CB7SK2bBZEe. Acesso em: 11 set. 2019.

QUADROS, Ana Luiza de *et al.* **Professor em início de carreira:** relato de conflitos vivenciado. Revista Varia Scientia, v. 06, n. 12, p. 69-84, 2006.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Cadernos UnB Extensão:** A universidade construindo saber e cidadania. Brasília, 1996. Disponível em:

http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/ 6094/5042. Acesso em: 11 set. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 19. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SEVERO, Taynara Katyelle Sarturnina *et al.* O projeto de extensão "Círculos formativos com professores iniciantes/ingressantes": uma análise teórico metodológica das impressões do primeiro encontro. **Anais da VII Semana de Integração.** Inhumas: UEG, 2018, p. 150-177. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/10973. Acesso em: 9 set. 2019.

SÍVERES, Luiz. O Princípio Da Aprendizagem Na Extensão Universitária. *In:* SÍVERES, Luiz. (Org.) **A extensão universitária como princípio de aprendizagem.** Brasília: Liber. 2013. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002320/232083por.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

TONIOLO, Joze Medianeira dos Santos de Andrade Toniolo. HENZ, Celso Ilgo. **Paulo Freire no Âmbito da Pesquisa:** Os círculos dialógicos Investigativo-formativos como possibilidade de reinvenção dos círculos de cultura e auto(trans)formação permanente com professores. Revista Inter Ação, v. 42, n. 2, p. 519-537, dez. 2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e Regulamento Geral.** Brasília: Editora UnB, 2011.

69.

É PELA VIA DA LINGUAGEM QUE EU HEI DE EXPRESSAR O QUE EXISTE EM MIM

Juliana Barroso De Araújo[1]
Geovanna Bernardes Sousa[2]
Thayane Da Silva Santos[3]

INTRODUÇÃO

Para entendermos as múltiplas linguagens como instrumento de desenvolvimento das relações sociais das crianças na Educação Infantil, é importante compreender como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos. Dessa forma, faz-se necessário conceitualizar este processo, partindo do pressuposto da Pedagogia da Infância, que tem como base epistemológica a Teoria Histórico-Cultural de Lev Semyonovitchi Vygotsky[4] (1986-1934).

Essa teoria epistemológica de Vygotsky, também conhecida como a abordagem sociointeracionista, refere-se às interações sociais[5], que tem "como objetivo central caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento, elaborando hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo" (JOENK, 2002, p. 2).

1 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Pontífica Universidade Católica de Goiás. juliana_1010@hotmail.com

2 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Pontífica Universidade Católica de Góias. geovannabs98@hotmail.com

3 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. thayanesantos.maria@gmail.com

4 Lev Semenovich Vygotsky foi um psicólogo bielo-russo, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais depois da sua morte, aos 38 anos. Pensador importante foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.

5 Seus eixos fundamentais articulam-se como a tradição do materialismo histórico-dialético de Karl Marx

De acordo com essa perspectiva teórica, a aprendizagem e o desenvolvimento são processos distintos, porém complementares. O sujeito aprende com as relações interpessoais e consequentemente com as relações intrapessoais, portanto a aprendizagem do sujeito produz o desenvolvimento. Ao nascer, a criança possui apenas as funções psicológicas elementares (reações automáticas, ações reflexas e associações simples), conforme a criança apreende a cultura historicamente produzida, essas funções elementares se tornam funções psicológicas superiores. Segundo Joenk (2002, p. 3).

> O ser humano tem a capacidade de pensar em objetos ausentes, imaginar fatos nunca vividos, estabelecer relações entre fatos e eventos, planejar ações a serem efetivadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerada superior porque se diferencia de mecanismos mais elementares, de origem biológica, presentes no ser humano e também nos animais, tais como ações reflexos, reações automatizadas ou processos de associações simples entre eventos.

Para compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, Vygotsky concebe dois conceitos:

> [...] nível de desenvolvimento real ou atual e zona de desenvolvimento proximal ou imediato. O primeiro constitui-se nos conhecimentos que a criança já possui, o que ela consegue realizar sozinha. O segundo são os conhecimentos que a criança terá de se apropriar por meio das mediações culturais ao logo de sua vida (MORAIS, 2008, p. 8).

Ou seja, a zona de desenvolvimento potencial é a espaço entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que ela será capaz de realizar com a mediação do outro mais experiente.

Nos estudos de Vygotsky a mediação é considerada um processo essencial, pois no decorrer do desenvolvimento do indivíduo, as relações mediadas passam a ter mais relevância do que as relações diretas. Além de ter maior relevância, as relações mediadas, sofrem também transformações no processo de desenvolvimento. A Proposta Político-Pedagógica Infâncias e Crianças em cena: para uma política de Educação Infantil da Rede Municipal de educação de Goiânia (2014, p. 35), afirma que

> A mediação, como processo na relação professor-criança, é a própria relação, sustentada entre os sujeitos não somente pela presença física do outro, mas por meio dos signos objetivados na organização do espaço, nas rotinas, na comunicação interpessoal, nos instrumentos. Assim, para que as crianças aprendam sobre si mesmas e sobre o mundo, a fim de que se percebam nele por meio da problematização, é preciso um planejamento que considere as

> mediações possíveis e o reconhecimento das crianças como atores sociais (GOIÂNIA, 2014, p. 35).

A relação do homem com a natureza é dialética, ele transforma o meio, na mesma proporção em que o meio o transforma a partir de dois elementos mediadores fundamentais: o instrumento e o signo.

O instrumento é um elemento externo ao homem, dado que "é o meio pelo qual se dá a ação humana sobre o objeto modificando-o" (Goiânia, 2014, p. 50). Ou seja, essa ação dialética entre o ser humano e o objeto é o que torna possível a constituição do ser humano como pessoa. O segundo elemento, os signos, podem ser caracterizados como um instrumento de representação ou expressão de outros objetos nas atividades psicológicas

> Ao longo da evolução da espécie humana e do desenvolvimento do indivíduo, ocorrem duas mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos. Inicialmente os signos aparecem como marcas externas, que fornecem um suporte concreto para a ação do homem no mundo. Aos poucos, a utilização de marcas externas vai se transformando em processos internos de mediação. Esse processo é denominado, por Vygotsky, de processo de internalização. Num segundo momento são desenvolvidos sistemas simbólicos, que organizam os signos em estruturas complementares. Os signos passam a ser compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da intervenção social (JOENK, 2002, p. 5).

Portanto, é por meio do processo de internalização em que há uma aquisição social, onde transcorrem novas vivências e possibilidades de trocas que ocorre o processo de aprendizagem da criança e consequentemente seu desenvolvimento.

Outro fator fundamental na teoria sociointeracionista de Vygotsky, refere-se as interações sociais. Uma vez que, ele foi o responsável por dar relevância às interações sociais no campo do desenvolvimento humano, nos estudos de Psicologia. Martins (2015, p. 6), afirma que

> As interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais (2015, p. 6).

O ser humano desde o seu nascimento, vivencia diferentes experiências com o meio social e com outro mais experiente, essas interações são importantes para o

desenvolvimento do seu próprio pensamento desde a infância. Visto que, a infância é uma construção social, e se faz necessário

> [...]'considerar a infância como uma condição da criança'. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história (KUHLMANN JR. 1998, p. 30 *apud* GOIÂNIA, 2014, p. 22).

Compreende-se, portanto, que no processo de desenvolvimento da criança ocorre uma interligação de história social e história individual. A partir disso, é importante que o profissional que atua na instituição educacional valorize os conhecimentos prévios da criança, para que a partir disso seja possibilitado à ampliação de aprendizados no ambiente institucional contribuindo para o desenvolvimento infantil.

> Nesse contexto, é importante que os profissionais da Educação Infantil propiciem experiências e vivências significativas às crianças a fim de que elas possam conhecer o mundo, constituírem suas características singulares e viverem suas infâncias (GOIÂNIA, 2014, p. 29).

Portanto, é imprescindível conceber a criança como um sujeito ativo, capaz de vivenciar relações de trocas que contribuem para seu desenvolvimento.

Nos estudos realizados por Vygotsky a linguagem é um signo mediador e transformador, tem papel fundamental nesta perspectiva no desenvolvimento das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores. Portanto, devemos compreender que a criança precisa apropriar-se do pensamento simbólico e do patrimônio sociocultural do meio em que vive.

> Os sistemas de representação da realidade – e a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos – são socialmente construídos. É o grupo cultural no qual o indivíduo se desenvolve que lhe fornece as formas de compreender e organizar a realidade (JOENK, 2002, p. 10).

A partir disso, entende-se que nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, nas instituições de Educação Infantil, é importante serem propiciados contatos com diversas linguagens que poderão contribuir na constituição da subjetividade destes sujeitos também em processo de formação.

Quando, por meio da linguagem, a criança manifesta seu pensamento, compartilhando-o com o outro e com o mundo, paralelamente, evidencia características de sua

própria subjetividade. Assim sendo, a linguagem desempenha uma função primordial nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos

> [...] de acordo com Vygotsky, o ser humano se constitui pela linguagem. Assim, importa notar que a cultura, ou melhor, as ferramentas culturais, enquanto linguagens, também, constituem o sujeito.[...] Entendendo que o espaço de vivências possibilita uma aprendizagem mais integradora e que as diferentes linguagens expressivas, se vivenciadas de forma articulada, podem atuar como instrumentos que ressignifiquem a aprendizagem da criança, potencializando-a para uma leitura do mundo mais rica e ampla (AZEVEDO, 2011, p. 85).

Logo, podemos afirmar que as vivências do sujeito em sua formação, com as múltiplas linguagens abrangem imensas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, podendo assim, ampliar a constituição das relações sociais do mesmo desde a infância.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A pesquisa realizada, a partir das contribuições dos Estudos da Infância objetiva analisar os modos como se manifestam as múltiplas linguagens das crianças no espaço coletivo institucional da Educação Infantil e suas implicações para o desenvolvimento das relações sociais destes sujeitos, caracteriza-se de cunho qualitativa, do tipo bibliográfica e de campo. De acordo com Fonseca (2002).

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Por meio desse entendimento, ressaltamos que nossa pesquisa será norteada pelo método dialético. Como afirma Minayo (2012, p. 24), o método dialético pode ser definido da seguinte forma, “a dialética trabalha com a valorização das quantidades e da qualidade, com as contradições intrínsecas às ações e realizações humanas, e como o movimento perene entre parte e todo e exterioridade dos fenômenos”. A pesquisa de campo é empregada com a finalidade de adquirir informações sob um problema, que nos norteia na busca de uma resposta ou de uma hipótese.

> Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. A pesquisa de campo propriamente dita não deve ser confundida com a simples coleta de dados (este último corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa); é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que descriminam suficientemente o que deve ser coletado [...] (LAKATOS, p. 186).

A pesquisa foi realizada no Campo de Estágio Supervisionado da Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia. A etapa da Educação oferecida nesta instituição abrange o atendimento às crianças de creche e pré-escola (1 ano e 11 meses a 5 anos e 11 meses). Os dados que subsidiaram a construção do Projeto de Estudo, Investigação e Mediação Pedagógica são provenientes da observação participativa realizada no primeiro semestre do ano de 2019, em um agrupamento com crianças de 2 anos, da Rede Municipal de Goiânia, como requisito da disciplina de Estágio Supervisionado I e II, do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, com orientação da professora Raquia Rabelo. A pesquisa, ainda em andamento, é realizada por um trio de acadêmicas por meio de uma observação-participativa. O trio é composto pela Geovanna Bernardes, pela Juliana Barroso e Thayane Santos. Para compreendermos melhor o que é essa observação participativa, faz-se necessário explicitar seu conceito.

> O 'observador como participante' é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (LÜDKE, 1986. p. 29).

A pesquisa de campo requer, primeiramente, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto pesquisado, neste caso: As diferentes linguagens nas interações sociais das crianças em espaços educativos institucionais. Ela será a norteadora dos estudos realizados, para se saber em que condição se encontra atualmente o problema. Posteriormente, é estabelecido o referencial teórico, de forma que fundamentará as determinações e elaborações do plano geral da pesquisa. Portanto, o projeto de pesquisa construído na primeira etapa da pesquisa está sendo desenvolvido no segundo semestre de 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados são parciais, visto que o Estágio Supervisionado finda em dezembro de 2019. Na segunda etapa do Projeto de Estudo, Investigação e Mediação Pedagógica, foram realizados oito planos de aulas para serem realizados com o agrupamento das crianças de 02 anos. Estes organizados com a finalidade de compreender como a teoria sócio-interacionista é efetivada na prática pedagógica.

Com a compreensão de que o aprendizado pré-escolar ocorre de forma não sistematizada, já foram realizadas quatro aulas. Todas as aulas foram realizadas em um ambiente interacional favorável à aprendizagem, organizado pelas acadêmicas.

As diferentes linguagens estão presentes no nosso cotidiano e no cotidiano e no dia a dia das instituições de educação infantil, estas enquanto *locús* formador, por vezes, vale-se das linguagens ainda de forma disciplinadora, impedindo a constituição da consciência das crianças, pois as mesma tem contato limitado com as outras diversas linguagens. Portanto, um espaço que proporcione vivências diversificadas favorece o desenvolvimento da criança pela via das linguagens e contribuindo para a construção do conhecimento

> A pluralidade expressiva das crianças é fruto de uma série de solicitações e experiências. Ao propor vivências utilizando diferentes linguagens e suportes, estamos oferecendo oportunidades, encorajando-as a se soltarem e transcenderem a si mesmas, explorando diferentes materiais/recursos, alicerçando-se na ideia de pesquisa, na busca de soluções frente aos problemas artísticos, vivendo o processo criativo como produto da interlocução da afetividade/emoção com a cognição (AZEVEDO; PEIXOTO, 2011, p. 87).

Explorando esses múltiplos suportes, as atividades realizadas abordaram as seguintes linguagens: a linguagem oral; a linguagem artística; a linguagem musical; e a linguagem corporal. Daremos o exemplo de uma das aulas, em que a atividade trabalhada com as crianças utilizamos uma formiga de brinquedo, para ser usado como mascote da turma. Com o mascote, desenvolvemos a linguagem oral, por meio de diálogo com as crianças, verbalizando a história da formiga e explicando que a mesma não tinha nome e o grupo de crianças teriam que juntas imaginarem e escolherem o nome do mascote e de forma coletiva construírem as regras de cuidados com o mascote

> É enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. Para uma criança com menos de três anos, é essencialmente impossível envolver-se numa situação imaginária, uma vez que isso seria uma forma

> nova de comportamento que liberaria a criança das restrições impostas pelo ambiente imediato (VYGOTSKY, 2007, p. 112-113).

Todas ficaram encantadas com a formiguinha, após todas cumprimentarem a formiga, as crianças deram sugestão de três nomes, eles foram: "Formiguinha", "Vermelhinha" e "Verdinha". Colocamos os nomes em folhas que estavam coladas na parede, as folhas eram de cores diferentes para auxiliarem as crianças a diferenciarem os nomes que escrevemos. Após a escrita dos nomes foi feito o processo de escolha em que cada criança recebeu um papel para colar no nome que ela queria para a formiga.

Após a escolha do nome da formiga, no qual "Verdinha" foi a escolhida, por meio da linguagem musical cumprimentamos o novo mascote da turma. Cada criança recebeu uma ficha com seu nome para identificar e comparar os nomes de cada uma das crianças. Neste momento as crianças manifestaram frases como: "O meu nome é pequeno igual o da 'amiguinha'."; " o meu nome é grandão.". No caso de uma das crianças que estava chorando neste momento, assim que recebeu seu nome e que o grupo cantou a música cumprimentando-o, logo ela se acalmou, e passou a participar de forma mais atenta da atividade.

> a criança ao ser estimulada na utilização de diferentes materiais, de maneira articulada/contextualizada e, portanto, significativa, estará ampliando seu contato com várias linguagens expressivas. Dessa forma, ela potencializa sua criatividade no sentido de agir com ousadia, de correr riscos, de inventar, de ampliar seus referenciais de mundo, pois, assim, suas estruturas cognitivas tornam-se mais ricas, permitindo uma maior compreensão de si e do mundo em seu entorno (AZEVEDO; PEIXOTO, 2011, p. 84).

Continuando a atividade de formas significativas, compreendendo que as crianças expressam sua forma de ser e estar no mundo através das linguagens, utilizamos de uma música que trabalhamos as diferenças dos nomes e que cada um tem o seu, para encerrarmos a aula com um momento de dança em que as crianças puderam se expressar por meio da linguagem corporal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação da criança com a Linguagem, possibilita a primeira diversas possibilidades de se expressar, de agirem e se manifestar., é indispensável que os profissionais da Educação Infantil possibilitem experiências e vivências significativas para o grupo de crianças a fim de atuar na zona de desenvolvimento proximal, por meio da mediação, provocando um aprendizado significativo.

Assim sendo, com base nos estudos em Vygotsky e em nosso Projeto de Estudo, Investigação e Mediação Pedagógica, compreendemos que a linguagem é essencialmente um signo mediador e transformador, que contribui ativamente para do desenvolvimento cognitivo e social das crianças em instituições de educação infantil. Portanto, a linguagem configura-se como uma forma de interação, e que viabiliza por meio da prática pedagógica a interação social.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L. C. S. S.; PEIXOTO, M. C. dos S. Entrelaçando diferentes linguagens na Educação Infantil: reflexões e práticas. *In:* Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Caderno de formação:** didática dos conteúdos de formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 1, p. 75-90.

COUTINHO, A. S. **A ação social dos bebês:** um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutoradoo em Estudos da Criança. Especificidade em Estudos da Infância) - Universidade do Minho. Instituto de Educação, 2010. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11336/1/tese.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

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

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e Crianças em Cena:** por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia/ Secretaria Municipal de Educação. – Goiânia: SME, DEPE, DEI, 2004.

GUIMARÃES, D. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. *In:* KRAMER, Sônia (Org.). **Retratos de um desafio:** crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 95-108.

JOENK, I. K. **Uma introdução ao pensamento de Vygotsky.** Disponível em: http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276. Acesso em: 04 jun. 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 2003. 310 p.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o papel das interações sociais na sala de aula:** reconhecer e desvendar o mundo. Disponível em: https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/762. Acesso em: 04 jun. 2019.

MORAES, S. P. G. de. **A concepção de aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski e a avaliação escolar.** Disponível em: https://docplayer.com.br/18345263-A-concepcao-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-em-vigotski-e-a-avaliacao-escolar-1.html. Acesso em: 04 jun. 2019.

OSTETTO, L. E. **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil:** Partilhando experiências de estágios. *In:* Luciana E. Ostetto (org.). Campinas, SP: Papirus, 2000.

SCHMITT, R. V. **Mas eu não falo a língua deles:** as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp063950.pdf. Acesso em: 04 jun. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

70.

A PRÁTICA DOCENTE TRANSDISCIPLINAR

As tecnologias na realidade do curso form-ação

Vinícius Fagundes dos Santos[1]
Andréa Kochhann Machado de Moraes[2]

INTRODUÇÃO

Os alunos de hoje são bem diferentes dos da antiguidade, uma vez que fazem parte da geração que nasceu na transposição da era analógica para a era digital; um grupo humano que têm facilidade para lidar com toda essa tecnologia; estão sendo acostumados a receber informações de maneira rápida, preferem hipertextos e a internet, a planos cartesianos, tradicionais e métodos infrutíferos; preferem *prints* de telas do que a utilização dos materiais escolares, muitas vezes. Por isso, este novo tempo tecnológico e multimidiático precisa também de instituições educacionais que se voltem para as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) com uma nova percepção. (SOARES, *et al.*, 2018).

1 Licenciado em Normal Superior pela UniMB. Pedagogo pela Faculdade Alfa América. Licenciado em Letras pela FAERPI. Especialização em Docência Universitária pela UEG (Universidade Estadual de Goiás). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC). Integrante do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade da UEG – Campus São Luís de Montes Belos, Goiás. Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade Delta em São Luís de Montes Belos. E-mail: profviniciusfagundes@gmail.com.

2 Doutora em Educação pela UnB, Mestre em Educação pela PUC/GO, Especialista em Docência Universitária pela UEG, Pedagoga pela UEG, Coordenadora do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade, Integrante de GEPFAPE-Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, Representante do Estado de Goiás na ANFOPE, Dedicação Exclusiva na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus São Luís de Montes Belos.

Este texto foi elaborado com base nos teóricos concernentes à temática, embasado nos trabalhos do estado do conhecimento e na análise empírica da "*Oficina Letramento Digital, Educação e mídias nos anos iniciais do Ensino Fundamental*", do Curso "FORM-AÇÃO: Encontro de Formação de Professores", oferecida pelo GEFOPI – Grupo de estudo e formação de professores e interdisciplinaridade, ligado à Universidade Estadual de Goiás, Campus São Luís de Montes Belos, aos professores do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís de Montes Belos.

Diante do exposto, buscou-se oferecer aos professores da Rede Pública Municipal de São Luís de Montes Belos que estavam participando, alguns apontamentos, conhecimentos específicos e experiências empíricas sobre a utilização das TDIC's e demais multimeios tecnológicos que podem ser inseridos na prática docente, a fim de promover a ampliação dos conhecimentos científicos, curriculares, formação didática e melhoria do desenvolvimento da aprendizagem por parte dos alunos. O curso buscou conceber as TDIC's não somente como instrumentos didático-metodológicos na prática docente, mas também como meio facilitador da propagação do conhecimento científico, incentivador da criatividade no processo de ensino e aprendizagem e como ferramenta humanizadora na docência, proporcionando a reflexão sobre as multifaces do homem pelo viés da complexidade.

Para tanto, a problemática apresentada neste texto é compreender como a prática docente pode vir a ser transdisciplinar valendo-se de multimeios tecnológicos e de metodologias criativas para promover o desenvolvimento da aprendizagem? Nesta ótica, o objetivo geral é apresentar fundamentos que comprovam como a prática docente pode vir a ser transdisciplinar valendo-se de multimeios tecnológicos e de metodologias criativas para promover o desenvolvimento da aprendizagem. Os objetivos específicos são: a) Abordar teoricamente como a transdisciplinaridade pode estar presente na *práxis* docente, embasando-se em autores que atuam com as temáticas. b) Apresentar concepções da utilização das TDIC's na prática docente, relacionando-as com os resultados da *Oficina Letramento Digital, educação e mídias nos anos iniciais do Ensino Fundamental I*, oferecido aos professores integrantes. c) Refletir sobre a atual situação docente frente às mídias, conhecendo suas resistências e *práxis.* d) Promover a dialética entre a *práxis*, metodologias criativas e transdisciplinaridade.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste artigo e como base empírica para a elaboração deste texto, foram analisadas as ações práticas, formativas e colaborativas que o GEFOPI

– Grupo de estudos em formação de professores e interdisciplinaridade, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Luís de Montes Belos desenvolveu por meio do curso FORM-AÇÃO – Encontro de Formação de Professores que ocorreu durante o ano letivo de 2018, com a participação dos professores que atuam no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I das escolas públicas municipais.

Para tanto, a pesquisa constitui-se qualitativa teórica e bibliográfica, com estudo de caso. Para a pesquisa bibliográfica embasamo-nos em autores quer serviram para análise do escopo deste texto. Destarte, no que tange à pesquisa bibliográfica, foram interpretados teóricos que abordam os conceitos da transdisciplinaridade em Nicolescu (2002) e Suanno (2014). Abordou-se também teóricos que enfatizam as mídias e tecnologias em Moran (2019), Toschi (2005) e Kenski (2007). Já para o embasamento empírico, analisou-se o Curso FORM-AÇÃO, em sua Oficina *Letramento Digital, Educação e mídias nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, que ocorreu no segundo semestre de 2018.

O GEFOPI é um grupo de estudos presente na Universidade Estadual de Goiás, Campus São Luís de Montes Belos que prima por atividades sobre formação de professores e o trabalho concreto, incentivando a extensão universitária de concepção acadêmica pelas características processual-orgânica. O curso FORM-AÇÃO, se configurou na modalidade semipresencial e foi composto por encontros no primeiro e segundo semestres do ano de 2018, contando também com atividades extraclasse lançadas na plataforma do Facebook do grupo em questão, para a socialização, orientações específicas e gerais dos educadores partícipes e também orientações para a participação dos professores em eventos científicos.

Dentre os diversos encontros de formação docente, ministrados por professores da Universidade Estadual de Goiás e contando também com a parceria dos integrantes do GEFOPI, temáticas pertinentes às realidades da *práxis* docente foram abordadas. Entretanto, nos firmaremos no encontro sobre o *Letramento Digital, educação e mídias nos anos iniciais do Ensino Fundamental I* que ocorreu no mês de Novembro de 2018, que enfatizou a utilização das TDIC's (Tecnologias digitais de informação e comunicação) na prática docente dos professores do 4º e 5º anos da Rede Pública municipal de São Luís de Montes Belos.

O curso *Letramento Digital, educação e mídias nos anos iniciais do Ensino Fundamental I*, prezou a organização sistemática dos currículos, aliadas à prática criativa e tecnológica valendo-se dos multimeios encontrados nas unidades de ensino da Rede Pública de São Luís de Montes Belos e também pela relação intrínseca com as

atualidades da Educação do século XXI permeadas por instrumentos midiáticos que podem servir de mediadores na *práxis* docente atual.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conceber a educação e a prática docente como processos em constantes transformações e em formação é o início para o pensamento complexo e dialético entre o conhecimento científico e o homem. Pautar o pensamento científico em matrizes curriculares é de certa forma, minimizar a capacidade cognitiva do aluno, uma vez que, o homem é capaz, cognitivamente, de aprender múltiplos conceitos e ter diversas experiências novas para assim, poder aprender algo com elas. Nossa sociedade encontra-se em intensas modificações, tanto sociais, quanto políticas, filosóficas e também tecnológicas, que torna-se o viés deste estudo.

Para tanto, a prática docente também deve ser concebida como uma ação que está em constante mudança e formação e que, por sua vez, deve ser devidamente planejada, para que a execução flua com bons resultados. Nesta perspectiva, Libâneo (2013, p. 2) confirma que "o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social" que tem como fim o ensino qualificado do docente, tendo-o como mediador dos conhecimentos curriculares a serem ministrados.

Em quase todos os serviços prestados pela sociedade atual, por exemplo, torna-se necessária a utilização das tecnologias para que possam ser executadas. Desde as mais simples como realizar um pagamento bancário, até as mais complexas como grandes cirurgias movidas por aparelhos eletrônicos e tecnológicos, são utilizados meios facilitadores e mediadores. Analisando por esta perspectiva, compreende-se que as instituições de ensino devem seguir os mesmos avanços. Inserir, de forma significativa e com o intuído de obter-se de resultados satisfatórios, as tecnologias viáveis para poder auxiliar e servir de instrumento mediador para o conhecimento e propagação do pensamento científico.

A educação tradicional, pautada nas repetições, métodos e dinâmica cartesiana, deu lugar às novas metodologias mais humanas e criativas, que objetivam a utilização de multimeios didáticos e tecnológicos para a promoção da emancipação acadêmica, desde à educação infantil ao ensino superior e, quiçá, por toda a vida.

A reflexão sobre as alterações causadas pelas TDIC's (Tecnologias digitais de informação e comunicação) em instituições educacionais e na própria sociedade deve ser

encarada como um escape para as tradicionais práticas de ensino utilizadas ainda, atualmente. Com o desenvolvimento das mais diversas tecnologias, inúmeros benefícios oriundos dessas invenções foram trazidos à tona, para facilitar algum processo, seja ele industrial ou ideológico. Mas é inegável que as tecnologias trouxeram melhoramentos nos mais diversos projetos e situações. As tecnologias são diversificadas em casa época. Kenski (2018, p. 2) advoga que

> As tecnologias existentes em cada época, disponíveis para utilização por determinado grupo social, transformaram radicalmente as suas formas de organização social, a comunicação, a cultura e a própria aprendizagem. Novos valores foram definidos e novos comportamentos precisaram ser aprendidos para que as pessoas se adequassem à nova realidade social vivenciada a partir do uso intenso de determinado tipo de tecnologia.

Percebe-se que estamos diante da mesma situação histórica. A sociedade diante das intensas transformações tecnológicas, em plena utilização desses meios para a propagação de informação, comunicação e conhecimento de um lado, e do outro lado estão as instituições de ensino, no qual, muitas delas ainda estão presas aos velhos "cadernos de planos", métodos tradicionais, didática inadequada, para atender às demandas do alunado atual que se encontra em total desajuste frente às práticas cartesianas.

Para tanto, as tecnologias não devem ser encaradas como mais uma ferramenta para a propagação do *marketing* da escola ou instituição, uma vez que "são os professores que devem dirigir o processo de ensino-aprendizagem. São eles que tomam as decisões didáticas na sala de aula" (TOSCHI, 2005, p. 39) e como tais, são eles os principais mediadores entre as TDIC's viáveis e adaptáveis para o processo de ensino.

É relevante ressaltar que não podemos deixar que este processo de ensino seja frio e tecnicista, servindo somente como difusor de imagens, sons, caracteres ou luzes, mas que sejam utilizados de tal maneira, que tragam ao ambiente educacional a dialética do homem político com o homem social, do homem cognitivo com o homem emocional. Deve proporcionar o compartilhamento de saberes e experiências visando o humanescer do educando, valorizando também, não somente seus conhecimentos científicos, empíricos ou aqueles oriundos do senso comum, mas também dando ênfase nos princípios da solidariedade, humanidade, respeito com o próximo e com o meio ambiente.

Assim, é importante analisar sobre o processo de ensino e aprendizagem pelo viés da complexidade. Conhecer o homem em sua essência, suas concepções, reflexões, dinamismo é também promover o pensamento complexo.

Bezerra e Carvalho (2018, p. 239) apontam que

> o papel do professor tem sido redimensionado, em parte devido às tecnologias, mas principalmente por causa das influências do novo paradigma educacional. Nesta perspectiva, o/a professor/a deixa de ser o único detentor do conhecimento, que ora era transmitido aos estudantes e passa a mediar esse processo de aprendizagem, problematizando, instigando e intervindo para juntos construírem o conhecimento.

Já na nova perspectiva educacional atual, o professor/docente não tem o papel de detentor de todo o conhecimento, uma vez que cada educando é um universo particular de experiências e conceitos, nos quais devem ser valorizados. Torna-se importante encontrar docentes que dialoguem com a atualidade e encontrem fundamentos teóricos e práticas de ensino eficazes e funcionais. Behrens (2014, p. 395) atesta que "o maior problema, hoje, na Educação, seja encontrar processos metodológicos que indiquem uma nova maneira de ensinar e de aprender que acompanhe os anseios da sociedade no século XXI", isto é, que de adequem de forma significativa a esta nova geração digital que adentra pelas portas da escola e não conseguem ver motivos pelos quais as tecnologias não podem também realizar a mesma ascensão às instituições de ensino.

Os ambientes de aprendizagem atualmente, estão passando da era analógica para a era digital, transformando as realidades da escola e também da sociedade. Segundo Kochhann (2011, p. 5) "o uso da tecnologia, do computador e da internet, no processo educativo é algo imprescindível e consumado, pois os tempos mudaram e por isso os educadores também devem estar em continua busca pelo novo". Entretanto, se observamos em inúmeros ambientes educacionais podemos perceber certa resistência por parte dos Professores, a utilização das tecnologias digitais em suas salas de aulas.

É de suma relevância analisar que as mídias e suas tecnologias estão por toda a nossa volta e precisam ser compreendidas e utilizadas também, na educação, como eixos mediadores para o conhecimento, para a propagação do pensamento complexo e difusão do conhecimento científico.

Para Kenski (2007, p. 56) a utilização das tecnologias na área de educação, deve ser pensada e concebida como apoio à docência do professor. Como em quaisquer outras áreas, as mídias educacionais também podem apresentar falhas, e por sua vez, há a necessidade de capacitação dos profissionais da educação para trabalhar com tais tecnologias. Segundo a autora, "a tecnologia, apesar de ser essencial à educação, muitas vezes pode levar a projetos chatos e pouco eficazes. Mas por que isso ocorre?" (KENSKI, 2007,

p. 56-57). Para ela, as causas são inúmeras, uma vez que, não é por incompetência ou também por má vontade dos profissionais da educação que estão envolvidos no trabalho docente, mas é importante também citar a falta de conhecimento dos professores para o melhor uso pedagógico dessa tecnologia, seja ela inovadora ou também tecnologias mais antigas, bem como a falta de formação e capacitação durante o período de formação acadêmica.

É relevante ressaltar que, boa parte dos cursos de formação de professores não tem em suas matrizes curriculares de ensino, um programa real de formação e capacitação para utilização dos multimeios tecnológicos. As instituições acadêmicas, mesmo cientes da modernização das ferramentas e instrumentos midiáticos, são precárias no ensino dos novos professores. Uma vez que, faz parte do programa didático e curricular do professor, capacitar-se por meio de cursos e também pela práxis, com o intuito de conhecer ainda mais o que essas tecnologias podem promover no ambiente de ensino.

Mesmo com a falta de formação específica para os professores atuais, é necessário compreender a importância da tecnologia para o processo de ensino e de aprendizagem nas unidades escolares atuais. Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 10) advogam que a "tecnologia apresenta-se como meio para colaborar no processo de aprendizagem. Ela tem sua importância apenas como instrumento para favorecer a aprendizagem de alguém."

Os autores afirmam que "não é a tecnologia que vai resolver o problema Educacional do Brasil", mas que ela pode ser de grande valia se for utilizada de forma correta e adequada, com os objetivos específicos bem traçados, formação e capacitação profissional adequada, ambientes educacionais tecnológicos e informatizados disponíveis e, acima desses elementos, tendo também o professor como mediador de todo este processo, objetivando também o trabalho didático transdisciplinar. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 10).

Mas o que torna o trabalho transdisciplinar? Suanno (2014, p. 1576) atesta que

> A transdisciplinaridade é uma corrente de pensamento que busca construir novos modos de compreensão da complexidade que se manifesta na contemporaneidade. A transdisciplinaridade incorpora a interdisciplinaridade e caracteriza-se por ir além das relações do campo disciplinar ao incorporar e valorizar diferentes formas de saber (experienciais, filosóficos, culturais, tradições, mitos, lendas...). A transdisciplinaridade relaciona-se com a complexidade humana e suas representações.

Diante do exposto, percebe-se que o trabalho transdisciplinar não parte somente da interdisciplinaridade entre as disciplinas do currículo, mas observa além das paredes da sala de aula, para transcender. A didática transdisciplinar propõe-se em "produzir conhecimento, rever a formação humana" de forma integral; analisando o homem em sua completude, "ampliando a consciência do sujeito na relação homem, natureza e sociedade", jamais desvencilhando-o do seu ambiente. Esta forma de pensar transdisciplinar "visa ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e sobre a complexidade e a pluralidade de representações de mundo." (SUANNO, 2014, p. 1576).

As atividades ministradas no curso FORM-AÇÃO, mais especificamente no módulo *Letramento Digital, educação e mídias nos anos iniciais do ensino fundamental*, corroboram com a afirmativa de Vieira (2011) que atesta que

> é evidente que a participação de professores para o uso da informática na educação, especificamente o computador como ferramenta pedagógica, é muito importante visto que durante a sua formação acadêmica os professores não tiveram, em sua graduação, disciplinas que refletissem sobre o uso dos recursos informáticos na sala de aula. (VIEIRA, 2011, p. 6).

Para tanto, esse curso veio de encontro com a necessidade de todos os professores que estão inseridos no programa curricular das disciplinas do 4º e 5º ano do ensino fundamental do Município de São Luís de Montes Belos. Como temática principal, este curso teve como intuito, incentivar os professores partícipes a utilizarem com mais frequência os meios tecnológicos que estão presentes em suas escolas, como computador, aparelho de data show, conexão com a internet, smartphones, televisores e caixas acústicas, para deixar em suas aulas mais atrativas, criativas e também transdisciplinares; não deixando para trás os conteúdos do currículo e também os projetos contidos no Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino.

Para a introdução da Oficina *Letramento digital* foi apresentada a ementa que tinha como intuito: a) Refletir sobre o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação e suas definições na educação; b) Compreender a importância da gestão dos meios tecnológicos em benefício a prática Educacional; c) Promover conceitos relevantes sobre a utilização das diversas ferramentas pedagógicas na prática cotidiana do professor; d) Apresentar maneiras transdisciplinares para a promoção pensamento científico e complexo por meio da utilização das tecnologias educacionais e concluiu com a parte prática do curso, conhecendo diversos meios tecnológicos como o computador e seus dispositivos periféricos, programas facilitadores e editores, os múltiplos cabos e entradas dos

periféricos, auxílio para conexões de internet e Bluetooth, auxílio e apoio na utilização dos smartphones e aplicativos digitais facilitadores no processo de planejamento, organização e execução das aulas criativas, dentre outros assuntos.

Posteriormente, houve a fala com contextualização teórica sobre a utilização das mídias educacionais, pela perspectiva inter e transdisciplinar. Para tanto, foi relevante ressaltar que o trabalho docente pode ser permeado de interdisciplinaridade e, por sua vez, ser também transdisciplinar. Fazenda (2008) traz alguns conceitos importantes e atesta que

> Servindo-nos, por exemplo, de uma definição clássica produzida em 1970 pelo Ceri — Centro para Pesquisa e Inovação do Ensino —, órgão da OCDE (Documento Ceri/HE/SP/7009), no qual interdisciplinaridade é definida como interação existente entre duas ou mais disciplinas, verificamos que tal definição pode nos encaminhar da simples comunicação das ideias até a integração mútua dos conceitos-chave da epistemologia, da terminologia, do procedimento, dos dados e da organização da pesquisa e do ensino, relacionando-os. (FAZENDA, 2008, p. 18).

Fazenda (2008) afirma que essa definição, como se pode constatar supracitadamente, é bastante abrangente, para tanto não é suficiente para dar embasamento e fundamento às práticas interdisciplinares nem para pensar-se uma formação interdisciplinar de professores. A interdisciplinaridade vai além da mesclagem de duas ou mais disciplinas, constituindo-se uma relação intrínseca entre o currículo, o ensino e a temática transversal que permeia a realidade do alunado.

Ter uma prática interdisciplinar é também abordar conteúdos similares dentro de matrizes curriculares, mas é também propor momentos dialéticos que partam para a transdisciplinaridade que pode ser concebida etimologicamente pela concepção do prefixo "*trans* que corresponde ao que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de todas as disciplinas, remetendo também à ideia de transcendência." (NICOLESCU, 2002, p. 9).

Para o autor, a Transdisciplinaridade é uma nova postura diante do conhecimento, é a assimilação de uma cultura, compreensão do ser que estar por detrás desta, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo, podendo enxergá-lo e concebêlo como um ser multifacetado, dotado de capacidades múltiplas, referenciais sociais, políticos, filosóficos, humanos e ecoformativos. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo, e ciente de que o homem é

capaz de provocar intensas transformações no meio no qual está inserido. (NICOLESCU, 2002, p. 9-10).

Se levarmos os conceitos de Nicolescu (2002) para o ambiente formativo da sala de aula, por meio da utilização das TDIC's e uma metodologia criativa, valendo-se de uma didática transdisciplinar, notamos que o trabalho com as mídias pode formar alunos autônomos, criativos e humanizados; conscientes de seu papel formador e transformador. Suanno (2014, p. 1577) afirma que "a transdisciplinaridade tem um potencial construtivo e transformador, pois ao transcender as disciplinas as incorpora, assim como rompe com a linearidade e a fragmentação do conhecimento." Atualmente não há como fragmentar ou desarticular os conhecimentos que temos atualmente com as tecnologias, visto que, o conhecimento novo, pode ser oriundo de pesquisas e reflexões que valem-se de conceitos tecnológicos.

Os instrumentos multimidiáticos não servirão somente para a propagação de conhecimentos múltiplos, mas com uma didática transdisciplinar, podem romper as barreiras da sala de aula, partindo para a comunidade no qual o aluno está inserido, e quiçá, por toda sua vida. "A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado", não interagindo somente com o que é colocado como atual, mas "buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade", (NICOLESCU, 2002, p. 10) consciente de que o indivíduo o é ser social, cognitivo, político e ecológico.

Cientes de que o homem é multifacetado e complexo, Suanno (2014) apoia o trabalho transdisciplinar, uma vez que advoga que

> A transdisciplinaridade tem a pretensão de religar conhecimentos (a partir da articulação de conceitos, noções, enfoque...) a fim de compreender a complexidade do real e assim construir um novo corpo de saber que atravessa, reorganiza e ressignifica os conhecimentos religados.

Essa perspectiva transdisciplinar, criativa e emancipadora foi concebida aos professores partícipes da Oficina *Letramento Digital, educação e mídias nos anos iniciais do Ensino Fundamental I*. Momentos de manuseio dos instrumentos mediadores como conexões usb, p2, p10, caixas acústicas, conexões wi-fi, bluetooth, amostras de aplicativos digitais facilitadores, digitadores por comandos de voz, utensílios conectores e adaptadores de periféricos foram disponibilizados aos educadores presentes. Durante os momentos de observação, apontamentos e reflexões, foi percebido o intenso desejo dos

professores ali presentes, de transformarem suas aulas em momentos atrativos e criativos de aprendizagem.

Notou-se uma intensa participação, questionamentos pertinentes e uma perspectiva de mudanças nas aulas desses professores, principalmente no que diz respeito à utilização da internet como meio didático e metodológico de ensino. Conceitos foram ali apresentados como eixos facilitadores, colocando a internet como aliada ao professor e não inimiga. Moran (1997) comenta que

> Professores e alunos se relacionam com a Internet, como se relacionam com todas as outras tecnologias. Se são curiosos, descobrem inúmeras novidades nela como em outras mídias. Se são acomodados, só falam dos problemas da lentidão, das dificuldades de conexão, do lixo inútil, de que nada muda. (MORAN, 1997, p. 7).

Em seus estudos, Moran (1997, p. 4) advoga que "ensinar utilizando a Internet pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional." O docente não partirá de conceitos cartesianos e meramente burocráticos em sua forma de ensinar. Não utilizará de métodos infrutíferos que não avaliam e observam a realidade dos alunos. Ele optará por uma prática transdisciplinar que pensa no aluno com um ser complexo, como um todo. "O professor não é o "informador", o que centraliza a informação", aquele que, segundo as teorias tradicionais, detém todo o conhecimento, tendo o aluno como uma tábua rasa. "O professor é o coordenador do processo, o responsável na sala de aula." A ele é incumbida a missão de atuar de forma responsável, dinâmica e criativa, para assim poder alcançar êxito no processo de ensino e de promoção da autonomia.

Umas das primeiras atividades didáticas do professor, segundo Moran (1997, p. 6) "é sensibilizar os alunos, motivá-los para a importância da matéria, mostrando entusiasmo, ligação da matéria com os interesses dos alunos, com a totalidade da habilitação escolhida." É trabalhar de forma transcendente, colocando e ofertando significados aos alunos; trazendo suas realidades como exemplos para situações-problemas matemáticos, textos da Língua Portuguesa, situações político-sociais em Geografia e História, contextualizando de forma real para que o ensino torne-se verdadeiro, partindo assim para a transdisciplinaridade.

Para tanto, é possível atuar de forma dinâmica e transdisciplinar em ambiente de ensino formal, valendo-se de multimeios tecnológicos e das TDIC's como instrumentos facilitadores. Entretanto, é preciso planejar as ações didáticas, uma vez que "o planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de

pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação", para que tais ações, após planejadas sejam executadas primando o ensino de qualidade, compreendendo o aluno como ser complexo e dotado de conhecimentos que podem colaborar e aliar-se com os currículos da escola. (LIBÂNEO, 2013, p. 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a transdisciplinaridade como uma forma do pensar complexo para a atualidade, pode auxiliar o trabalho didático no romper com o pragmatismo tecnicista e cartesiano que vimos atualmente nas instituições de ensino. Utilizar das TDIC's como eixos mediadores do conhecimento, valendo-se de práticas criativas e transdisciplinares, podem transcender os conhecimentos ao alunado, visando promover a aprendizagem concreta.

Notou-se que, com a *Oficina Letramento digital, educação e mídias nos anos iniciais do Ensino Fundamental I*, os professores partícipes se motivaram a trabalhar de maneira inter e transdisciplinar valendo-se das TDIC's oferecidas em suas respectivas unidades de ensino. A rede pública municipal de São Luis de Montes Belos, por meio de incentivos da Secretaria Municipal de Ensino, tem implantado nas escolas municipais, instrumentos mediadores tecnológicos que torna-se facilitadores da exposição e ferramenta didática-metodológica do professor. Lousas digitais, aparelhos projetores, caixas acústicas tem sido instaladas em unidades escolares do município visando a inserção de novas tecnologias na *práxis* docente.

Por meio das atividades realizadas durante a oficina analisada, notou-se intensa participação por parte dos docentes, mas também confirmando o que Vieira (2001, p. 6) advoga, afirmando que "é evidente que a capacitação de professores para o uso da informática na educação", enquanto instrumento mediador e ferramenta pedagógica, tem suma relevância, uma vez que, "durante sua formação acadêmica os professores não tiveram, em sua graduação, disciplinas que refletissem sobre o uso dos recursos informáticos na sala de aula."

Diversos professores partícipes informaram que a formação na área tecnológica não foi realizada por falta da presença desses conteúdos nas matrizes curriculares das instituições de ensino nas quais foram formados, corroborando também com o déficit didático para a utilização das mídias educacionais.

Chegou-se a conclusão para o momento que ainda há muito que se fazer para inserir as tecnologias no ambiente educativo. Desde políticas públicas de incentivo à formação específica do professor que deseja ter os conhecimentos necessários para o manuseio dessas tecnologias, até a automatização e instalação de instrumentos multimidiáticos nas unidades escolares. Em São Luís de Montes Belos, cidade *locus* da oficina analisada, a Secretaria Municipal de Educação e Prefeitura Municipal tem adquirido lousas digitais, aparelhos projetores, computadores, salas 3D, com o intuído de aprimorar o ensino e o incentivo ao professor, chegando os resultados até o alunado, que deve ser o maior beneficiado.

Para tanto, concluímos para o momento que a prática transdisciplinar pode ser efetivada por meio da utilização das TDIC's em sala de aula, pelo viés das metodologias criativas, promovendo a transcendência dos conteúdos curriculares, partindo para transformações intensas e verdadeiras na realidade dos alunos que têm a presença de professores que manuseiam bem tais instrumentos. Uma didática transdisciplinar pode ser verdadeira e efetiva quando utilizada corretamente, com instrumentos medidores disponíveis e com o devido planejamento, organizando ações e práticas que servirão de caminhos para o sucesso.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da Complexidade na prática pedagógica dos professores universitários: Inovações Epistemológicas e Tecnológicas para ensinar e para aprender.** 2014. EdUECE – Livro 4 – 00395. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/25.%20PARADIGMA%20DA%20COMPLEXIDADE.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

BEZERRA, Mayam de Andrade; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Educação a Distância: um novo olhar sobre a aprendizagem. *In:* SOUSA, Robson Pequeno; MIOTA, Filomena M.C.S.C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes, (orgs). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 276 p. ISBN 978-85-7879-124-7. Disponível em: SciELO Books http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247.pdf. Acesso em: 23 set. 2019.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In:* **O que é Interdisciplinaridade?** Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Aprendizagem mediada pela tecnologia.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p. 47-56, set./dez. 2003. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323. Acesso em: 23 set. 2019.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Papirus Educação).

LIBÂNEO, José Carlos. **O planejamento escolar.** 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp. br/pluginfile.php/4452090/mod_resource/content/2/Planejamento%20-%20Lib%C3%A2neo.pdf. Acesso em: 29 set. 2019.

MORAN, José Manuel. **Como utilizar a internet na educação?** 1997. Relatos de experiências. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006. Acesso em: 19 set. 2019.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. *In:* **Educação e transdisciplinaridade II.** São Paulo: Triom/UNESCO, 2002.

SOARES, Deyse Mara Romualdo; TELES, Gabriela; SENA, Thayana Brunna Queiroz Lima; LOUREIRO, Robson Carlos; LIMA, Luciana de. **As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS) na prática docente: Formação de Professores Universitários.** 2018. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Disponível em: http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/download/138/133/. Acesso em: 23 set. 2019.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática transdisciplinar**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino. EdUECE – Livro 3 – 01571, 2014. E-book. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/180%20Did%c3%a1tica%20Transdisciplinar.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Tecnologia e educação: contribuições para o Ensino.** Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 19, p. 35-42, jan./jun. 2005. Disponível em: http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/443. Acesso em: 23 set. 2019.

VIEIRA, Márcia de Freitas**. Efetivação do uso de Tecnologias na Educação: Desafios na formação de recursos humanos.** 2011. Universidade Aberta de Portugal. Disponível em: https://www.academia.edu/33648453/Efetivação_do_uso_de_Tecnologias_na_Educação_Desafios_na_formação_de_recursos_humanos. Acesso em: 29 set. 2009.

71.

A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO RESULTADO DE MÉTODOS CRIATIVOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA DOCENTE

Vinícius Fagundes dos Santos[1]

INTRODUÇÃO

A cada dia o ambiente educacional, seja ele em que esfera for, tem se carregado de instrumentos metodológicos e didáticos que estão se tornando meios facilitadores da relação entre o conhecimento científico e a formação acadêmica. Meios estes que são eixos integradores, conectando o conhecimento científico ao empírico, práticas meramente expositivas em ambientes dialógicos, promovendo assim a abertura para a emancipação da criatividade dos aprendentes.

Para tanto, é preciso refletir sobre a prática docente para também refletir sobre os seus resultados e assim, poder acrescentar instrumentos metodológicos criativos que facilitem a promoção da aprendizagem científica, curricular e sistemática. É preciso reconhecer o ensino diferenciando-o da educação. Moran, Masetto e Behrens (2000) corroboram neste parecer, apontando que "ensino e educação são conceitos diferentes. O ensino destina-se a ajudar os alunos a compreender áreas específicas do conhecimento

1 Licenciado em Normal Superior pela UniMB. Pedagogo pela Faculdade Alfa América. Licenciado em Letras pela FAERPI. Especialização em Docência Universitária pela UEG (Universidade Estadual de Goiás). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC). Integrante do GEFOPI – Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade da UEG – Campus São Luís de Montes Belos, Goiás. Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade Delta em São Luís de Montes Belos. E-mail: profviniciusfagundes@gmail.com.

(ciências, história, matemática)" que são apresentados em matrizes curriculares independentes nas instituições de ensino.

E sobre educação, Moran, Masetto e Behrens (2000) apontam que esta

> é um o foco além de ensinar, é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, é ajudar a integrar todas as dimensões da vida e encontrar o caminho intelectual, emocional, profissional que leve o indivíduo a realização e contribuição para a mudança social. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 12).

Compreendemos que educar é partir para além do ambiente escolar; é transcender os conhecimentos curriculares, partindo mesmo para a transdisciplinaridade. "Educar é transformar a vida em processos permanentes de aprendizagem." (MORAN, MASETTO E BEHRENS, 2000, p. 1). É contribuir para a vida dos alunos na construção de sua identificação enquanto ser cognocente, de suas percepções enquanto ser humano e profissional, tentar mostrar um caminho viável e seguro por meio do diálogo e do reconhecimento dos valores éticos que os tornam cidadãos autônomos, produtivos, transformadores e também ecoformadores.

Falar da prática transdisciplinar que promove a criatividade e a humanização não deve ser encarada como um patamar inalcançável, visto que, a prática docente por si pode ser carregada de transversalidade, inter, multi e pluridisciplinaridade, uma vez que, torna-se quase impossível desvincular ou até mesmo fragmentar os programas curriculares a conteúdos.

Trabalhar de forma transdisciplinar é possibilitar a emancipação da criatividade, buscar a promoção da humanização por meio do diálogo, de técnicas criativas de aprendizagem que facilitam a interligação entre o alunado e os docentes, e entre eles mesmos. Nesta perspectiva, apresentar-se-ão alguns conceitos sobre a transdisciplinaridade e práticas criativas que favorecem a humanização e a promoção do pensamento científico de forma atual, humana e significativa, como tais práticas podem se tornar relevantes na aprendizagem pelo viés transdisciplinar, e alguns instrumentos metodológicos e recursos multimidiáticos, abordar sobre as Tecnologias Digitais de informação e comunicação (TDIC's) que podem vir a ser grandes apoios na prática docentes.

Nesta perspectiva, a problemática apontada é analisar como a transdisciplinaridade pode ser resultado de uma prática docente permeada por métodos criativos e tecnológicos. O objetivo geral é apresentar fundamentos de como a transdisciplinaridade pode ser resultado de uma prática docente permeada por métodos criativos e

tecnológicos. Os objetivos específicos são: a) Analisar a transdisciplinaridade pelo viés do método ativo, por meio da utilização das TDIC's (Tecnologias digitais de informação e comunicação). b) Conceber a transdisciplinaridade e a criatividade pelo viés de teóricos que atuam com a temática. c) Discutir e analisar a importância das TDIC's para prática docente na promoção da criatividade, transdisciplinaridade e humanização.

METODOLOGIA

Para abordar a transdisciplinaridade como resultado de métodos ativos, valendo-se de tecnologias multimidiáticas faz-se necessário refletir sobre a prática docente e sobre a comunicação, não por um viés fragmentado e dividido do conhecimento, mas tendo uma visão possível, também pelo viés da interdisciplinaridade que, segundo Lück (1995) é a interligação e conexão de docentes num trabalho em equipe, de correlação das disciplinas do currículo escolar e com a realidade, de modo a promover a superação da fragmentação do ensino tendo como objetivo a formação integral dos alunos, o exercício da criticidade, da cidadania por meio de uma visão mais completa de mundo e serem aptos de enfrentar os problemas complexos, gerais e globais da realidade contemporânea.

Pela interdisciplinaridade, com a utilização de instrumentos didáticos coesos, aliando-se ao conhecimento científico sistemático e práticas criativas, o trabalho transdisciplinar pode ser alcançado, uma vez que, a objetividade desta perspectiva é a promoção do humanescer do aluno, conhecendo-o e reconhecendo-o como um ser social, afetivo, emocional, solidário, ético, ecológico; entremeando-o de relações humanas para a melhoria de sua relação com os outros e com o meio.

Há também a relação do homem com a máquina, com o instrumento mediador desse conhecimento, cientes de que práticas educativas criativas podem ser desenvolvidas com utilização das mais diversas Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's), promovendo a acessibilidade da informação, conhecimentos tecnológicos, culturais, aguçando a criatividade para o conhecimento científico por meio desses instrumentos.

Para a produção deste texto, a pesquisa é classificada como qualitativa teórica, sendo realizado o estado do conhecimento em textos diversos, artigos, produções bibliográficas, livros e revistas científicas sobre a temática apresentada.

Para embasar teoricamente esta pesquisa, serão utilizados autores que abordam a transdisciplinaridade, a educação e complexidade, metodologias ativas e criativas,

práticas pedagógicas inovadoras e também as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's).

O embasamento teórico para a metodologia aplicada está na perspectiva da Educação e complexidade, firmadas em Behrens (2000 – 2014) e Marilza Suanno (2011 – 2014). A investigação fundamentar-se-á na concepção da Transdisciplinaridade, baseando-se em Nicolescu (2000), Moraes (2015) e Suanno (2013 – 2019). Sobre as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação que, investigar-se-ão Kenski (2007), Toschi (2011), Moran (2000), complementado pelas discussões e pareceres de Masetto (2000), Behrens (2000), Libâneo (2011), dentre outros.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A educação atual vem passando por um processo intenso de transformações e reformas. Refletir sobre o papel da escola na sociedade e para a sociedade é um dos apontamentos necessários atualmente. A escola deve desempenhar um papel formativo e também conscientizador, tendo como intuito a formação integral do indivíduo. Para tanto, faz-se necessário envolver a escola com os instrumentos que são norteadores dessas transformações, e um desses instrumentos são os recursos multimidiáticos e tecnológicos, o que nomearemos aqui como TDIC's – Tecnologias digitais de comunicação e informação.

A utilização das tecnologias pode promover o aguçamento da criatividade do alunado, a fim de gerar emancipação e autonomia do pensamento e raciocínio científico. Gerar criatividade em uma sociedade plural e diversa contribui para a formação do humano que respeita as diferenças e nelas se embasa para seu próprio crescimento e a escola pode ser instrumento de criatividade para a promoção do pensar complexo.

A escola, por sua vez, e com sua missão, pode ser criativa? Utilizar de métodos e instrumentos multimidiáticos são perspectivas viáveis para a produção do conhecimento criativo? Com certeza, se pode afirmar. Precisamos de uma escola criativa na atualidade, até para tentar desvincular o tradicionalismo sistemático e tecnicista que perpetua em tantas instituições educacionais. Suanno (2016) advoga que precisamos de uma escola criativa, pois

> Precisamos de uma escola que não perpetue o modelo tradicional de ensino que está estampado ainda hoje, que motive os professores a ministrar as aulas com autonomia criativa, que inspire alunos a serem pessoas melhores, a se superarem e que os motive a estudarem com desejo de aprender um

> conteúdo sobre e para a vida, que trabalhe para além das disciplinas e perceba a relação do humano com todas as áreas da esfera educacional, social, ecológica e planetária, que atenda às necessidades de formação de um cidadão transformador de sua realidade (SUANNO, 2016, p. 82).

É necessário refletir a transdisciplinaridade pelo viés da complexidade, que admite a indivisibilidade do homem enquanto ser social, político, cognitivo, educativo, emocional, enfim, o assumindo em sua formação integral e complexa, propondo a "religação dos saberes compartimentados" oferecendo "uma perspectiva de superação do processo de atomização" (SANTOS, 2014, p. 71). Para o pensar complexo, é necessário conceber que "a complexidade só pode ser entendida por um sistema de pensamento aberto, multidimensional, abrangente, interconectado e flexível que se encontra em processo intermitente de mudança" (BEHRENS, 2014, p. 397) que pode ser promovido por meio de trabalhos criativos e transdisciplinares.

Sobre a abordagem transdisciplinar e sua relação dialógica com a complexidade, Behrens (2014) advoga que

> O paradigma da complexidade se expande numa abordagem *transdisciplinar*. O termo transdisciplinaridade merece esclarecimento, pois se apresenta no grau máximo de relações na integração de disciplinas, que permitem a interpenetração e a interface dos conteúdos, no sentido de auxiliar na unificação dos conhecimentos e na compreensão da realidade. (BEHRENS, 2014, p. 398).

A prática docente deve permear os conhecimentos oriundos das experiências do alunado para, à partir deste ponto, mediar a unificação do pensamento científico às vivências empíricas de forma a compreender o homem como ser complexo. Para poder compreender melhor essa completude do ser humano, Suanno (2013) salienta que

> Faz-se necessário voltar, também, os olhos para cada indivíduo, que traz dentro de si as representações sociais do ambiente no qual está integrado, o que é possível perceber através da sua fala, do seu comportamento, da sua obediência ou não às regras, aos costumes e a cultura do seu povo. (SUANNO, 2013, p. 57).

Manter uma prática transdisciplinar é também olhar com os olhos de quem recebe um ser multifacetado; um universo diferente, devendo sim, respeitar a diversidade nele inseridas, marcas oriundas de experiências sociais, políticas, filosóficas, afetivas, cognitivas, identitárias, religiosas e que o fazem ser o que é. Tendo tais conhecimentos de quem é o aprendente, a prática docente pode ser mais humana, criativa, transformadora e formativa.

Follmann (2003) aborda que a transdisciplinaridade reflete em si uma abertura madura e consciente para a integração e interligação de saberes e conhecimentos diferentes, sejam eles saberes de disciplina e matrizes curriculares ou combinação de duas ou mais disciplinas ou, ainda, saberes de outras ordens, que transcendem as disciplinas, que trazem o diálogo com a transversalidade, atuando como interrogantes externos.

Percebe-se que, práticas transdisciplinares levam os conteúdos e as disciplinas curriculares de forma relevante e primordial, e ao mesmo tempo, entrelaçam saberes diversos que formam e humanizam o ser humano, por meio da análise, do diálogo, dos apontamentos e pareceres, num ambiente dialógico de conhecimento. Isso favorece a promoção da criatividade num pensar complexo, uma vez que, os conceitos vão além da sala de aula; conceitos esses de vivências, experiências, fraternidade, solidariedade, amizade e relações humanas.

A utilização das TDIC's no ambiente escolar pode promover o alcance o trabalho transdisciplinar, mesclando saberes científicos, curriculares e tecnológicos fazendo com que os alunos dialoguem com essa realidade virtual, aguçando a criatividade e o pensar complexo sobre a realidade e, por fim, obter o conhecimento significativo. O ambiente virtual é atrativo. O alunado atual é bem diferente da escola de anos atrás. As redes atraem os estudantes. Eles gostam de navegar, de descobrir endereços novos, de divulgar suas descobertas, de comunicar-se com outros colegas. (MORAN, 1997).

Muitos já nasceram na transposição do analógico para o digital e, com isso, são mais acessíveis às transformações tecnológicas. Para tanto, é necessário repensar as práticas, métodos, didática, objetivando a reformulação e adequação do sistema educacional cartesiano para um sistema acessível, tecnológico e multimidiáticos que amplie as formas de ensino e não as compartimente.

Tal reflexão vale-se do anseio vindo desse "alunado digital" por práticas atualizadas e contemplativas. Práticas essas que os alcance, que perpassem a lousa/giz e a aula expositiva. Suanno M. V. (2014) advoga que

> a docência transdisciplinar pauta-se em princípios epistemológicos, ontológicos e metodológicos e se propõe a produzir conhecimento, rever a formação humana, o estilo e sentido da vida, e assim, ampliar a consciência do sujeito na relação homem, natureza e sociedade. (SUANNO, M.V., 2014, p. 1576).

A prática transdisciplinar, segundo Suanno M.V. (2014) propõe trabalhar o ser em sua completude e na complexidade de suas relações com outros seres e com o meio no qual está inserido. Tal prática pode ser viabilizada por ferramentas facilitadoras da dialética entre o conhecimento e a teoria. Instrumentos esses que podem vir a ser pilares metodológicos para a humanização e promoção da criatividade.

Aparelhos midiáticos, televisores smart, aparelhos celulares, tablets, ambientes virtuais, redes sociais, periféricos bluetooth, wi-fi, em rede, aplicativos digitais são elementos que permeiam o cotidiano de todos nós, porém em muitas perspectivas, são vistos como vilões em salas de aula, elementos que distraem a atenção do "tão supremo" conhecimento científico. Entretanto, há sim a possibilidade de aliar todas essas ferramentas para o benefício docente, e assim, promover a transdisciplinaridade.

Kenski (2003) pondera que "a ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera a nossa forma de viver e de aprender na atualidade" e com isso pode revelar novos métodos e técnicas de aprendizagem que possibilitem a formação humana e criativa, uma vez que "toda aprendizagem, em todos os tempos é mediada pelas tecnologias disponíveis." (KENSKI, 2003, p. 2).

Propor trabalhos criativos voltados para a promoção da humanização e trabalhar temas que perpassam o ambiente escolar, como a compreensão na natureza, princípios humanos de solidariedade, respeito mútuo, cooperação, afetividade, podem ser respostas para a defasagem escolar, indisciplina e falta de motivação entre o alunado. Trabalhos criativos, valendo-se das TDIC's podem resgatar e aguçar a criatividade para promover o desenvolvimento da aprendizagem, minimizando assim, problemas rotineiramente encontrados em escolas e instituições de ensino, como indisciplina, dificuldades e transtornos de aprendizagem, o déficit na participação da família e pais na vida do aluno, dentre outras situações conflitantes.

Aliar práticas criativas, valendo-se de instrumentos multimidiáticos, por exemplo; de projetos voltados para a humanização e superação, são métodos que transcendem as matrizes curriculares educacionais. Conteúdos meramente técnicos, muitas vezes podem formar também seres tecnicistas e metódicos, não dialogando com o lado complexo do homem. Compreender esses processos é também estar ciente de que as práticas escolares que envolvem instrumentos metodológicos multimidiáticos podem ser permeadas de humanização e criatividade, uma vez que, torna-se vazio e, de certa forma fria e tecnicista, a utilização dessas tecnologias somente para a formação do homem enquanto

ser social, cultural ou científico. Tais práticas podem trazer sensibilidade, criatividade, humanização, formando e transformando realidades adversas.

Sendo assim, os conteúdos curriculares devem ser pensados a fim de promover a emancipação do conhecimento e não e estagnação do raciocínio e da reflexão, deixando o alunado inerte às transformações à sua volta. Segundo Garrutti e Santos (2004) a aprendizagem deve

> ser significativa para que os educandos construam o conhecimento próprio, criativo e, portanto, original. As informações, quando trabalhadas em um contexto compreensível, passam a compor a estrutura cognitiva dos alunos. Com efeito, as informações se transformam em conhecimento. (GARRUTI; SANTOS, 2004, p. 171).

Para Nicolescu "a transdisciplinaridade, como o prefixo trans [...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina" (NICOLESCU, 2000, p. 15), correspondendo a conceitos que transcendem a escola e a sala de aula de forma a dialogar com as realidades, independentes das situações, uma vez que, o homem apresenta conceitos coletivos que interpassam sua existência numa realidade complexa. Para tanto, compreende-se que

> A Transdisciplinaridade engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, reconhecendo o desconhecido e o inesgotável que estão presentes em todas elas, buscando encontrar seus pontos de interseção e um vetor comum. (MELLO; BARROS; SOMMERMANN, 2005, p. 207).

A ação didática e pedagógica é entremeada de conceitos humanos e complexos para formação do homem em sua completude. O homem não o é somente ser acadêmico e/ou científico, mas cognitivo, afetivo, social, político, perpassando facetas relevantes e formativas para sua atuação no meio ao qual está inserido, e a prática criativa transdisciplinar pode promover a ação dialógica entre o homem científico e afetivo, homem cognitivo e político, transversalizando conceitos que formam o caráter do ser, uma vez que "a Transdisciplinaridade reconhece vários níveis de realidade e remete ao sentido de interação." (MELLO, BARROS, SOMMERMANN, 2005, p. 207).

Mello, Barros e Sommermann (2005) elucida o conceito da transdisciplinaridade, abordando também a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade de forma histórica em seus estudos apontando que

> A palavra Transdisciplinaridade foi usada pela primeira vez em 1970, por Piaget, quando, em um colóquio sobre Interdisciplinaridade, disse: ... esta

> etapa deverá posteriormente ser sucedida por uma etapa superior transdisciplinar. Em seguida, em 1972 e em 1977, Piaget volta a utilizar o termo. Tanto a Pluridisciplinaridade como a Interdisciplinaridade não mudam a relação homem/saber, uma vez que sujeito e objeto continuam dicotomizados, por estarem reduzidos a um único nível de realidade e estruturados pela noção de integração[...] (MELLO; BARROS; SOMMERMANN, 2005, p. 207).

Diante da premissa, nota-se a indivisibilidade do diálogo entre as práticas transdisciplinares, a reflexão entre os conteúdos disciplinares e as possibilidades de aliar tais premissas às TDIC's como instrumento mediador. Cada disciplina do currículo (seja ele escolar, universitário ou demais áreas do saber), favorece a formação humana em uma amplitude diferente, criando um ser em constante formação e transformação, social, política, cognitiva, afetiva e científica.

Torna-se importante apontar que "as tecnologias têm suas especificidades. É preciso saber aliar os objetivos de ensino com os suportes tecnológicos que melhor atendam a esses objetivos." (KENSKI, 2003, p. 5) Pensamos que práticas criativas e transdisciplinares são capazes de transformar o processo de ensino aprendizagem, humanizando-o, tornando-o criativo, complexo, diverso e distinto. E este conceito vale-se como princípio que norteia a transdisciplinaridade.

Para Suanno M.V. (2014) "a transdisciplinaridade é uma corrente de pensamento que busca construir novos modos de compreensão da complexidade" que estão presentes nas relações pessoais e humanas da atualidade. Ela "incorpora a interdisciplinaridade e caracteriza-se por ir além das relações do campo disciplinar ao incorporar e valorizar diferentes formas de saber (experienciais, filosóficos, culturais, tradições, mitos, lendas...)" para assim, promover a humanização e o processo dialógico entre o homem, o conhecimento, sociedade e natureza. "A transdisciplinaridade relaciona-se com a complexidade humana e suas representações" (SUANNO, M.V., 2014, p. 1576) favorecendo o processo da humanização, percebendo o homem como ser complexo e único.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o conhecimento e suas transformações nunca são inertes e findáveis, podemos considerar as importantes influências das TDIC's no processo complexo de formação do homem pelo viés da transdisciplinaridade. Instrumentos multimidiáticos poder vir a ser patamares novos para a promoção do pensamento complexo, humanização e da promoção da criatividade em meio ao alunado diverso e que se apoia nesses recursos para se desenvolver.

Pensar a prática pedagógica, pelo viés da complexidade, valendo-se de multimeios tecnológicos para ampliar e diversificar esse ensino pode ser um caminho viável para a prática transdisciplinar; algo que transponha as matrizes curriculares, os programas de ensino, as práticas repetitivas e cartesianas, métodos infrutíferos de ensino. O ensino pode alçar novos voos se tomar como instrumento mediador as TDIC's e sua gama de possibilidades. Agir de forma complexa para humanescer, reconhecendo o homem em seus mais diversos aspectos, pode modificar a *práxis* para que alcance o alunado de forma completa, ou pelo menos, mais contemplativa, a fim de pensar no humano integral dotado de capacidades múltiplas.

As ferramentas multimidiáticas ou TDIC's, podem servir de eixos mediadores para a formação humana, complexa e transdisciplinar. Toschi (2001, p. 5) advoga que "mediar significa estabelecer conexões, por meio de algum intermediário. Tal como o conceito de relação, a mediação é categoria da dialética" e o ambiente de ensino é, por si, dialético e construtor do conhecimento, pois abrindo-se para o diálogo, há a diversidade de ideias.

O ensino atual pode ser transformado por meio de práticas criativas, valendo-se das TDIC's inclusive, para propor uma educação integral. Educar para a modernidade é compreender a complexidade desta era e mover-se de acordo com ela. É deixar antigas práticas ineficientes e adequar-se para poder analisar o homem complexo da contemporaneidade.

É relevante ressaltar que "educar significa levar os jovens a dialogarem com o conhecimento" de forma complexa, criativa e humana, para assim, estar dentro de um processo transdisciplinar. É necessário dialogar com o conhecimento "reestruturando – se e retendo o que é significativo" (SANTOS, 2008, p. 81), para assim, com o conhecimento significativo o aluno transcenda, parta para além da sala de aula, alce voos mais altos, veja o todo e compreenda que pode provocar intensas transformações no meio no qual está inserido, beneficiando a si mesmo enquanto indivíduo social, político, filosófico, cognitivo, afetivo dentre outras multifaces que somente o ser humano é dotado.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da Complexidade na prática pedagógica dos professores universitários: Inovações Epistemológicas e Tecnológicas para ensinar e para aprender.** 2014. EdUECE – Livro 4 – 00395. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/25.%20PARADIGMA%20DA%20COMPLEXIDADE.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

COLL, Agusti Nicolau. **A Evolução Transdisciplinar na Educação: Contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável da Sociedade e do Ser Humano**. *In:* Coll, Agusti Nicolau. (2005). Educação e transdisciplinaridade II. São Paulo (Brasil): UNESCO Brasil.

FOLLMANN, José Ivo. **Transdisciplinaridade e Universidade:** uma proposta em construção. São Leopoldo: Edunisinos, 2003.

GARRUTTI, Érica Aparecida. SANTOS, Simone Regina dos. **A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento.** 2004. Disponível em: http://www2.marilia.unesp. br/revistas/index.php/ric/article/view/92/93. Acesso em: 17 set. 2019.

KENSKI, Vani. **Aprendizagem mediada pela tecnologia.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p. 47-56. 2003. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6419/6323. Acesso em: 18 set. 2019.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995. 92 p.

MELLO, Maria; BARROS, Vitória. M.; SOMMERMAN, Américo. Introdução à transdisciplinaridade. *In:* Coll, A. 2005. **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo (Brasil): UNESCO Brasil.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 2000. Disponível em**:** http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/MORAN%20BEREHNS%20ENSINO%20INOVADOR.doc. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. **Como utilizar a internet na educação.** 1997. Relatos de experiências. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006. Acesso em: 19 set. 2019.

NICOLESCU, Basarab. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília:. ed. Unesco Brasil, 2000.

SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido.** Revista Brasileira Educação [On line]. 2008, vol.13, n.37, pp. 71-83. Disponível em: http://www.scielo.br. Acesso em: 19 set. 2019.

SUANNO, João Henrique. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras.** 2013. 297 fl. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2013.

_____. **Porque uma escola criativa?** Polyphonia, v.27/1, jan. 2016. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/42289. Acesso em: 18 set. 2019.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Didática transdisciplinar**. Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino. EdUECE – Livro 3 – 01571, 2014. E-book. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/180%20Did%c3%a1tica%20Transdisciplinar.pdf. Acesso em: 17 set. 2019.

TOSCHI, Mirza Seabra. CMDI – Comunicação Mediada por Dispositivo Indutor: elemento novo nos processos educativos. *In:* LIBÂNEO, José Carlos e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa.** Goiânia: CEPED, Editora da PUC-Goiás, 2011.

72.

A DIDÁTICA NA PERSPECTIVA MONTESSORIANA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Solange Martins Oliveira Magalhães[1]

INTRODUÇÃO

A etimologia da palavra didática origina-se do grego *didaktiké* e tem sido usualmente traduzida por "a arte de ensinar". Epistemologicamente, o termo está associado ao campo da educação, cujo sentido tem sido sustentado por autores clássicos como: Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1777-1841), Froebel (1782-1852), Pestalozzi (1746-1827), Dewey (1859-1952), ou por autores mais contemporâneos, associados a Pedagogia, como: Montessori (1870-1952), Freinet (1896-1966), Skinner (1904-1990), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Suchodolski (1907-1992), Freire (1921-1997), Mészáros (1930-2017), que, no conjunto, por manifestarem preocupação com o processo ensino-aprendizagem, estão diretamente associados ao campo da Didática. Os autores citados compõem o movimento histórico da área de Fundamentos Educação, são filiados à determinadas bases epistemológicas que sustentam diferentes concepções sobre o ensino e a aprendizagem.

Os autores citados sustentam fundamentos de novas teorias para a Didática, por isso, como argumentou Pimenta (2001), se faz necessário aos futuros professores o estudo de suas teorias, portanto estudo dos métodos de ensino e de aprendizagem,

1 Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás/Brasil. E-mail: solufg@hotmail.com

buscando se e como cada autor, clássico ou contemporâneo, tenta romper com o estabelecido ou preservá-lo no campo da educação.

Saviani (2007) construindo a historicidade do campo da Didática, resumidamente, coloca que nos séculos XVII, XVIII e XIX, houve ênfase nas proposições educacionais que se dirigiam aos métodos de ensino, formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos. A partir do século XX, o autor destaca a manutenção de ideias tecnicistas que, impulsionada por abordagens positivistas, mudaram o modelo tradicional de ensinar para um mais instrumental[2]. No mesmo período histórico, houve a influência do primado dos fundamentos biológicos e psicológicos da educação, o que influenciou o campo da Didática, com mudanças que giraram em torno da: 1) revisão da elaboração de planos de ensinos para o planejamento do ensino; 2) dos objetivos do processo ensino e aprendizagem; 3) da seleção de conteúdos e técnicas de ensino; 4) da organização da aula e; 5) dos conteúdos. Embora possamos afirmar que a história favoreceu mudanças importantes no campo da Didática, Saviani (2007) afirmou que ainda se fazia muito presente uma metodologia tradicional de ensino, com foco na transmissão de informações, na autoridade docente, na percepção dos alunos, como meros ouvintes que deveriam memorizar os conteúdos dados. A abordagem tradicional foi severamente criticada pela corrente denominada didática crítico-social dos conteúdos, cuja consequência foi a incorporação de uma nova proposta de educação, cujo princípio é a transformação da realidade social (LIBÂNEO, 2001).

Do campo da formação docente, nos associamos a Pimenta (2001) que advoga a necessidade do estudo e revisão dos temas clássicos da Didática no campo da formação de professores. Na companhia da autora, entendemos que cada autor, em seu momento histórico, compreendeu o processo de ensino e de aprendizagem de maneira própria, ajudando a reforçar ou resistir as deliberações de determinados projetos sociais. Portanto, a assunção de concepções – homem, mundo, educação, sociedade, expressam uma adoção epistemológica e essa, obviamente, sustenta um projeto social (GIL, 2008; LIBÂNEO, 2001; FRANCO e PIMENTA, 2010; FRANCO e GUARNIERI, 2011; FRANCO.; PIMENTA; ALMEIDA, 2011). Nesse sentido, o estudo dos autores clássicos da Pedagogia, sua compreensão histórica e epistemológica, envolve ter clareza sobre o sentido dos conceitos assumidos, além do que deliberam para o processo educacional.

2 O modelo instrumental foi severamente criticado por educadores da corrente denominada Didática crítico-social dos conteúdo, estes tinham como fundamento uma proposta de educação como elemento transformador da realidade (LIBÂNEO, 2001).

Essas ideias sustentaram o desenvolvimento de um "Projeto de Ensino" intitulado: "Interfaces teóricas e práticas na Educação Infantil", associado à área de Fundamentos da Educação, curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. O projeto de ensino propõe o aprofundamento do estudo da teoria dos autores: Rousseau, Froebel, Freinet, Pestalozzi, Montessori, Dewey, como uma forma de consolidar o entendimento de suas contribuições para o processo formativo de professores.

No recorte deste artigo, apresentamos a análise da contribuição de Maria Montessori. Construímos sua historicidade e epistemologia, destacando os posicionamentos pedagógicos e políticos para os professores em formação. O percurso didático-pedagógico do projeto envolveu a participação dos estudantes na realização de pesquisa bibliográfica, cujo objetivo foi sistematizar e compreender o ideário pedagógico sustentado pela autora – concepções de educação, criança, professor, ação docente, papel social dos professores, escola, ambiente escolar e a sala de aula, atividades escolares, material didático, material didático e educativo, atividades pedagógicas –, buscando responder a seguinte questão: *se e como a teoria poderia balizar a especificidade da compreensão da Didática entre os professores em formação.*

Metodologicamente, os estudantes utilizaram os textos da disciplina, pesquisaram em livros, sites educacionais para a construção dos conceitos solicitados. Os trabalhos finais foram apresentados em formato de seminário e debatidos em sala de aula. O resultado foi sistematizado pela professora que compôs a metacognição sobre o tema, além de resultar na construção deste artigo que foi socializado entre a turma.

Maria Montessori: um pouco da história...

> Maria Montessori deixou uma mensagem para a humanidade, escreveu uma página imortal não apenas na história da educação, mas na história da civilização humana, da consciência humana, e, nesse sentido, hoje e no futuro, como cidadã do mundo (GIOVANI CALÓ, 1968)[3].

A educadora italiana Maria Montessori nasceu a 31 de agosto de 1870, em Chiavavelle, província de Ancona, morreu em 1952, na Itália. Foi médica psiquiatra, pedagoga, filósofa, pesquisadora e educadora. Como estudiosa transformou a Pedagogia da Infância, se dedicando à compreensão da associação entre o

3 GIOVANI, Caló. Maria Montessori in J. Chateau (dir.). Os Grandes Pedagogos. Trad. de Maria Emília Ferros Moura. Lisboa: Livros do Brasil, s/d, [1968].

desenvolvimento, ludicidade, liberdade e autonomia na educação infantil, como promotora do crescimento saudável.

Membro de uma família italiana tradicional, seus pais queriam vê-la casada e com uma família estruturada. Entretanto, com uma personalidade marcante e postura avançada para sua época, se recusou a seguir os desejos da família, bem como a profissão por eles considerada como ideal e feminina para as mulheres da época – o magistério. Optou pela Faculdade de Medicina, enfrentando forte preconceito familiar e social, para se tornar a primeira mulher do seu país a doutorar-se na área.

Com sua formação, engajamento social e profundas raízes cristãs, dedicou-se inicialmente às crianças deficientes, portadoras de necessidades especiais. Logo percebeu que o cuidado com essas crianças era antes um problema pedagógico do que médico, o que a ajudou a refletir sobre a possibilidade de buscar uma nova formação, diplomando-se em Filosofia, complementando com cursos de psicologia experimental.

Cada vez mais entusiasmada com os resultados de seu método, e compreendendo a função do seu papel como pedagoga, após estudos e pesquisas sobre Antropologia Pedagógica, assumiu em 1904 a cadeira desta disciplina na Universidade de Roma, sendo mais tarde, encarregada de organizar um curso para professores, sobre os métodos pedagógicos para crianças com necessidades especiais. A experiência foi complementada com a direção da Escola Magistral Ortofrênica, destinada aos deficientes mentais, quando definitivamente a fez descobrir sua face educadora, o que a levou a ficar das 8 da manhã às 7 da noite junto às crianças estudando, observando e ensinando.

O destaque de seu trabalho fez com que o diretor geral do Instituto Dei Beni Stabili a encarregasse de organizar algumas escolas infantis no bairro San Lorenzo, em Roma. Essa foi a origem da primeira *Case dei Bambini,* fundada em 6 de janeiro de 1907, cuja abordagem da educação infantil mostrou-se surpreendente no desenvolvimento da personalidade das crianças. A *Case dei Bambini* foi idealizada para crianças de idade entre 3 a 6 anos, portanto, diretamente associada à nossa ideia de educação infantil. A didática desenvolvida associava as finalidades pedagógica e social, com o objetivo de sanar as péssimas condições de higiene e má infraestrutura em que viviam a classe operária da época. Gradativamente, outras casas surgiram em Roma, o que gerou à Montessori admiração pela sua consciência social, educacional e, principalmente, por sua consciência em relação a infância, mas também muitas críticas por essa consideração com a classe operária e pelo seu método educativo.

A história mostra o reconhecimento da ação da educadora: em 1913 foi organizado o 1º Curso Internacional sobre seus estudos relacionado a educação, em Roma; em 1924, ela criou um Curso de Preparação de Professores, também em Roma. Surge na Itália, o Comitê Nacional Montessori, e em 1929, nasce a Associação Montessori Internacional (AMI), com sede em Amsterdã, sob a direção da educadora italiana, o que se ampliou para os EUA, onde nasceu a American Montessori Society. A despeito de seu sucesso, o Fascismo fez com que a educadora italiana deixasse a Itália e, infelizmente, as escolas que se apoiavam no seu método foram fechadas ou extintas.

Somente depois da guerra, em 1946, Montessori volta à Itália para tentar reconstruir o que havia implantado. Morre em 6 de maio de 1952, com 81 anos. Seu legado foi gerenciado por seu filho Mário Montessori que assumiu o movimento Montessori que já havia se espalhado pelo mundo.

Maria Montessori deixou consolidado seu legado, suas ideias mostraram a necessidade de se observar as verdadeiras características da infância, para entender que a criança ao nascer é incapaz, mas possui características naturais que rapidamente se modificarão ao entrar em contato com o ambiente. Segundo a própria educadora, "o ser que nasce não é apenas um corpo material [...] traz em si o padrão de instintos psíquicos" [...], sendo, portanto, um embrião espiritual", que desde o nascimento possui além de vida física, a vida psíquica (MONTESSORI, 1965, p. 27).

Além do desenvolvimento físico e intelectual, Montessori mostrou-se preocupada com o desenvolvimento psíquico das crianças. Ela afirmou que "não é a criança física, mas a psíquica que poderá dar ao aperfeiçoamento humano um impulso dominante e poderoso" (MONTESSORI, 1965, p. 15). Utilizou-se de contribuições da psicanálise para chegar à conclusão que era necessário cuidar muito bem dos pequenos, para que não lhes causar traumas em sua vida adulta. Portanto, a criança não deve ser vista apenas como um ser frágil e impotente, mas com uma vida psíquica ativa desde o dia do seu nascimento, "guiada pelos instintos subtis que lhe permitem construir ativamente a sua personalidade humana". Para a autora, porque ela se tornará adulta que "devemos considerá-la como a verdadeira construtora da humanidade e reconhecê-la como Nosso Pai" (MONTESSORI, 1931, p. 290-291).

Resumidamente, para ela, desde que nasce, a criança é "fonte de amor", é portadora de um "plano de estruturação inato da sua alma" [...] que ela possui "instintos--guias" que são componentes de uma "personalidade criadora e superior" (MONTESSORI, 1936, p. 105-106). Montessori inscreve-se naquilo que, em seu tempo, é considerado

como Pedagogia Científica. Foi reconhecida por ter implantado uma pedagogia voltada para o sentimento, para o aluno, o interesse, a espontaneidade e a liberdade das crianças, contribuindo com uma nova didática na educação infantil, que considera as crianças importantes, valorizadas como sujeito, respeitadas em suas características pessoais no espaço e no tempo em que vivem.

O projeto de ensino na formação de professores: construindo o olhar sobre as concepções pedagógicas

> [...] colocar o indivíduo em condições de forjar seu próprio caminho na vida (MONTESSORI, 1965, p. 95).

Dentre as propostas que procuraram avançar na proposição de uma nova Didática que responda ao desiderato da individualização do ensino de forma ativa e sensorial na educação infantil, destacamos o método montessoriano. Seus pressupostos tinham por objetivo favorecer o desenvolvimento infantil por meio da *liberdade*, *vontade* e *atenção*, valorizando cada momento da evolução infantil para se perceber a criança em sua *potencialidade*.

Assumindo por princípio básico a liberdade, a autora o assume como princípio de raiz social e política, indispensável para o desenvolvimento da vida pelo trabalho, como disciplina externa. Esse princípio carregava o axioma da atividade e o da individualidade, pois a autora tinha convicção de que a educação só era alcançada com a atividade do próprio sujeito que se educa. Para que a autoeducação pudesse ocorrer, seria necessário uma verdadeira reforma da escola tradicional, para que ela ajudasse a criança a resolver, com a maior simplicidade, os problemas cotidianos – individuais e coletivos, superando, assim, o objetivo educativo tradicional que era apenas a conformação dos sujeitos sociais (MONTESSORI, 1965).

A autora relatou seus princípios educativos na terceira edição, corrigida e ampliada, do livro *El Método de la Pedagogia Científica*, onde ofereceu uma introdução ao seu método de ensino, o qual havia desenvolvido e aplicado na educação de crianças de três a seis anos de idade, nas *Case dei Bambini*. O método de ensino montessoriano sustenta as seguintes concepções:1) educação; 2) criança; 3) escola; 4) professor, ação e o papel docente; 5) ambiente escolar e a sala de aula; 6) materiais educativos; 7) aspectos da didática montessoriana e o processo de ensino-aprendizagem – o exemplo da leitura e a

escrita. Aspectos que o Projeto de ensino buscou compreender epistemologicamente, como já anunciamos.

Conforme compilado pelo grupo, a ***concepção de educação*** de Montessori está ligada à vida; focaliza a cultura de paz; a disciplina; a liberdade e a autonomia, como aspectos primordiais para o desenvolvimento infantil. Nessa concepção de educação cada pessoa tem a capacidade de aprender por si mesma, desde que haja as condições necessárias. Portanto, seria tarefa da educação ajudar a desenvolver livremente a criança, fazendo-a acreditar na paz e na sua capacidade da transformação do mundo.

Didaticamente, pensar a ação docente envolve resgatar o fato que a criança é um ser rico em habilidades e potencialidades, que necessitam de ambiente adequado para serem desenvolvidas, que as atividades devem promover a força vital da criança, tornando-a capaz de auto crescimento, sobretudo, por meio de uma atividade espontânea e livre.

Epistemologicamente, a concepção de educação montessoriana apresenta influências ambientalistas e inatistas, o que pode ser em decorrência de sua formação acadêmica (medicina) que ressaltava essa tendência. Por isso, sua concepção de educação insere-se no movimento das Escolas Novas em oposição aos métodos tradicionais que não respeitavam as necessidades e os mecanismos evolutivos do desenvolvimento da criança.

Destacamos que a didática montessoriana ocupou um papel de destaque no movimento pelas novas técnicas que apresentou para os jardins de infância e para a educação infantil. O professor deve conhecer bem a criança antes de educá-la, portanto, funda-se num *a priori*, para sustentar atividades pedagógicas que revelarão as potencialidades de cada criança. Dessa forma, o professor "precisa de interpretar as necessidades da criança, para compreender e auxiliar com cuidados apropriados e preparar-lhe um ambiente adequado, iniciando uma nova era na educação, a de auxílio à vida (MONTESSORI, 1936, p. 195-196).

Conforme afirmaram Oliveira e Bortoloti (2012, p. 11), a proposta de uma educação para a vida revela uma didática que ajuda o desenvolvimento natural da criança; estimula a formação do caráter e a manifestação da personalidade, expõe a criança a segurança e respeito; favorece a responsabilidade e o desenvolvimento da autodisciplina, ajuda na conquista da independência e liberdade; desenvolve a capacidade de participação para que seja aceito; guia a criança na sua formação espiritual e intelectual;

reconhece que a criança constrói a si mesma. É uma Didática que leva ao entendimento de que a pedagogia revela a psicologia, e não o oposto (MONTESSORI, 1937, p. 94).

A **concepção de criança, por sua vez,** está relacionada a um ser em construção. Para Montessori, a criança seria hoje o adulto de amanhã e nessa perspectiva sua educação deve ser voltada para sua humanização, de modo que ela se desenvolva na virtude da paz e independência. Essa concepção de infância exige uma didática para o lúdico, brincadeira, atividade livre de aprendizagem e espaço educacional adequado. Pensa-se a criança como um ser histórico-cultural, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor. Estabelece relações com as pessoas, elabora explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia.

A concepção de ***professor*** o sustenta como "estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal seria uma decorrência espontânea do ambiente" (MONTESSORI, 1937, p. 13). Didaticamente, ele é o construtor da ambiência educativa, ensina pouco, observa muito e orienta as atividades psíquicas das crianças e seu crescimento psicológico. Para Oliveira e Bortoloti (2012), o professor montessoriano é uma pessoa que observa, estuda, indaga e se deixa indagar, respeita, educa pelo exemplo, é sereno, tem controle de si e de seus impulsos, prepara o ambiente tornando-o atraente e agradável para que a criança possa descobrir sua capacidade de crescer e desenvolver-se. Na sala de aula respeitando a si e aos outros, procurando desenvolver o gosto pela ordem, pela organização e pelo silêncio.

A ***ação docente*** torna-se gerenciadora das experiências de aprendizagem a criança, buscando compreender os "períodos sensitivos", que para autora representam os saltos repentinos ou acesso do desenvolvimento da criança numa nova direção. A ação docente exige uma postura passiva do professor perante a criança, exige suprimir sua autoridade para que a criança possa desenvolver-se plena e satisfatoriamente (MONTESSORI, 1936).

Didaticamente, pensando nos períodos sensitivos, como orientou Montessori (1936, p. 156), a ação docente gera a compreensão da "desordem do primeiro momento como algo necessário", ajuda a criança a controlá-lo apenas com "olhar", deixando que a criança perceba a si mesma. Assim, a ação docente permite que a criança passe dos primeiros movimentos desordenados aos movimentos ordenados espontâneos e faça uma espécie de escolha, a partir de suas próprias tendências, que antes estavam confusas na desordem inconsciente dos seus movimentos. Para Montessori, seria assim que "a criança, consciente e livre, se revela a si mesma".

O ***papel social dos professores*** é de fundamental importância, deve deixar claro e respeitar as etapas de crescimento das crianças, guiá-las no processo de construção do aprendizado, observando, repetindo, estimulando "a vida, deixando-a totalmente livre de se desenvolver", o que ajuda a "alma que nasce para a vida e que viverá das suas próprias forças" (MONTESSORI, 1965, p. 41-43). O papel social do docente permite ela cooperação a sequência adequada da socialização da criança.

A concepção montessoriana de ***escola*** requer ambiente físico próprio – o mobiliário, utensílios, objetos de observação e meios de trabalho –, que deve corresponder às dimensões físicas da criança, serem adequados ao objetivo didático desejado. Deve ainda facilitar o movimento da criança, harmonizar suas forças corporais e espirituais – corpo, inteligência e vontade. Um ambiente didaticamente apropriado apresenta materiais interessantes, deve estar em perfeita ordem, tanto no que se refere ao tempo, com horários bem-definidos, quanto ao espaço, que deve ser cuidadosamente concebido para o perfeito desenvolvimento da criança. Além disso, deve ter amplo lugar para brincar.

Didaticamente, o ***ambiente escolar*** e a ***sala de aula*** devem manter um clima de tranquilidade e, como já foi dito, de ordenação e adaptação às necessidades e ao desenvolvimento da personalidade das crianças. O ambiente escolar é preparado pela professora, essa organiza o espaço com móveis adequados ao tamanho das crianças, com objetos simples, práticos e atraentes, leves e resistentes, que se prestem plenamente à atividade infantil autônoma. Os objetos são didática e cuidadosamente dispostos e ordenados no recinto, para que cada criança faça sua própria escolha dentre aqueles disponíveis.

As salas de aula montessorianas devem ter um número reduzido de alunos para que a professora possa estudar e ajudar cada criança individualmente. Isso significa que ela ensina a criança a se controlar e a se apropriar do espaço escolar, como por exemplo, os ensina a se familiarizarem-se com o mobiliário, a moverem-se entre os móveis sem fazer barulhos, cuidarem das plantas e do ambiente em geral, a transportarem livros e outros materiais, utilizá-los, recolhê-los, guardá-los. Não há gritos, violências e castigos na sala de aula montessoriana.

As ***atividades escolares*** envolvem as atividades da vida cotidiana, como: cumprimentar, se despedir, saber ouvir, interromper uma conversa se necessário, a se comportar em situações sociais, em lugares públicos, lavar as mãos, tomar banho, usar o banheiro, comer, enfim, todas as atividades que as tornem as crianças independentes dos adultos. Elas passam a ser sentirem capazes, seguras, serenas, e aprendem a se relacionar.

Envolvem didaticamente atividades com figuras geométricas, com cores, texturas, cheiros, sabores, desenham, modelam, colam, cortam, perfuram, ouvem músicas, brincam de pesquisadores etc. Envolvem elementos culturais, psicológicos e fisiológicos, mostrando diferenças ou características e peculiaridades, de modo que, progressivamente, a criança se sinta preparada para construções mais elaboradas.

Na especificidade do ***material didático*** construído pela autora destaca-se seu aspecto essencialmente sensorial, ou seja, é pensado para trabalhar cada sentido em particular e desenvolver qualidades sensoriais das crianças, incorporando materiais analítico e abstrato. A criança é livre para agir sobre material didático, esse fica sujeito a sua ação, mas já estavam preestabelecidos pela professora, como por exemplo: conjuntos de jogos e outros materiais que estimulem o espírito da criança. O material didático ainda deve ser distribuído em distintos espaços, precisa ser classificado de acordo com a forma e como deve ser utilizado, por exemplo: psicomotricidade, vida prática, vida sensorial e cada conteúdo que deve ser trabalhado, sem se esquecer de um "canto para leitura", no qual as crianças encontram livros que podem manejar, mesmo antes de aprenderem a ler e escrever (CARBONEL, 2016, p. 30).

O material didático incorpora os ***materiais educativos*** e estes adquirem imenso relevo na didática montessoriana. Ela compôs uma série de objetos que possibilitam ao aluno a percepção da qualidade, forma, cor, dimensão, grau de aspereza, peso, temperatura, cor e som. Os materiais educativos têm preponderante papel na ação pedagógica, pois pressupõem a compreensão das coisas a partir delas mesmas, tendo como principal função estimular e desenvolver na criança, um impulso interior que se manifesta no trabalho espontâneo do intelecto.

Montessori produziu uma série de cinco grupos de ***materiais didáticos***: 1) Exercícios Para a Vida Cotidiana; 2) Material Sensorial; 3) Material de Linguagem; 4) Material de Matemática; e 5) Material de Ciências. Cada grupo tem como objetivo proporcionar à criança a possibilidade de construir, através do exercício manual, as próprias estruturas mentais. Os materiais didáticos se constituem de peças sólidas de diversos tamanhos e formas: caixas para abrir, fechar e encaixar; botões para abotoar; série de cores, de tamanhos, de formas e espessuras diferentes; coleções de superfícies de diferentes texturas e campainhas com diferentes sons. O ***Material Dourado***, por exemplo, é um material didático confeccionado em madeira, é composto por: cubos, placas, barras e cubinhos, ele foi pensado para ensinar as regras do sistema de numeração e o trabalho com múltiplos. O material ajuda na numeração e facilita a aprendizagem dos algoritmos da adição, da

subtração, da multiplicação e da divisão. Sua utilização desperta na criança a concentração, o interesse, além de desenvolver sua inteligência e imaginação criadora, pois a torna sempre predisposta ao jogo. Além disso, permite o estabelecimento de relações de graduação e de proporções e, finalmente, ajuda a criança a aprender a contar e a calcular.

Segundo Montessori (1965, p. 59), cada tipo de material didático possui uma finalidade, uns são para o senso táctil, térmico, bárico, estereognóstico, olfativo, gustativo, auditivo, visual e cromático. Todos exigem repetição e exercício. Montessori (1965, p. 15), os utilizava para uma "preparação indireta e linguística para a escrita", pois ao final, a educação sensorial permitiria à criança ir além de sua independência e confiança em si mesma.

Há ***outros materiais didáticos*** como: tábuas de áspero e liso, as lixas de gradação de aspereza, o jogo de pareamento; as caixas de vários tecidos, o jogo de madeira, os saquinhos de objetos variados, os jogos de recipientes para sabores, odores e sons, encaixes sólidos e planos de madeira, barras vermelhas, torre rosa, escada marrom e tabletes coloridos, todos para que a criança realmente realizasse sua autoeducação. Os materiais eram didaticamente apresentados pela professora com poucas palavras, ela dizia os seus respectivos nomes e qualidades. Para Montessori (1965, p. 126), "a repetição do exercício é então uma necessidade, pois aguçará o espírito de observação da criança, regulará e orientará sua atenção; conduzida sistematicamente, a repetição provocará um raciocínio que se dá conta do erro e o corrige". O material didático ajudará a criança a encontrar mais gratificação em suas pesquisas e tarefas, além de assumir o propósito de desenvolver e ativar as energias vitais da criança, de modo que ela possa expressar suas habilidades. Didaticamente, é papel da professora explicar o uso dos materiais educativos.

No movimento de descrição da didática montessoriana, ainda destacamos a importância da *disciplina* e do *silêncio*. Disciplinado seria aquele aluno que domina a situação, sabe respeitar sua liberdade e a dos outros. O aluno disciplinado não é aquele que é silencioso e imóvel. Nas palavras da autora: "nosso objetivo é disciplinar a atividade, e não imobilizar a criança ou torná-la passiva" (MONTESSORI, 1965, p. 50). Além disso, a disciplina não envolve prêmios, nem castigos.

Outro eixo norteador da sua didática são as ***aulas de silêncio***, utilizadas para fazer com que as crianças aprendam a controlar as suas funções sensoriais e respiração. Há ainda, as ***aulas de linha*** que ajudam na aprendizagem do movimento e equilíbrio. Isso pode ser compreendido a partir da experiencia da autora. Certa vez ela observou o como

as crianças necessitavam de atenção e cuidado para se equilibrar sobre os trilhos de trem, próximo a escola. Procurando adaptá-las nas salas de aula, traçou um círculo no chão chamando-o de linha. Pediu para que as crianças andassem sobre ele, fixando a atenção, dominando seus movimentos, tornando-se aptas para aprender o movimento exigido. Conforme sua didática, as aulas de Linha devem ser divididas em: 1) Exercício de atenção (chamar a atenção da criança para a figura do professor). As crianças nesta fase ainda estarão paradas; 2) Concentração com esforço (é iniciada a caminhada, com ou sem obstáculos nas mãos ou no chão); 3) Descontração (usa-se música, dança, dando oportunidade para que a criança se solte, se torne mais desinibida); 4) Desabrochamento (fase de criação, onde as crianças ao serem incentivadas dançam, cantam); 5) Relaxamento (é o resultado da aula; fazer com que as crianças relaxem bem).

Outro exemplo de utilização da didática montessoriana, é o encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Montessori trabalhava com as letras murais (material de madeira, com fundo verde) que eram utilizados para fixar e visualizar o que está sendo ensinado. As letras murais devem ser encontradas em quantidade suficientes para formar muitas palavras e frases e ainda que possibilitem a autocorreção. Há ainda o alfabeto móvel (material de madeira, tendo vogais em vermelho e consoantes em azul) foi utilizado por ela para associar letras, sons e formar as primeiras palavras. O professor mostra como fazer o trabalho e deve pronunciar os sons das letras. Gradativamente,, associando-se exercícios em papéis pautados e coloridos, o processo gera o aperfeiçoamento da escrita.

Na lógica de Montessori, a escrita deve ser ensinada antes, pois ela considerava que a criança parte de seu conhecimento interior, daquilo que ela conhece. Se a alfabetização fosse iniciada pela leitura, as crianças seriam levadas por conhecimentos exteriores. A partir do momento em que a criança começava a escrever dever-se-ia iniciá-la no processo de construção da leitura. Inicialmente as crianças leem sons e não as ideias que as palavras transmitem, depois reconhecem as letras via alfabeto móvel, para posterior leitura que seria a "interpretação de uma ideia latente em sinais gráfico" (MONTESSORI, 1965, p. 14).

Mas somente reconhecer as letras não é suficiente, até porque a leitura não é um processo só fisiológico, mas é também social. Para fazer a criança compreender a ideia transmitida pela letra, se utiliza dos materiais didáticos e lúdicos, além do método preparado para a leitura com fichas, por exemplo, que se referem aos objetos presentes na sala de aula para aperfeiçoar a leitura das crianças. As fichas, que também são materiais

didáticos, são colocadas em uma caixa, da qual a criança retira um bilhete, lê em voz alta e relaciona com o material disposto no ambiente. Nesse sentido, a criança passa a conhece as letras que serão introduzidas na análise das palavras.

A didática montessoriana foi pensada para acompanhar o desenvolvimento das potencialidades da criança, pode ser assim resumida: a) respeita a natureza da criança; b) possui aplicação universal; c) revela a criança em sua potencialidade para o trabalho intelectual; d) promove a autoeducação com extrema satisfação; e) trabalho pelo aprender fazendo, experimentando cada aprendizagem; f) gera o agir espontâneo; g) gera auto disciplina; h) promove o respeito à personalidade da criança, dando-lhe espaço para sua independência biológica; i) promove o respeito as necessidades individuais da criança; j) identifica o ritmo de trabalho da criança; l) promove ajuda mútua; m) possibilita o desenvolvimento das faculdades intelectuais, capacidade de deliberação, iniciativa e escolhas independentes, ; n) ajuda na constituição da base da boa cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos o desenvolvimento e resultado de um projeto de ensino, cujo objetivo foi pensar histórica e epistemologicamente as concepções pedagógicas sustentadas por Maria Montessori para o processo ensino-aprendizagem na educação infantil. Questionamos se a teoria montessoriana poderia balizar a especificidade da compreensão da Didática entre os professores em formação.

Podemos afirmar que a teoria montessoriana destaca aspectos importantes que balizam a compreensão da Didática. No conjunto, o simples fato de exigir que os professores busquem reconhecer as especificidades e potencialidades das crianças, é um aspecto muito valioso, sobretudo por impor uma lógica plena de humanidade, cuja metodologia voltada à autoeducação pode ser considerada revolucionária na educação infantil.

Concluímos que a teoria Montessori ajudou a mudar os rumos da didática tradicional: avançou na individualização do ensino; trouxe elementos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem; promoveu uma metodologia, material didático e técnicas de ensino, instigadores e facilitadores na construção do conhecimento; orienta uma didática em contraposição ao ensino autoritário, voltado à memorização; empresta um sentido vivo e ativo à educação. No caso das casas de crianças – *Case dei Bambini*, por exemplo, a didática mostrou-se exitosa, e a despeito de qualquer crítica, a história mostra que conduziu as crianças ao desenvolvimento da autonomia e liberdade.

Portanto, o estudo da teórica na disciplina de "Fundamentos Práticos e Teóricos da Educação Infantil" contribui com o entendimento da especificidade da Didática entre os professores em formação. Montessori (1949, p. 44) pensou uma didática que implicava em mudanças fundamentais no processo educacional, ele deveria gerar a felicidade da criança, o que também geraria "um mundo novo para um homem novo, é a nossa necessidade mais urgente", "chegando mais próximos de uma cultura de paz" (MONTESSORI, 1936, p. 217). Trata-se de uma forma transformadora de educar, levando a criança a perceber seu lugar no mundo, a respeitar e valorizar a vida e a cultura, e a agir com responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. *O Trabalho Didático na Escola Moderna*: formas históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

ARAÚJO, Alberto Filipe.; AVANZINI, Alexandra.; ARAÚJO, Joaquim Machado de. Actividade e Redenção. A Criança Nova em Maria Montessori. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 23-45, set. 2005.

CARBONELL, Jaume. *Pedagogias do século XXI*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016. 263 p. Porto Alegre: ARTMED, 2003. Cap. 1 Maria Montessori.

FRANCO, Maria Amélia. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *29ª Reunião Anual da ANPED*. Sessão Especial. CD Rom do Evento. Caxambu. 2006.

FRANCO, Maria Amélia S.; GUARNIERI, Maria Regina. Disciplina de Didática: um estudo exploratório a partir dos planos de ensino. *Pesquiseduca*, v.3, p. 26 – 55, 2011.

FRANCO, Maria Amélia; PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Didática: embates contemporâneos*. Editora Loyola. 2010.

FRANCO, Maria Amélia R. S.; PIMENTA, Selma Garrido, ALMEIDA, Maria Isabel.A construção da Didática no GT Didática: análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação* (Impresso)., v.18, p. 143 – 162, Rio de Janeiro. 2011.

GIL, Antônio Carlos. Didática do ensino superior. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José L. *O essencial da Didática e o trabalho do professor*: em busca de novos caminhos. Goiânia, 2001.

MESZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTESSORI, Maria. *El Método de la Pedagogia Científica*. Barcelona: Araluce, 1937.

MONTESSORI, Maria. *L'éducation et la paix*. Paris, Desclée de Brower, 1996 [1949].

MONTESSORI, Maria. L'enfant nouveau, La Nouvelle Éducation, nº 96, 1931, pp. 105 e 106.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia científica*: a descoberta da nova criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, Maria. *A Criança*, Lisboa, Portugália Editora, 1936.

OLIVEIRA, Kely Viviane G. de.; BORTOLOTI, Roberta D. M. Método montessoriano: contribuições para o ensino-aprendizagem da matemática nas séries iniciais. *Revista Eventos Pedagógicos,* v.3, n.3, p. 410 – 426 Ago/dez. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em didática – 1996 a 1999. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia histórico crítica. *In:* MARSIGLIA, Ana Carolina. Infância e *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

73. IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA PEQUENA

Luciene Batista[1]
Denise Silva Araújo[2]
Helvécio Goulart Malta de Sá[3]

INTRODUÇÃO

No presente artigo, analisam-se as relações entre aprendizagem e desenvolvimento na teoria de Vygotsky. Discutem-se, principalmente, as implicações da formação de conceitos na educação infantil para a criação de novas zonas de desenvolvimento proximal na criança.

Os processos de aprendizagem estão relacionados ao desenvolvimento, mas eles não se confundem. Para Barbosa (1997), a aprendizagem, conforme a abordagem sócio-histórica-dialética, é um processo marcado desde o nascimento, a partir do qual a criança constrói seus comportamentos, seus conteúdos e processos psíquicos sob a influência dos objetos e situações históricas. Quando a criança chega no ambiente escolar, todo o aprendizado, com o qual se depara, tem antes uma pré-história. O desenvolvimento, nessa perspectiva, segue a aprendizagem, que cria uma área de desenvolvimento

1 Doutoranda em Educação, pela Universidade Federal de Goiás, campus Goiânia. Bolsista CAPES. Professora na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Pesquisa sobre Formação de Professores da Educação Infantil. lucienebatista.lu@hotmail.com

2 Pós-doutoranda em Educação pela PUC Goiás. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Professora e coordenadora do Curso de Pedagogia da UFG, campus Goiânia. Pesquisa sobre trabalho e formação docente. denisearaujo17@gmail.com

3 Mestre em Educação, pela PUC Goiás. Professor do Instituto Tecnológico de Goiás Sebastião Siqueira Pesquisa sobre trabalho e formação docente na educação profissional. helveciogms@gmail.com

potencial com a contribuição da mediação social e instrumental. Em outras palavras: o contexto é crucial no desenvolvimento, podendo impulsioná-lo ou provocar sua regressão, dependendo das interações sociais que são estabelecidas. Para Vygotsky (2010b), o desenvolvimento não acontece de forma linear, há movimentos diferentes, ou seja, acontecem saltos, rupturas e retrocessos. De acordo com autor, é possível afirmar que a definição do nível de desenvolvimento e sua relação com as possibilidades de aprendizagem constituem fato inabalável e fundamental. Para o autor, a aprendizagem não é desenvolvimento:

> [...] mas corretamente organizada, conduz ao desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que, fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem na criança. Toda aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que suscita para a vida uma série de processos que, sem ela, absolutamente não poderiam surgir. O papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento, da aprendizagem que cria a zona de desenvolvimento imediato (VYGOTSKY, 2010b, p. 484).

A unidade entre os processos de aprendizagem e os processos de desenvolvimento não significa, portanto, identidade, mas pressupõe a transformação de um em outro. Embora, a primeira esteja relacionada diretamente ao segundo, "o desenvolvimento da criança nunca segue a aprendizagem escolar como uma sombra atrás do objeto que a projeta" (VYGOTSKY, 2010b, p. 487).

Diante do exposto, é possível afirmar que existe uma relação direta entre os dois processos em estudo, ou seja, a aprendizagem escolar impulsiona o desenvolvimento, entretanto os processos de desenvolvimento não coincidem com os de aprendizagem. O desenvolvimento acontece após a aprendizagem, que impulsiona uma zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky (2008), por meio deste conceito demonstrou o papel das interações sociais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando a distinção entre os níveis de resolução individual e social de problemas e tarefas cognitivas.

De acordo com Barbosa (1997), a relevância desse conceito consiste na construção de uma das leis essenciais do desenvolvimento psíquico: o aparecimento de funções psicointelectuais superiores ocorre duas vezes no fluxo do desenvolvimento da criança. A primeira vez se dá em atividades coletivas e sociais, portanto são interpsíquicas ou interindividuais. Em um segundo momento, essas funções surgem determinadas em

atividades individuais, como propriedades do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. Vygotsky (2008) defendeu a origem social da cognição, demonstrando a indissociabilidade entre a interação social e os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, implicou em uma transformação importante, indicando a mudança de foco da atividade mediada por signos para atividade mediada socialmente, não deixando de lado o papel fundamental desempenhado pelo domínio de instrumentos e da linguagem. Vygotsky (2008), enfatizou que o conceito de zona de desenvolvimento proximal agrega a atividade social em sua teoria de desenvolvimento e explicita o significado da mediação por signos e instrumentos na compreensão da aprendizagem e desenvolvimento humano.

Para Vygotsky (2008), a zona de desenvolvimento proximal consiste na distância existente entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. De acordo com o autor, o desenvolvimento real configura-se no nível de apropriação que a criança já efetivou e pode ser apreendido por meio das atividades que é capaz de realizar sozinha, conceitos que é capaz de formar e relações entre os conceitos que consegue estabelecer, sem o auxílio do outro.

O autor explicita que o desenvolvimento real é percebido naquilo que a criança realiza de forma independente. Nos problemas que ela soluciona sozinha, evidenciam-se as funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do seu desenvolvimento. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, existem, porém, de forma elementar.

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal indica o desenvolvimento mental prospectivamente e “permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação” (VYGOTSKY, 2008, p. 98).

O nível de desenvolvimento potencial, é perceptível no que a criança pode fazer com a ajuda de um parceiro mais competente, podendo ser o professor ou as crianças, as quais agem como tutores, auxiliando os colegas menos competentes a aprender certas habilidades. Dessa forma, essa colaboração entre colegas deve ser encorajada, pois exerce um papel potencial. Nesse sentido, a zona de desenvolvimento proximal, não está no sujeito, não é um caminho a ser percorrido e sim está presente nos elementos que se

cria para a aprendizagem, nas interações. O desenvolvimento não segue uma linha reta, do mais simples para o mais complexo, não há um ideal a atingir, há infinitas possibilidades que vão se constituindo nas relações entre os pares, os espaços e os conhecimentos disponibilizados. Dessa forma, a aprendizagem é um aspecto necessário ao desenvolvimento, com a imprescindível contribuição do meio sociocultural. Nem toda aprendizagem leva ao desenvolvimento, mas pode impulsioná-lo, ou não.

A zona de desenvolvimento proximal possibilita esboçar o porvir da criança e sua condição ativa do desenvolvimento, promovendo o acesso não simplesmente ao que já foi consolidado, como também aquilo que está em processo de amadurecimento. Assim, "o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal" (VYGOTSKY, 2008, p. 98). Destaca-se que a zona de desenvolvimento proximal no momento presente será o nível de desenvolvimento real mais tarde.

Nesse sentido, a noção de zona de desenvolvimento proximal possibilita afirmar que o bom aprendizado é aquele que se adianta ao desenvolvimento, possibilitando a criação de novas zonas de desenvolvimento proximal, propiciando o despertar de vários processos internos de desenvolvimento, capazes de atuar somente quando a criança interage com o meio social e com diferentes sujeitos, em colaboração. Contudo, a aprendizagem não é desenvolvimento, não coincidem, porém quando bem organizado mobiliza diferentes processos de desenvolvimento, sem o qual seria impossível de ocorrer. O desenvolvimento progride de forma mais lenta, atrás do aprendizado, essa sucessão resulta na zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2008).

Tomando como referência os estudos vygotskyanos sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, na pesquisa aqui apresentada, procurou-se responder a seguinte questão: como o trabalho educativo com a formação de conceitos pode contribuir para o surgimento de zonas de desenvolvimento proximal?

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica, em que se buscou compreender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva vygostskiana. Para tanto, além das obras do psicólogo russo, consultou-se alguns de seus intérpretes, principalmente, pesquisadores que tem como objeto de estudo a educação infantil e se orientam pelo Método Materialista Histórico-dialético.

Optou-se, no presente estudo, por um referencial teórico que se estruturasse numa abordagem sócio-histórico-dialética, pela qual seria permitido considerar os aspectos socioculturais que determinam o desenvolvimento da criança. Foi nesse sentido, que optou-se pela psicologia sócio-histórico-dialética de Vygotsky (1916-1934), para fundamentar essa pesquisa. Essa abordagem epistemológica tem a dialética como método e teoria do conhecimento.

Vygotsky elaborou sua obra no contexto da implantação do regime comunista na Rússia, recebendo decisivas influências daquele momento de transformações, que exigia uma nova maneira de fazer ciência, de compreender o mundo e o homem. Na busca de superar tanto o idealismo quanto o materialismo naturalista e mecanicista, paradoxos científicos de sua época, o pesquisador abriu uma nova perspectiva para a compreensão do desenvolvimento humano. Lançou, assim, as bases para uma síntese da ciência psicológica, concebendo o desenvolvimento humano como um produto do entrelaçamento de duas linhas qualitativamente diferentes: uma de origem biológica e outra de origem sociocultural.

Por adotar os métodos e princípios do materialismo dialético como base de sua teoria, uma das características principais desse autor é estudar todos os fenômenos como dinâmicos e históricos, buscando compreendê-los desde o processo de sua constituição. Assim, seria tarefa da psicologia investigar a origem e o desenvolvimento do comportamento e da consciência humana.

Para esse psicólogo, a história do desenvolvimento da consciência e das funções psicológicas superiores (pensamento, memória, atenção, percepção) seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas. No entanto, a transição para uma forma de vida superior, inerente apenas ao homem, deveria ser buscada principalmente nas condições sociais de vida historicamente constituídas. Dois fatores seriam determinantes para essa transição: o trabalho social aliado ao emprego de instrumentos de trabalho e o surgimento da linguagem – as duas formas fundamentais de comportamento cultural (REGO, 2014).

O psicólogo russo orientou-se pelo método de investigação materialista dialético elaborado por Marx, no qual o ponto de partida são os fatos da realidade – o concreto. Daí, a denominação utilizada por Kosik (1986): dialética do concreto. Nessa perspectiva, o estudo de qualquer fenômeno social implica compreendê-lo a partir “da” e “na” realidade concreta de que é parte. “A investigação tem que apoderar-se da matéria, em seus

pormenores, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e perquirir a conexão íntima que há entre elas" (MARX, 1980, p. 16).

Tomando por base as explicações de Kosik (1986), podemos ponderar que a concreticidade é resultado de um processo de construção do pensamento, que se efetiva na relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Esse processo supõe que o sujeito cognoscente organize os dados da realidade, no nível do pensamento e da abstração e retorne à realidade com uma compreensão mais crítica e consistente desta realidade. O concreto reaparece, pois, no pensamento como o resultado da interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Neste sentido, é o próprio Marx, que afirma: "O concreto é concreto porque síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade no diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida..." (MARX, 1980, p. 95).

Nesse sentido, a realidade concreta é construída na relação dialética entre sujeito e objeto do conhecimento, a "ótica dialética cuida de apontar as contradições constitutivas da vida social que resultam na negação e superação de uma determinada ordem" (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2007, p. 29), provocando a transformação dessa realidade concreta.

Assim, a análise da vida social deve ser realizada por meio da perspectiva dialética que, além de procurar definir as mudanças que regulam os fenômenos, prima pela investigação da realidade concreta, a fim de explicitar o movimento do real em seu contexto. Para Marx, de acordo com Quintaneiro, Barbosa e Oliveira (2007), a percepção dos fenômenos implica, sobretudo, o conhecimento de sua negação, pois ao apreender o movimento que se configura em transitório, a compreensão passa a ser crítica e revolucionária.

Para os autores acima citados, a sociedade se constitui a partir de uma base material, são os próprios homens que fazem a história conforme as condições concretas. Para a concepção materialista "o conjunto das forças produtivas e das relações sociais de produção de uma sociedade forma sua base ou estrutura" (QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2007, p. 36), que diz respeito às instituições políticas e sociais.

Na produção da vida, os homens engendram outro tipo de resultado que não é material, ou seja: as ideologias políticas, concepções religiosas, códigos morais e estéticos, o conhecimento filosófico e científico, denominados de superestrutura. Na perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético, entende-se que é a maneira pela qual os homens produzem a sua vida material que determina o desenvolvimento da vida social,

política e intelectual. Em função disso, partiu-se da premissa de que sujeito e objeto estão entrelaçados; assim o mundo objetivo está diretamente associado à subjetividade do sujeito, [...] "o objeto não é inerte, neutro, está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações" (CHIAZZOTTI, 2001, p. 79).

Foi a partir desses princípios, que, com base nas contribuições da psicologia sócio-histórico-dialética, buscou-se, neste artigo, compreender como o trabalho educativo com a formação de conceitos pode contribuir para o surgimento de zonas de desenvolvimento proximal numa perspectiva de totalidade, que não dissocia os aspectos biológicos e sociais neste processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para Hedegaard (1996), a zona de desenvolvimento proximal conecta uma perspectiva pedagógica geral acerca do desenvolvimento da criança com uma perspectiva pedagógica sobre a instrução, que inclui aspectos normativos do desenvolvimento, cuja direção é dada pela construção de conhecimentos científicos. De acordo com a autora, pela instrução, os conceitos científicos relacionam-se com o habitual e tornam-se conceitos cotidianos da criança. Essa relação descreve a ligação entre aprendizagem e desenvolvimento; os conceitos cotidianos são desenvolvidos espontaneamente em uma relação dialética com os conceitos científicos, os quais são mediados pela instrução, quando não são incluídos, o desenvolvimento da criança é afetado.

De acordo com Barbosa (1997), os conceitos cotidianos chegam um grau elevado de abstração a partir de um traço evidente e conhecido. Poderiam ser considerados conceitos espontâneos as "generalizações de coisas", conforme abordado por Vygotsky, ou seja, representações genéricas que vão do abstrato ao concreto.

Os conceitos científicos se formam na criança por "generalizações de pensamentos". Assim implicariam a dependência entre conceitos, desenvolvendo um sistema. A criança ao constituir o conceito científico, toma consciência da própria atividade mental, concebendo uma atitude distinta e particular para com determinado objeto, admitindo entrar em sua essência, não permanecendo na simples conceituação empírica ou abstração discursiva, característica das representações gerais.

Diante do exposto, Barbosa (1997) explicita que os caminhos de formação dos conceitos cotidianos e científicos são distintos. Os conceitos cotidianos surgem no processo de interação da criança com os objetos reais e suas propriedades concretas, entre os

quais existem características semelhantes que, mediante a palavra, podem ser catalogados ou categorizados em uma classe definida, concebendo uma noção geral. Por meio do conceito cotidiano, a criança toma consciência do objeto nele representado, mas ainda é incapaz de trabalhar conceitualmente, pois não adquiriu consciência do seu próprio ato de pensar, pelo qual construiu a representação do objeto. A criança não compreende quais os procedimentos ou operações utiliza ou utilizou para construir aquela representação do objeto.

Segundo a autora citada, os conceitos científicos vão do abstrato ao concreto, quando a criança, já demonstra ser capaz de reconhecer o próprio conceito que o objeto representa, isto é, a propriedade intrínseca e essencial o objeto que faz parte de um sistema conceitual. Com base nessa tese, pode-se assegurar que a criança não vê apenas o objeto em si, mas as relações que os interpenetram, as quais foram produzidas histórica e culturalmente.

Barbosa (1997) menciona que a coordenação entre os conhecimentos cotidianos e científicos foi analisada por Vygotsky relacionando-os à questão da instrução escolar e do desenvolvimento. Os conceitos cotidianos parecem se desenvolver de forma mais espontânea, já os científicos necessitam de uma instrução formal. Vygotsky (2010a) considerou três elementos fundamentais inerentes ao processo formativo de conceitos pela criança. O primeiro refere-se ao estabelecimento de relações entre os conceitos, formando sistemas; o segundo implica a conscientização da própria atividade mental, por último, consequência dos dois primeiros elementos, seria a relação especial estabelecida entre a criança e o objeto do conhecimento, quando tem a possibilidade de refletir acerca da essência do objeto.

Para Vygotsky (2010a, p. 295), a tomada de consciência dos conceitos se efetiva por meio da formação de um sistema de conceitos, “os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis”.

Dessa forma, considera-se que a existência de um conceito advém de um sistema de conceitos, existindo na medida em que há uma atividade mental consciente. Assim, para sistematizar os conceitos apreendidos a criança tem que tomar consciência deles, sendo capaz de reconstruí-las ao nível da imaginação, renovando a sua expressão discursiva, relacionado às generalizações dos processos psíquicos.

Por meio desta generalização a criança cria uma pirâmide de conceitos, admitindo a passagem mental de uma propriedade particular de um objeto a outro por intermédio

do conceito geral, deslocando-se para cima e para baixo e dificilmente em sentido horizontal. O processo de formação de conceitos compreende um sentido mais complexo ao nível do pensamento, aceitando-se um intercâmbio simultâneo do geral ao particular e deste ao geral.

Conforme explicitado por Vygotsky o desenvolvimento humano é constituído e materializado por meio do desenvolvimento social e histórico, assim o desenvolvimento da criança é definido social e historicamente. Quando as crianças frequentam uma instituição educacional, o professor as confronta com as zonas de desenvolvimento proximal, por meio das atividades escolares, no sentido de conduzir seus progressos em direção ao estágio da aprendizagem formal, estas atividades auxiliam as crianças a adquirir motivos e métodos para o domínio do mundo adulto, com a intervenção do professor (HEDEGAARD, 1996).

Para Hedegaard (1996), a criança está inserida em uma sociedade desde o seu nascimento, na qual o conhecimento está disponibilizado como procedimento-padrão para lidar com pessoas e coisas. Este conhecimento societário foi classificado por Davidov em duas formas de conhecimentos: conhecimento empírico e conhecimento teórico, cada um associado a procedimentos epistemológicos específicos.

O conhecimento empírico versa acerca das semelhanças e diferenças no fenômeno e emerge de sua observação e comparação. O objeto individual é compreendido por meio de procedimentos epistemológicos, isolado de suas conexões espaciais e cronológicas, de modo que possa ser observado, comparado, categorizado e lembrado. O imaginário e a linguagem são os meios utilizados para este fim. Na exposição empírica o objeto individual funciona como uma realidade independente.

O conhecimento teórico trabalha com um sistema integrado de fenômenos e não com o fenômeno individual, isolado. Por meio do procedimento epistemológico teórico, o objeto é observado enquanto se transforma. Essas relações se revelam na recriação do objeto em sua relação com outros objetos. Esta reprodução tem o caráter de exploração experimental das relações e mudanças, tanto da modificação concreta do mundo quanto de transformações mentalmente imaginadas.

Para Hedegaard (1996), o conhecimento teórico não pode ser obtido em formato verbal ou literário, embora ele apareça inicialmente, no nível científico, em formas verbais e literárias. A autora afirma que as crianças na escola aprendem o procedimento epistemológico empírico em suas atividades práticas cotidianas, restando obter o procedimento epistemológico teórico. O conhecimento teórico deve ser adquirido por meio da

atividade exploratória. Na escola, essa atividade é controlada, incidindo na exploração de problemas que incluem conflitos fundamentais do fenômeno.

Na escola é preciso que se ensine conceitos científicos às crianças de uma forma teórica pela aplicação de procedimento epistemológico teórico. Os conceitos cotidianos das crianças são ampliados para abranger conceitos científicos teóricos. Se os conceitos científicos são aprendidos como conceitos empíricos, as crianças terão dificuldades para relacionar o que elas aprendem na escola como o ambiente, no qual está inserido. É somente aprendendo conceitos teoricamente é que essa aprendizagem pode acontecer. O ensino deve promover zonas de desenvolvimento proximal por meio do envolvimento das crianças em novos tipos de atividade.

De acordo com Hedegaard (1996), na escola, trabalhar com a zona de desenvolvimento proximal implica aos docentes o conhecimento dos estágios evolutivos das crianças e que seja capaz de planejar mudanças qualitativas no ensino, o direcionando à intencionalidade, assim "trabalhamos com a zona de desenvolvimento proximal como uma relação entre os passos instrucionais planejados e os passos do processo de aquisição de conhecimentos e aprendizagem das crianças" (HEDEGAARD, 1996, p. 360). A zona de desenvolvimento proximal deve ser usada como um instrumento para a instrução das crianças na escola.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal, implica um nível potencial de evolução intelectual da criança, quando subsidiada pelo professor pode vir a desenvolver os conhecimentos científicos, aprender a trabalhar com sistemas conceituais, cuja fonte não é a sua experiencial pessoal, antagônico a noção de conceitos científicos, uma vez que é a palavra e a definição que promovem vida.

De acordo com Vygotsky (2010a), quando existe os períodos programáticos no processo educacional, o desenvolvimento de conceitos científicos ultrapassa o desenvolvimento dos espontâneos. Para o autor, o acúmulo de conhecimentos provoca a ampliação do pensamento científico, manifestado no desenvolvimento do pensamento espontâneo e redunda na questão central do papel prevalecente da aprendizagem no desenvolvimento do educando, "os conceitos científicos não se desenvolvem exatamente como os espontâneos, que o curso do seu desenvolvimento não repete as vias de desenvolvimento dos conceitos espontâneos" (VYGOTSKY, 2010a, p. 252).

Segundo Barbosa (1997), é imprescindível se considerar mais atenciosamente as diversificadas situações de ensino, nas quais as crianças são envolvidas, observando as formas como se estruturam as suas aprendizagens. Para a autora aprender vai além do

simples ato de adaptar-se, ou seja, a aprendizagem é um processo que envolve incorporação e apropriação pela criança de hábitos, práticas, ideias, valores e conceitos produzidos e organizados historicamente por diferentes grupos, classes sociais e pela cultura. A apropriação implica em conhecer (analisar, sistematizar), relacionar, comparar e generalizar (via conceitos gerais), compreender (conjugar um significado a um tema). É possível durante a aprendizagem, estabelecer novas formas de pensar e de reagir aos problemas que são inseridos; pode-se optar pela constituição de novos instrumentos, recombinar as linguagens, criar novos conceitos etc. Todavia, isso relaciona-se diretamente ao como a criança se apodera dos diferentes signos, símbolos e significados, de como os utiliza como mediadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu compreender que a intencionalidade é uma característica que necessita estar presente na educação infantil, por meio do conhecimento sistematizado acerca dos fenômenos e suas relações. Os conceitos científicos, o conhecimento teórico, provocam o desenvolvimento intelectual infantil, validando a afirmação de Vygotsky de que o bom ensino é aquele se adianta ao desenvolvimento, dando origem à noção de zona de desenvolvimento proximal, a qual implica um nível potencial do progresso intelectual da criança.

Em síntese, o ensino deve propiciar às crianças a assimilação da cultura produzida e acumulada social e historicamente, proporcionando a chance de ampliarem seus conceitos e formarem novas zonas de desenvolvimento proximal. Dessa forma, é necessário que as atividades pedagógicas promovam a aprendizagem de forma significativa, a fim de impulsionar o desenvolvimento da criança, propiciando a tomada de consciência dos conhecimentos teóricos por meio dos conceitos científicos.

A criança pode desenvolver os conceitos científicos, estabelecer relações entre os fenômenos existentes e assim tomar consciência, aprender a lidar com alguns sistemas conceituais, transpondo a sua experiência pessoal. No âmbito dos conceitos científicos é a palavra e a definição que lhe geram a vida. Nesse processo, é fundamental a ação mediadora do professor nas atividades pedagógicas e nas interações que a criança estabelece.

Nesse sentido, é na instituição educacional que as crianças, por meio das interações com diferentes sujeitos, com os conhecimentos científicos que são disponibilizados, com os materiais trabalhados de forma significativa e com a intencionalidade bem demarcada, vão no processo de aprendizagem se desenvolvendo e potencializando a

formulação de um pensamento mais teórico, imprescindíveis na formulação de pensamentos generalizados em forma de sistemas, exigidos pelos conceitos científicos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. S. **Infância, família e creche: um estudo dos significados atribuídos por pais e educadoras de uma instituição filantrópica.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórica-dialética**. 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 1997.

CHIAZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2001.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. *In:* MOLL, Luís. C. **Vygotsky e a educação** – implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MARX, Karl. "Posfácio da segunda edição de O Capital" *In:* **Obras escolhidas.** São Paulo: Global, 1980.

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. **Um toque de clássicos:** Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

REGO, Tereza Cristina. VYGOTSKY: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOSTKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. _____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. _____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

74.

REFLEXÕES MEDIANTE INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Daniela Amélia de Moura[1]
Elziline Maria Lopes de Souza[2]
Marina Carla da Cruz Queiroz[3]

INTRODUÇÃO

Este artigo compreende a pesquisa documental e uma análise bibliográfica que tem como tema de estudo Reflexões Mediante Interdisciplinaridade Na Formação Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Portanto foi no ano de 2012, o governo federal, firmou com os estados e os municípios um compromisso de alfabetizar todas as crianças, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização, considerando que, no Brasil, os resultados de avaliações internas e externas revelam que muitas crianças concluem a primeira etapa da escolarização (1º ao 3º ano) sem estarem alfabetizadas. Apresentou, um movimento, em âmbito nacional, para enfrentar este problema, de tal forma que a alfabetização das crianças até o final do ciclo de alfabetização figura entre as metas de pelo menos três importantes documentos ligados à educação: o Plano

1 Mestranda em Educação pela PUC- Goiás. Aluna do Grupo de Pesquisa "Teoria Histórico-Cultural" coordenado pelo professor José Carlos Libâneo. Professora da educação básica. "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001 E-mail: danielaamelia2011@hotmail.com.

2 Coordenadora de Curso e de Pólo pelo Instituto Federal Goiano. Pólo Minaçu, Campus Ceres. Professora do Sistema Estadual de Educação de Goiás e da Prefeitura Municipal de Educação de Minaçu. E-mail: elzilenel.m@hotmail.com.

3 Graduada em Pedagogia/ mestranda em Educação da Universidade Federal do Tocantins-UFT. Professora da Rede Municipal de Palmas-TO. Pesquisa sobre formação de professores e escolas criativas. E-mail: marinacarlla@gmail.com

Nacional de Educação - PNE, aprovado no ano de 2014 (meta nº 5); o Programa Todos Pela Educação, movimento da sociedade civil, elaborado no ano de 2006 (meta nº 2) e os Planos Municipais de Educação.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) surge, neste contexto, como uma forma de contribuir com o esforço de garantir a alfabetização até o final do ciclo alfabetizador. O Programa está estruturado em quatro eixos de atuação: Formação Continuada para Professores Alfabetizadores e Orientadores de Estudo; Distribuição de Materiais Didáticos; Avaliação e Gestão, Mobilização e Controle Social. A formação continuada de Professores Alfabetizadores e Orientadores de Estudo é o eixo central em torno do qual giram os demais. Busca-se, pela articulação dos quatro eixos, o aperfeiçoamento da prática pedagógica do Professor Alfabetizador.

As ações deste programa respaldam-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Como política nacional a formação continuada é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente.

Ao decorrermos à análise desse material, procuramos responder as seguintes perguntas: a) o que é interdisciplinaridade? B) Como o PNAIC conceitua e trabalha a interdisciplinaridade? c) Que envolvimentos as abordagens teóricos e práticas do material de estudos do programa têm para a realidade da sala de aula?

Portanto é importante essa análise do didático-metodológico que sustenta as práticas pedagógicas e o direcionamento apresentado pelo programa do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade certa, abordando uma serie de conceitos que se espera serem assimilados pelos professores.

METODOLOGIA

A pesquisa documental foi construída e formada a se pautar nas diretrizes constantes no material de estudos utilizados nos encontros do Pnaic. Então esse material foi investigado, pois apresenta o direcionamento didático-metodológico que alicerça as práticas pedagógicas propostas pelo programa. Ele consta de discussões teóricas,

propostas de atividades e de relatos de experiência, sugestões de estratégias formativas e de leituras e mídias para aprofundar conhecimentos Mediante esse artigo, temos como proposta se diferencia e se explica, no entanto uma vez que pretendemos reconhecer como o conceito de interdisciplinaridade**.** Para tanto, o percurso metodológico consistiu de investigação qualitativa, descritiva e interpretativa, a partir de uma pesquisa documental de oito cadernos de estudos do programa voltados para a área de Linguagens e destinados aos três anos iniciais do Ensino Fundamental; também, dois cadernos específicos que tratam do ensino integrado de saberes. A seleção desse material foi motivada pelos próprios objetivos propostos nos documentos, relacionados à abordagem da "interdisciplinaridade".

Os cadernos a serem analisados buscaram aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, trabalhando com alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e integrando os diferentes componentes curriculares. Lembramos ainda que a formação voltada à área de Linguagens foi organizada em quatro cursos (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano e das classes multisseriadas). O material é específico para cada um deles, sendo destinados oito cadernos a cada curso; mas as temáticas que os constituem são similares, com aprofundamentos distintos.

Os documentos analisados foram os seguintes volumes disponibilizados em arquivo digital, no site do Ministério da Educação (MEC):

- Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ano 1, unidade 2, 2012.
- A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1, unidade 3, 2012.
- Os diferentes textos em salas de alfabetização. Ano 1, unidade 5, 2012.
- O trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Ano 2, unidade 5, 2012.
- O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas. Ano 3, unidade 5, 2012.
- Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 1, unidade 6, 2012.
- Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Ano 2, unidade 6, 2012.

- Alfabetização em foco: Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ano 3, unidade
- Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 3, 2015.
- Integrando saberes. Caderno 10, 2015.e 6, 2012.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Definição de interdisciplinaridade

No contexto escolar, o conceito de disciplina significa um conjunto de saberes a serem ensinados, relativos a uma determinada área do conhecimento científico. Se há unanimidade quanto a esse entendimento, o mesmo não se pode dizer acerca de interdisciplinaridade. Trata-se de um termo polissêmico, sendo muitos e distintos os conceitos propostos nos estudos a respeito. Segundo Teixeira (2007, p. 59):

> O sentido etimológico da palavra (com seus prefixos pluri ou multi, Inter e trans.) pouco contribui para seu escla- recimento. A interdisciplinaridade pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos, da pesquisa, de outro lado, ela pode tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma. A interdisciplinaridade, ainda, pode ser vista como uma teoria episte- mológica ou como uma proposta metodológica. Também é concebida, num primeiro momento, como uma mudança conceitual e teórico--metodológica e, num segundo momento, como a aplicação de conheci- mentos de uma disciplina em outra. Às vezes, é vista como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores. Também pode ser apontada como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo (Grifos do original).

Portanto não existe consenso entre os autores que haja uma interação entre as disciplinas. Para Morim (2001), por exemplo, não necessariamente acontece o diálogo entre as áreas:

> A interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica (MORIN, 2001, p. 115).

Nessa perspectiva, para o autor, a interdisciplinaridade pode consistir apenas na junção de disciplinas diferentes, mas que não trabalham conjuntamente por um mesmo fim; cada qual abordaria o objeto de ensino sob sua perspectiva, contemplando aspectos específicos que lhe fossem de interesse. Entretanto, para os autores, esse contato pode se dar desde a simples comunicação de ideias até um nível mais complexo, envolvendo a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.

Existem também autores para quem a troca ou a reciprocidade é o elemento determinante que caracteriza uma ação interdisciplinar.

Assim, Fazenda (1994) considera a necessidade do diálogo entre as áreas de conhecimento. Afirma que deve existir "uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano".

Por sua vez Yared (2008) também colabora em seu posicionamento teórico. Contudo, a autora defende implicações importantes que uma ação interdisciplinar tem na formação do estudante:

> Interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem o qual a indisciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e voo; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana. Creio que a interdisciplinaridade leva o aluno a ser protagonista da própria história, personalizando-o e humanizando-o, numa relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe, sobretudo, a capa- cidade crítica no confronto da cultura dominante e por que não dizer opressora, por meio de escolhas precisas e responsáveis para a sua libertação e para a transformação da realidade (YARED, 2008, p. 165).

Fator imprescindível a ser considerado é que a proposta interdisciplinar não exclui, portanto, a necessidade de uma formação disciplinar, que, segundo Fazenda (2008), é indispensável no processo de teorização das práticas. Considerando todos os conceitos até então descritos, independentemente do nível de relação que se espera entre as disciplinas, fato é que o modo de ação para com o objeto define a interdisciplinaridade; ou seja, é o processo, e não o produto que a caracteriza. Em consonância com o que propõe Fazenda (2008) a esse respeito, o objeto com que se trabalha é complexo e, por isso, requer o olhar de várias disciplinas para que seja compreendido em sua totalidade. A disciplinaridade, nesse sentido, faz-se limitada.

Contudo, não existem fórmulas para se desenvolver o trabalho interdisciplinar, nem modelos (TEIXEIRA, 2007). Há orientações; há conceitos que remetem ao esperado. A concretização da interdisciplinaridade depende de perspectivas teóricas assumidas, das constituições indenitárias dos sujeitos professores, da visão e dos objetivos de ensino, dos recursos disponíveis para o trabalho, enfim, de toda uma complexa trama contextual interna à escola e externa.

O PNAIC: Definições e conceitos no trabalho com a interdisciplinaridade

Nos últimos tempos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Inep em 2007, atentou para necessidades de melhorias nos Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma autarquia federal relacionada ao Ministério da Educação (MEC). Promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo e financiar a formulação e a implementação de políticas públicas na área da educação. Indicadores num momento marcado pelas avaliações em larga escala. Embora em 2011 (ano prévio ao lançamento do PNAIC) as médias nacionais tenham sido superiores às metas estabelecidas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Numa escala de 0 a 10, a meta era de 4, 6 –, os dados do Inep apontam que o índice 5, 0 foi ainda lamentável. O documento aponta que, em alguns dos municípios das regiões Norte e Nordeste do país, o percentual de crianças aos 08 anos de idade ainda não alfabetizadas chegava a mais de 72%.

Mediante a esses alarmantes resultados insatisfatórios dos índices de alfabetização no país nos últimos anos e dentro de um contexto de mudança curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, foi implantado, em 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto n. 6.755, de 05 de janeiro de 2009. Ele foi lançado em 08 de novembro de 2012. Segundo o MEC, trata-se de um compromisso firmado entre as instâncias governamentais (em níveis municipal, estadual e federal), que se comprometem, principalmente, com a alfabetização de todas as crianças, em Língua Portuguesa e em Matemática, até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

As propostas do PNAIC para o desenvolvimento do trabalho pedagógico têm como argumento a alfabetização na perspectiva do letramento, sob um enfoque interdisciplinar. Letramento corresponde a um conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita em contextos próprios e para fins específicos (cf. KLEIMAN, 1995). Alfabetizar letrado implica que, concomitantemente às atividades para apreensão do SEA, sejam considerados os diversos contextos de usos sociais da leitura e da escrita, independentemente de cenários escolares.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais se configuram como ferramentas a serem consideradas, pois favorecem a integração dos saberes ao permitirem que se trabalhe, no mínimo nas aulas de Língua Portuguesa, com gêneros de outros componentes curriculares. No Caderno 05, Ano 3, intitulado "O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas", uma das autoras afirma que determinados gêneros predominam em distintas áreas do conhecimento, seja dentro ou fora da escola: os gráficos e tabelas na Matemática; relatórios de pesquisa, artigos de divulgação científica, cartazes educativos em Ciências; mapas, reportagens e calendários em Geografia; regras de jogos e brincadeiras em Educação Física (BRASIL, 2012, p. 10). O trabalho com esses gêneros já é, então, um convite para se extrapolar o componente de Linguagens.

Especialmente o caderno que trata da interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015), ao delinear a teoria a que se ancoram as propostas do programa, visita trabalhos de vários autores, como Heloísa Luck, Jurjo Torres Santomé, Ivani Catarina Arantes Fazenda e Angela Kleiman.

A partir da visão desses autores, o programa assume que a disciplinaridade impele a fragmentação dos saberes, os quais certamente não serão reagrupados. De igual modo, ela tolhe a participação ativa dos estudantes como sujeitos de sua aprendizagem, enquanto a interdisciplinaridade favorece a interação entre as disciplinas do currículo e entre essas e a realidade externa à escola, contribuindo para a formação integral do aluno. A teoria se apresenta em defesa de que a interdisciplinaridade requer uma relação efetiva entre saberes de áreas diversas, tendo como produto transformações conceituais ou metodológicas e integrações de conhecimentos outros. Contudo, reconhece a dificuldade de se colocar em prática essa perspectiva de ensino. Os professores que hoje estão em sala de aula são fruto de formações disciplinares, que veem os conhecimentos como fins em si mesmos, não como meios para a formação integral de um sujeito autônomo.

A identificação teórica do programa com esses e outros autores revela-nos que a teoria do conhecimento em torno do fenômeno da interdisciplinaridade nos documentos se constrói fundamentalmente a partir do lócus da Educação, embora alguns desses pesquisadores sejam linguistas aplicados com contribuições expressivas nesse campo de estudos. Também, as áreas de atuação desses autores e o fato de serem trazidos a um mesmo contexto de abordagem reforçam a estreita relação entre tópicos que são sistematicamente tratados no PNAIC: formação docente; currículo letramento; e interdisciplinaridade. Eles se entrelaçam de modo a conferir abrangência e profundidade à prática pedagógica na escola, no sentido de considerar a formação do aluno dentro de um mundo globalizante e complexo.

Destacamos que o conceito de interdisciplinaridade apresentado por Santomé (1998, p. 63) dá base para as propostas do PNAIC:

> No tocante à teoria, o programa corrobora as concepções que argumentam em favor de uma necessária relação dialógica entre as disciplinas, a intercomunicação de que fala Santomé (1998). Considera ainda a necessidade de que aconteçam mudanças e integrações como resultado da relação entre conteúdo. Não se trata, portanto, nessa perspectiva, apenas da justaposição de disciplinas, situação em que cada uma delas daria enfoque àquilo que lhe fosse de interesse, sem contribuir com outra área do conhecimento e sem, ao mesmo tempo, incorporar outros saberes.

Enfim, o programa alega em favor de projetos e sequências didáticas, os quais funcionam como ferramentas pedagógicas favoráveis ao trabalho Inter disciplinar, que possibilitam instaurar práticas de ensino capazes de articular os saberes escolares e as demandas sociais mais amplamente, além das fronteiras físicas das instituições de ensino básico (SILVA, 2009).

Interdisciplinaridade: A realidade da sala de aula, abordagens teóricos e práticas do material de estudos

Os cadernos de formação utilizados nos encontros do PNAIC apresentam relatos de experiências de professores que ilustram possibilidades de trabalho com os objetos de ensino das variadas áreas de conhecimentos, a princípio, na perspectiva interdisciplinar. Assim, procedemos à análise de relatos de professores de escolas da Educação Básica, constantes nos cadernos definidos para nossa pesquisa. Uma vez que nem todas as atividades relatadas no material de estudos se propuseram interdisciplinares, analisamos apenas aquelas que foram declaradas como sendo dessa natureza.

O que identificamos é que o trabalho interdisciplinar é ainda um desafio; há contradições quanto ao que se defende como interdisciplinar em teoria e o que se materializa efetivamente nas ações pedagógicas apresentadas nos cadernos do programa. Os procedimentos que foram considerados interdisciplinares pelos autores dos documentos, mas que, em nosso entender, a partir das definições teóricas sobre as quais discorremos até então, configuram tão somente atividades "pseudo-interdisciplinares", tomando como empréstimo o termo empregado por Lenoir, Hans e Lebrun (2008), o que significa que as disciplinas são trazidas ao bojo das atividades de modo paralelo, mas não integrado.

As restrições caracterizadas nas atividades e classificadas como pseudo- interdisciplinares corresponderam principalmente à falta de comunicação efetiva entre as áreas de algum modo contempladas, à não complementaridade dos saberes, bem como à não sistematização da abordagem dos conteúdos envolvidos. Também, as atividades constituíram pretextos para inserção de disciplinas outras, recorrendo a abordagens estritamente escolares, distantes das práticas características de outros domínios sociais, e, assim, fazendo-se irrelevantes para a apreensão dos conhecimentos em foco. De modo geral, a pretensa integração de saberes restringiu-se sobremaneira à discussão temática. Pareceu não haver um planejamento para se trabalhar sistematicamente algum conteúdo, no intuito de se conhecê-lo e reconstruí-lo em sua complexidade real. A Matemática, por exemplo, não foi além das operações puras, ignorando-se a aplicação da área nos diversos usos sociais. O cerne das atividades permaneceu nas especificidades de cada área e no letramento escolar, voltado aos exercícios estritamente de cunho pedagógico.

Ao investigarmos a sequência de atividades propostas e como foram conduzidas, não identificamos contribuição efetiva das disciplinas para a compreensão ampla do objeto em estudo. Não houve um sequenciamento de atividades interligadas; as práticas não foram decorrentes umas das outras, não sendo propostas por se fazerem necessárias no contexto, ainda que a temática focalizada seja a mesma.

Algumas delas se caracterizaram como atividades específicas do contexto escolar, que são elaboradas para atender a uma exigência da professora, mas não às necessidades reais do aluno. A Matemática aparece nesse contexto numa adequação textual voltada para a temática, a fim de se trabalhar a dezena. O trabalho com a Língua Portuguesa, por sua vez, restringe-se aos aspectos linguísticos específicos da área e à leitura dos textos motivadores das atividades. Aliás, já é pressuposto que a prática da leitura perpasse por todas as demais áreas. Do modo como as atividades foram

desenvolvidas, não há o que possamos chamar de integração efetiva de saberes, de soma e troca de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que se planejou com esse estudo, vemos que a proposta do PNAIC se dá, de algum modo, a favor da formação de um professor interdisciplinar, o que significa que o programa propicia a interação entre saberes originários de diferentes disciplinas. O programa trabalha, para isso, a experiência docente, propondo e apresentando atividades significativas que contemplam duas ou mais disciplinas. Também são abordados conceitos que se espera serem apreendidos pelo professor, podendo se direcionar suas ações.

A finalidade primordial é reconstruir a prática docente, transformando, primeiramente, o ser, fazendo-o pensar interdisciplinarmente, de modo que possa se convencer da relevância despercebemos convergências, mas também divergências entre as práticas propostas nos cadernos do PNAIC e o embasamento teórico no qual se ancoram. Algumas das atividades pedagógicas registradas nos cadernos como exemplos frutíferos de práticas interdisciplinares, a nosso ver, ainda espelham tentativas de um trabalho integrado, mas que apenas justapõem disciplinas, uma vez que cada uma delas trata as temáticas sob sua ótica; ou seja, elas se aproximam do mesmo objeto de ensino, mas não se inter-relacionam de modo a contemplar todo o complexo conhecimento acerca desse mesmo objeto; não materializam efetivamente um diálogo entre as áreas dos saberes, diálogo este que seria marcado por contribuições e trocas.

Concluímos, que o PNAIC revela um empenho na tentativa de produzir uma forma diferente para que o ensino interdisciplinar marque as salas de aula da primeira etapa do Ensino Fundamental. No entanto, conceitualmente, busca tornar visíveis as articulações entre as áreas, para enriquecimento de saberes, trocas, contribuições. Embora há décadas já se discuta a interdisciplinaridade na educação, a práxis ou o fazer pedagógico nessa perspectiva ainda é um desafio e precisa ser exemplificado pelos próprios cursos de licenciatura. Acreditamos, assim, que estamos ainda dentro do esperado por Santomé (1998): a interdisciplinaridade constituindo um objetivo nunca completamente alcançado e, por isso, sempre buscado.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento **"Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização** (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental". Currículo sem Fronteiras, v. 14, n. 1, p. 243- 259, jan./abr. 2014

AMORIM, Giovana Carla Cardoso. **Diálogos com Professores da Educação Básica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** Concepções Iniciais. *In:* EN- CONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 16.2015, Recife/PE. Anais... Recife: Universitária, 2015. v. 1. p. 12-20.

AQUINO, Raquel Blanco; ARANDA, Maria Alice de Miranda. **A Função da Coordenação Pedagógica da Escola no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.** *In:* ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2014, Dourados-MS. Anais... Dourados: UFGD, UEMS, 2014. Sem numeração.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.755, de 5 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica,** disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

_____. Ministério da Educação. 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, 2012a. 48 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização em foco:** projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ano 3, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 47 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais**. Ano 1, unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 48 p.

_____. Ministério da Educação. Portaria n. 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. 2012d. Seção 1, n. 129.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas**. Ano 3, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012e. 47 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas.** Ano 1, unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012j. 48 p.

_____. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento. Caderno 7. Brasília: MEC, SEB, 2015a. 98 p.**

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015b. 76 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 3**. Brasília: MEC, SEB, 2015c. 116 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Integrando saberes. Caderno 10.** Brasília: MEC, SEB, 2015d. 120 p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas:** Papirus, 1994.

LENOIR, Yves; HASNI, Abdelkrim; LEBRUN, Johanne. Resultados de vinte anos de pesquisa sobre a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivam a construção da realidade humana, **social e natural no ensino primário da província de Québec/ Canadá**. *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008. p. 29-51.

LUCK, Heloísa. Pedagogia interdisciplinar. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de; CATELAN, Senilde Solange. **Aspectos de uma política de formação de professores Alfabetizadores:** o PNAIC em Mato Grosso/Brasil. Revista Educação, Cultura e Sociedade, Sinop/MT/Brasil, v. 6, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Ber- trand Brasil, 2001.

MUNHOZ, Neire Sueli. PEREIRA, Jair Joaquim. **Manifestações discursivas do professor pós-formação em avaliações sobre o PNAIC: efeitos de sentido**. Diálogo das letras, Pau dos ferros, v. 05, n. 02, p. 161-181, jul./dez. 2016.

PIRES, Andréa de Paula; SCHNECKENBERG, Marisa. **Política de formação continuada de professores:** O PNAIC e o desafio da alfabetização na idade certa. Revista CAMINE: Caminhos da Educação, Franca, v. 7, n. 2, p. 103-126, 2015.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. *In:* AUDY, Jorge Luís Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-80. (v. 1.).

YARED, Ivone. **O que é interdisciplinaridade?** *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.).O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-166.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

75.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Um estudo sobre o tema da alfabetização

Odiliana Ribeiro de Souza[1]
Rafaela Segatti Lopes[2]

INTRODUÇÃO

Esse estudo se propõe a apresentar um relato parcial sobre a experiência formativa com professores coordenadores na Rede Municipal de Educação de Goiânia no ano de 2019. Para tanto, fez uma análise do trabalho com a alfabetização realizado por essa rede de ensino a fim de propor intervenções que possibilitem uma reflexão teórico-prática sobre o tema para aqueles que trabalham com essa temática. O trabalho toma como objeto a formação continuada, especificamente a formação continuada em alfabetização com professores coordenadores do Ciclo I[3].

Para explorar o tema, consideraram-se os estudos que tomam o ensino como trabalho e o professor como um trabalhador, bem como as contribuições da Ergologia ao apontar meios e procedimentos metodológicos para que as mudanças na organização do trabalho sejam realizadas pelos próprios trabalhadores, em uma perspectiva de conhecer o trabalho e transformá-lo, pelos próprios trabalhadores, mediante uma formação no e pelo trabalho. Tais estudos lançaram o desafio de considerar algo até então pouco

1 Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Mestre em Educação pela UFG. Pesquisa sobre o tema: Trabalho docente e Alfabetização. odiliana@hotmail.com

2 Professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia, Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela UNIVERSO. Pesquisa sobre o tema Alfabetização. rafaelasegatti81@gmail.com

3 Ciclo de Alfabetização segundo o MEC

explorado nos estudos sobre o trabalho: o ponto de vista do trabalhador e a consideração dos seus saberes, competências, valores e sentidos atribuídos à atividade laboral (ALVES, 2015).

Nas últimas décadas, o trabalho docente, principalmente nos anos iniciais da Educação Fundamental, tem sido avaliado negativamente pelo discurso de intervenção estatal via políticas públicas e também por conta dos resultados das avaliações de sistema propostas pelo Saeb[4]. Essa manifestação da gestão pública toma como base as avaliações de sistema da educação básica, como a ANA[5] e a Provinha Brasil[6] para evidenciar um parecer negativo do trabalho docente. As pesquisas acadêmicas também têm apontado os problemas da alfabetização.

Tais apontamentos, em sua maioria, ainda não consideram as limitações e desafios encontrados por aqueles que trabalham com a alfabetização e, nesse sentido, esta investigação pode trazer contribuições importantes para a elaboração de políticas públicas voltadas para a alfabetização, tanto por considerar o que de fato os profissionais que tratam diretamente com a temática da alfabetização fazem e quais suas limitações, quanto por explorar tais questões na formação continuada, de modo a contribuir com o trabalho pedagógico e fazer avançar a discussão sobre a alfabetização para toda a rede de ensino.

No caso específico da alfabetização, o problema da formação dos alfabetizadores se agrava porque as demandas reais postas para o professor exigem desse profissional *o domínio dos saberes e habilidades de um professor experiente no métier.* São exigidas

4 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Em 2019, algumas siglas apresentadas nesta pesquisa deixaram de existir, como a sigla ANA, por exemplo. Portanto, todas as avaliações passarão a ser identificadas somente pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapola a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Disponível em: http://portal.inep. gov.br/educacao-basica/saeb. Acesso em: 23 fev. 2019.

5 ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização. Instituída a partir de 2016, constitui-se uma avaliação externa que objetivava aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas forneciam três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.

6 A Provinha Brasil foi uma avaliação diagnóstica que visava investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano, a avaliação era dirigida aos alunos que passavam por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização.

competências que envolvem tanto os saberes e conhecimentos específicos do ensino da língua, como a apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA) e as dimensões discursivas da língua, que são assuntos pouco desenvolvidos nos cursos de pedagogia. Também são exigidos saberes da experiência, elaborados ao longo dos anos, dos quais o alfabetizador se serve para conduzir o processo de alfabetização, tais como: a necessidade de um trato mais próximo com as crianças em seu primeiro ano de escolarização, a forma de condução da turma, as intervenções específicas e necessárias acerca da escrita apresentada pelas crianças, a forma de desenvolver um bom relacionamento com as famílias, visando estabelecer vínculos de parceria com foco na aprendizagem, entre outros aspectos. Esses saberes, ao serem analisados por quem pouco conhece sobre o assunto, são tidos como algo menor, sem complexidade.

Porém, os elementos e ferramentas utilizados pelo alfabetizador para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos ao final do primeiro ano de escolarização, entre os elencados acima, são importantíssimos e demandam desse profissional investimentos tanto em sua formação continuada e no aprimoramento de suas competências como alfabetizador quanto na exigência de melhores formas de organização do trabalho escolar, dadas as especificidades demandadas aos profissionais que trabalham no Ciclo de Alfabetização.

A partir da problemática posta buscou-se responder à questão: como a formação continuada de professores coordenadores do Ciclo I pode contribuir com subsídio teórico-prático, de modo que esses sujeitos se tornem protagonistas das mudanças na organização do trabalho pedagógico em alfabetização nas escolas da Rede Municipal de Goiânia?

Para responder tal inquietação, a equipe de formadoras buscou articular a formação continuada, tanto de professores quanto de coordenadores pedagógicos, a elaboração de documentos orientadores pontuais sobre a temática da alfabetização, bem como realizar um trabalho de parceria com os cursistas, de modo que a cada formação afinavam-se os gestos tanto das formadoras quanto dos coordenadores. Vejamos a seguir como se deu esse processo.

JUSTIFICATIVA E DISCUSSÃO TEÓRICA

A justificativa, a questão norteadora e o referencial teórico desse trabalho tomam como base o olhar respeitoso e cuidadoso freireano para com os diferentes sujeitos do processo pedagógico da escola, a partir da perspectiva de que é essencial e necessário

refletir e agir com eles e não por eles-para eles. Nessa perspectiva, concebe-se que é necessário refletir com os coordenadores pedagógicos, a partir do espaço da escola, acerca das condições concretas de realização do trabalho com a alfabetização sobre os modos de fazer e as concepções teóricas que subsidiam o ensino na alfabetização. Bem como sobre as limitações reais, individuais e coletivas da realização do ofício e algumas possibilidades de organizar o trabalho pedagógico em alfabetização que considerem os sentidos tanto de quem aprende quanto de quem ensina.

Compreender como se dá a organização do trabalho docente no espaço da escola demanda entender também o que se espera desse trabalho. Nesse aspecto, Marta Jiménez Jaén (1991) contribui para a reflexão sobre questões conceituais que os docentes põem em movimento para realizar seu trabalho:

> Por mais que o trabalho seja programado, planejado, em consequência de forças externas, há uma certa autonomia docente para adaptar métodos, técnicas, introduzir materiais novos, pensar atividades fora do programa, adequar o ensino a determinados grupos de estudantes etc., pelo simples fato de o trabalho ser realizado por seres humanos – professores – com outros seres humanos – alunos. Isso garante que muitas decisões, pelo menos como possibilidade, sejam inalienáveis (JAÉN, 1991, p. 82).

Nesse sentido, como o trabalho do ensino assume características próprias, a análise sobre o exercício profissional do magistério invoca a necessidade de destaque para o professor e a forma de sua atuação no ensino. Na alfabetização, essa habilidade relacionada aos modos de ensinar é algo fundamental, cravada ao longo da experiência profissional, articulada à formação continuada e ao convívio produtivo do alfabetizador com os demais alfabetizadores.

Compreender tais questões foi o ponto de partida para que se buscasse conjuntamente, enquanto formadoras e trabalhadoras desse ofício, possibilidades de formação e organização do trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização. Foi considerado também a necessidade de, por meio da escuta ativa, perceber quais os reais desafios que tais profissionais encontram na autogestão de seu trabalho, para a partir daí explorar essas questões em uma formação continuada.

A intenção aqui é explorar e fazer avançar discussões e proposições de formação continuada para os profissionais que trabalham com a alfabetização. Proposições que possibilitem ao professor alfabetizador se colocarem enquanto trabalhadores do ensino para reelaborarem a articulação entre os saberes procedentes da experiência com os já formalizados no *corpus* disciplinar.

Nisso, a formação continuada poderia avançar de proposições geradas a partir de hipóteses de antecipação às necessidades do alfabetizador para uma proposta formativa que parta da escuta desses trabalhadores e que realize um diagnóstico inicial sobre as necessidades formativas desses sujeitos. Desse modo, preparar-se-ia para "o encontro com os usos de si, algo nunca precisamente antecipável" (SCHWARTZ, 2011, p. 26), e que nunca será "revivido" nos coletivos encontrados, pois cada encontro formativo geraria uma demanda diferenciada e inédita, de acordo com as demandas formativas dos professores cursistas.

Nesse sentido, Garcia (2008) contribui para tal proposição ao destacar a necessidade de se partir do trabalho real das escolas:

> Se a prática pedagógica é o ponto de partida e o destino de nossa intervenção, as propostas que selecionamos são o resultado de nossa pesquisa em sala de aula e de nosso diálogo com as alunas/professoras em nossa própria sala de aula. Procuramos reconstruir coletiva e individualmente os significados trazidos pelas professoras, socializados por nós a partir da seleção que fazemos da produção científica disponível (GARCIA, 2008, p. 25).

Nota-se que, dessa forma, não se nega ou tampouco se toma o que os professores já realizam em sala como algo errado ou menor, mas se pretende partir disso, mediante discussões não hierarquizadas, para que os professores reflitam e se sintam capazes "de orientar sua prática pedagógica (...) construindo um novo fazer que tivesse o sentido de aperfeiçoar o que já vem sendo desenvolvido" (ESTEBAN, 2015, p. 141).

Para direcionar o trabalho de fortalecimento dos coletivos de trabalho enfocando o trabalho dos professores alfabetizadores, foi necessário estabelecer um processo de escuta ativa acerca do perfil dos envolvidos para que a escola pense junto sobre seus desafios e se proponha a alavancar projetos de mudança em comum. Nesse sentido, um fazer coletivo vai sendo delineado pelos próprios trabalhadores do ensino, buscando problematizar ao longo da formação questões, como: o que fazemos? Como fazemos? Como podemos fazer melhor? Como mudar? Existem outras formas de alfabetizar? Como mobilizar as crianças na aprendizagem da linguagem escrita? O que fazer frente às dificuldades de aprendizagem? O que fazer com as famílias para o êxito dos alunos?

Todas essas questões fomentam discussões sobre os sentidos e significados do ensinar e do aprender a ensinar nesse processo. Esse ponto de partida possibilita considerar a "escola real", o que está sendo vivido e realizado nas práticas cotidianas de sala de aula. Também é necessário que mudanças estruturais na forma de organizar o

trabalho do professor alfabetizador se deem nessa mesma perspectiva, ou seja, as orientações e o acompanhamento do trabalho de apoios técnico-professores e dos professores coordenadores precisam ser desenvolvidos nesse mesmo entendimento, diagnosticando as necessidades reais desses sujeitos para direcionar o trabalho de orientação e acompanhamento para toda a rede de ensino.

Como reflexão acerca das reais necessidades formativas dos alfabetizadores, uma professora alfabetizadora (SOUZA, 2019) apresentou um elemento que pode ser explorado na formação continuada de professores e que dificilmente aparece na fala dos docentes por evidenciar uma fragilidade na condução de seu próprio trabalho:

> Tenho dificuldade de planejar atividades diferenciadas para trabalhar com níveis diferentes de leitura e escrita ao mesmo tempo na sala de aula. Isso demanda muita atenção para trabalhar com duas coisas diferentes ao mesmo tempo e dar respostas diferentes aos diferentes grupos (PROFESSORA 2, *apud* SOUZA, 2019, p. 167).

O relato da professora evidencia a dificuldade em realizar um planejamento de atividades que contemplem as diferentes necessidades dos alunos em diferentes níveis de apropriação da escrita, visto que trabalhar da mesma forma com todas as crianças impedem-nas de avançar no processo de apropriação da escrita. Isso porque é o diagnóstico da criança que deve direcionar o professor alfabetizador sobre o que ele precisa ensinar e os meios a ser utilizados.

A verbalização dessa profissional alfabetizadora quanto à sua dificuldade de trabalhar com uma turma de alfabetização heterogênea externalizou uma necessidade formativa voltada para a proposição de atividades relacionadas ao mesmo conteúdo com uma gradação de desafios de forma que ao final do agrupamento A (primeiro ano da Educação Fundamental) os alunos estejam lendo e produzindo textos com autonomia. Essa parece ser uma demanda de trabalho complexa e até mesmo complicada para professores que trabalham com a alfabetização, assim como os professores coordenadores que acompanham e subsidiam o trabalho de tais professores, mesmo os mais experientes.

Essa problemática gerou o desafio de pensar outras formas de estruturar a formação continuada em alfabetização. A seguir pontua-se a forma de realização dessa formação.

METODOLOGIA /PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Para direcionar o trabalho de formação realizaremos o seguinte diagnóstico do perfil dos envolvidos: o que esses sujeitos já sabem? O que eles precisam aprender para trabalhar com a alfabetização? Como fomentar sentidos e significados sobre ensinar e aprender a ensinar nesse processo? Este ponto de partida possibilita uma formação que considera a "escola real", o que está sendo vivido, realizado, nas práticas cotidianas de sala de aula.

Na formação continuada, a realização do trabalho se dará por momentos de diálogo e discussão a partir da seguinte pergunta mobilizadora: alfabetizar para quê? Esse levantamento posto elencará o nosso ponto de partida. Outras inquietações orientarão a formação: como alfabetizar? Como fazer de forma diferente? Como possibilitar que as crianças estabeleçam sentidos sobre a linguagem escrita? Como garantir que cada educando tenha as oportunidades que precisa para aprender? Como construir uma ação pedagógica em que o professor coordenador mobilize seus saberes, conhecimentos e valores de modo que o ensino repercuta na aprendizagem real dos educandos? Como criar espaços na sala de aula para a relação dialógica? Tais questionamentos serão abordados considerando as especificidades dos diferentes sujeitos envolvidos enquanto cursistas.

Essas perguntas orientam a metodologia de trabalho ao considerar as vivências e necessidades reais dos alfabetizadores para orientar o ensino. Assim, a partir dos conhecimentos revelados, a formação continuada e as orientações específicas buscarão subsidiar a ampliação dos conhecimentos específicos sobre alfabetização, tendo como foco a centralidade do trabalho com o texto (oral, escrito, multimodal) - eixo norteador do trabalho pedagógico na alfabetização em uma perspectiva discursiva, abordado a partir do estudo das práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita, análise linguística/semiótica e produção textual).

Dentre os conhecimentos necessários para que os educandos se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética, os professores e os coordenadores pedagógicos precisam ter a clareza que precisam organizar atividades que contemplem as seguintes habilidades (CAGLIARI, 2009):

- reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras;
- conhecer o alfabeto;
- compreender a categorização gráfica e funcional das letras;

- conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de fôrma e cursiva);
- ter prioritariamente o uso da letra bastão no 1º ano/ Agrupamento A e durante o processo de apropriação da leitura e da escrita, visto que a categorização gráfica da letra bastão é mais fácil para ser traçada/grafada e é a letra utilizada nos meios de comunicação impressa (jornais, revistas, outdoor, livros literários, livro didático, folhetos promocionais, mídias de televisivas, entre outros);
- compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;
- dominar as relações entre fonemas e grafemas;
- dominar regularidades e irregularidades ortográficas;
- escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas.

No que se refere à necessidade de trabalhar também com os professores coordenadores do Ciclo I a dimensão discursiva da língua evidencia-se que a alfabetização não se limita simplesmente à compreensão do sistema de escrita mediante o domínio dos aspectos elencados acima, uma vez que envolve também o domínio dos aspectos discursivos. Dessa forma, destacam-se a necessidade de se trabalhar forma e conteúdo e os aspectos notacionais e discursivos. Na perspectiva discursiva de alfabetização, conteúdo e forma são importantes e complementares, e um não pode ser evidenciado em detrimento de outro, pois a escrita pontua uma convenção com normas para alcançar "o outro" na interação, movimento que só tem sentido se parte de situações reais e necessárias de comunicação.

Nesse sentido, os educandos se apropriam da linguagem escrita não somente pela leitura e muito menos pelo treinamento, e sim por um trabalho constante e articulado de reflexão sobre a língua, envolvendo os eixos da leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Traz-se aqui a centralidade da leitura do texto, uma vez que o objetivo é trabalhar a partir de textos, pois se compreende que as palavras separadas das coisas perdem seu sentido, inexistindo aí a interação social.

Assim, mais do que ampliar o repertório, o foco do trabalho com a leitura é, além da apropriação do sistema de escrita alfabética, trabalhar a compreensão e a reconstrução de sentido sobre o que está sendo lido. Já quanto às produções escritas, o planejamento envolve o trabalho sobre diferentes capacidades (ASSIS *et al.*, 2018, p. 50): planejamento, escrita, apreciação revisão e reescrita, tendo sempre como foco produções escritas para situações sociocomunicativas reais e repleta de significado para as crianças, articulando o uso social da língua à práticas de reflexão sobre a língua.

Dessa forma, a proposta é realizar um trabalho articulado entre políticas de intervenção na formação e no acompanhamento pedagógico das instituições atendidas. Trata-se aqui, especificamente do trabalho com os professores coordenadores, envolvendo ações de formação e de orientação a partir da escolha de temas inerentes à sua função de coordenador pedagógico que acompanha o professor alfabetizador. Para isso, a formação propõe a discussão dos seguintes temas: diagnóstico, avaliação e planejamento de atividades de alfabetização envolvendo os aspectos discursivos e notacionais. A diferença entre a formação do professor alfabetizador e do professor coordenador se dá pelas especificidades que envolvem a função desses profissionais, que por ser diferente exigem formas de condução específicas (pois acompanhar o trabalho do alfabetizador é uma função diferente de conduzir uma sala de aula de alfabetização e demanda habilidades específicas).

A ação formativa está ocorrendo por meio de encontros presenciais, mensais, no horário de trabalho dos profissionais apontados acima como público-alvo da formação. Também existe uma carga horária não presencial, que envolve a realização de atividades inerentes à função de professor coordenador, direcionadas de acordo com a discussão realizada nos encontros presenciais. São cinco encontros presenciais que compõem uma carga horária de 20h presenciais e mais 20h para a realização de atividades nas escolas.

A quantidade de cursistas está descrita no quadro abaixo:

Quadro 1 – Quantitativo de professores coordenadores atendidos (por CRE- Coordenadoria Regional de Educação)**.**

CRE	Quantidade de cursistas
Jarbas Jayme	41
Brasil de Ramos Caiado	33
Central	29
Maria Helena Bretas	33
Maria Thomé Neto	33
Total de participantes	169

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Secretaria Municipal de Educação.

A adesão dos cursistas aponta que a formação tem contemplado um percentual significativo de professores coordenadores (100%). Isso é um dado interessante para a

condução da formação continuada, pois o alcance de profissionais abarca um percentual expressivo para implementar as orientações para o trabalho com a alfabetização em toda a rede de ensino.

A metodologia de trabalho envolve a troca de experiência e a escuta ativa dos cursistas como a base para o direcionamento das intervenções (análise do material apresentado: diagnóstico, planejamento, atividades propostas e realizadas na escola).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pelo fato de a formação estar em andamento ainda não foram totalmente sistematizadas as atividades realizadas e as avaliações dos cursistas. Quanto ao conteúdo das atividades presenciais e das verbalizações dos cursistas durante os encontros, percebeu-se que as temáticas levantadas nos encontros se configuraram em eficazes provocações, no sentido de possibilitarem aos cursistas refletirem sobre o seu trabalho.

Em um estudo exploratório sobre o trabalho docente em alfabetização na Rede Municipal de Educação de Goiânia, um questionário intitulado *Levantamento das ações referentes à alfabetização – 2019* foi encaminhado a todas as instituições escolares que possuem o Ciclo I (Ciclo de Alfabetização para essa rede de ensino), sendo direcionado ao agrupamento A – 6 anos. O intuito foi conhecer o que os professores fazem, contemplando temas como: a organização da rotina de sala de aula em alfabetização, o planejamento e o perfil funcional dos professores alfabetizadores do agrupamento A. Várias questões postas interferem nas diversas formas de organizar e realizar o trabalho docente em alfabetização. Essa percepção agregou ao planejamento dos professores formadores. Dentre as questões, elencou-se o tema do planejamento das aulas para realizar aqui alguns apontamentos.

Especificamente no item 'planejamento' percebeu-se a predominância de atividades voltadas para a apropriação do sistema de escrita, como: atividades para reconhecimento de letras do alfabeto e de sílabas, construção de palavras com junção e substituição de sílabas, leitura para reconhecimento de letras, palavras e sílabas, escrita de palavras e frases a partir de imagens. O levantamento também apresenta planos de aulas nos quais os professores afirmam priorizar atividades de leitura e escrita. Porém, a análise das atividades realizadas, aponta para a apropriação da linguagem escrita somente como registro e memorização de letras e sílabas, não abordando a reflexão sobre os conhecimentos da escrita para a construção dos princípios e as propriedades do sistema de escrita

alfabética, conhecimentos linguísticos estes que a criança precisa desenvolver para aprender a ler e escrever (MORAIS, 2014).

Os conhecimentos que precisam ser desenvolvidos da leitura ainda têm se restringido a decodificação, atividade de memorização e repetição de letras e sílabas e sons, se contrapondo ao principal objetivo da leitura na escola: a ampliação da compreensão leitora e de interpretação de textos (ASSIS *et al.*, 2018). Compreende-se que para saber decifrar/decodificar é necessário para realizar a leitura, e talvez por isso haja tanta ênfase no processo de decifração/decodificação, pois a "incapacidade de dominar o código alfabético impede de ler" (CHARTIER *et al.*, 1996, p. 114), mas isso não garante a compreensão de textos. Percebeu-se a partir disso que é necessário suscitar a discussão sobre tais questões na formação continuada, pois implicitamente tem-se uma compreensão de que é necessário primeiro ensinar a decodificar para somente depois trabalhar a compreensão leitora. E partir de tal compreensão para organizar o ensino na alfabetização só dificulta a forma de condução do processo de alfabetização, uma vez que novas demandas de leitura são postas aos sujeitos alfabetizados no atual momento histórico em que vivemos, sendo necessário trabalhar concomitantemente tanto a decodificação quanto a compreensão textual.

Observou-se também que ainda persiste o trabalho com textos de coleções, destinadas a professores sem finalidade ou função social, bem como a utilização de textos que têm circulação, finalidade e função social. E que ambos os textos ainda são tratados da mesma maneira, como pretexto para trabalhar letras, sílabas, marcar palavras para decifração e leitura global.

Com base nessas considerações, as formadoras perceberam a necessidade de abordar tais questões, trazendo como pauta a ser discutido o trabalho com as práticas de linguagem (oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística e semiótica), os objetos de conhecimentos de cada uma, bem como o planejamento de atividades que as articulem. Assim nos momentos formativos aborda-se o que precisa ser ampliado e ressignificado. E mediante as discussões coletivas e em pequenos grupos, têm-se momentos para que os cursistas pensem, troquem ideias, planejem e proponham novas formas de organizar o trabalho pedagógico a partir de uma proposta interacionista e discursiva de alfabetização.

Em um dos encontros, solicitou-se que em pequenos grupos os cursistas elaborassem um plano de aula que articulassem as práticas de linguagem a partir do estudo de um gênero textual: cartaz publicitário. Para cada grupo, com o objetivo de subsidiar a

discussão foi entregue um documento orientador da alfabetização[7], os descritores de leitura utilizados na avaliação[8] de sistema da Rede Municipal de Goiânia, um texto de estudo complementar "Ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: apontamentos metodológicos sobre a alfabetização como processo discursivo" (ASSIS *et al.*, 2018), os objetivos propostos para o Ciclo I no componente curricular Língua Portuguesa e o texto/cartaz pra propor o ensino/planejamento.

A proposta do estudo em torno do gênero textual objetivava diagnosticar a forma como o trabalho com os gêneros textuais estava sendo orientada pelos professores coordenadores nas instituições, ou seja, quais conhecimentos esses sujeitos mobilizam para realizar seu trabalho. Esta proposição partiu da análise das avaliações externas que tem apontado que as crianças não têm tido êxito nas questões objetivas que abordam a identificação de gênero textual, a finalidade e a função social, algo já confirmado no questionário mencionado anteriormente. Nesse sentido, era necessário elaborar com os cursistas novas formas de trabalho visto que esses profissionais diziam que já realizavam, porém a forma de condução não permitia que as crianças se apropriassem de tais conhecimentos.

Na socialização sobre a atividade do planejamento, os professores coordenadores perceberam a dificuldade de elencar objetivos para o estudo do gênero cartaz, e em suas proposições enfocaram o assunto e a temática do cartaz e não o estudo do gênero que abarca também a estrutura composicional e o estilo. Dessa forma, eles pontuaram em suas escolhas os objetivos voltados para a apropriação do sistema de escrita, bem como detalharam nas práticas de linguagem o estudo da temática do cartaz. Eles também ampliaram o planejamento ao apontarem outras leituras e produções de escrita a partir do assunto tratado no cartaz, porém os aspectos relativos ao estudo do gênero não foram desenvolvidos. Nesse momento os próprios professores coordenadores destacaram que "se perderam no percurso" e perceberam que os gêneros que estão circulando na escola ainda são um pretexto para o exercício de escrita ou para ampliação de um assunto que está sendo desenvolvido pelo professor. E isso possibilitou mobilizá-los a encontrar outras formas de organizar o trabalho em alfabetização de modo a contemplar

7 Orientações para o trabalho com a alfabetização-2019, documento da SME que apresenta os conteúdos respectivos à aprendizagem da linguagem escrita, apresentando cada prática de linguagem, bem como sugestões para ampliar as formas de desenvolvê-las.

8 O Avalia Goiânia-2019 é um instrumento de avaliação de sistema que avalia os descritores de leitura. É destinado ao 2º ano - agrupamento B, 6º ano - agrupamento F e 9º ano - agrupamento I.

o estudo dos gêneros textuais. A continuidade dessa discussão foi posta nos encontros formativos seguintes.

Sobre o documento *Orientações para o trabalho com a alfabetização*, envolvendo ações específicas para professores alfabetizadores e professores coordenadores, os coordenadores pontuaram que ter um documento escrito sobre a alfabetização que demarque as funções de cada profissional tem sido um facilitador na realização das orientações, pois muitas vezes existe a não adesão ao que é orientado pela falta de uma "comprovação" e isso, ajuda a respaldar o trabalho do professor coordenador na escola.

Quanto à forma de abordagem do tema da alfabetização durante os encontros, os professores coordenadores relataram que os conhecimentos específicos da temática são proveitosos, pois eles se sentem mais seguros para orientar o trabalho e a forma contempla os reais entraves à realização do trabalho na escola. Tal afirmativa confirma as discussões trazidas dos estudos para tratar o tema do trabalho docente. Estudos estes que confirmam a ampliação dos conhecimentos dos trabalhadores, tanto os científicos quanto os da experiência na condução do próprio trabalho. Esta é uma das competências que afinam o gesto profissional, contribuindo também para o fortalecimento do gênero profissional.

Nesse sentido, essa proposta formativa nos coloca questões éticas e políticas como formadoras, reafirmando a necessidade de sempre partir dos saberes e valores que constituem os sentidos sobre o trabalho, ou seja, que orientam aquilo que os professores coordenadores realmente fazem. Isso também gera uma demanda ética de nossos cursistas, uma vez que eles assumem a necessidade de, no diálogo com outros coordenadores via formação continuada, ampliarem seus conhecimentos conceituais e os saberes da própria experiência de trabalho, contribuindo direta e indiretamente no trabalho do coletivo de professores das escolas a que pertencem.

Esse movimento, realizado pelos próprios sujeitos da formação, os embasam a conhecer e transformar a sua prática pedagógica, oferecendo subsídio teórico e prático para seus desafios no que se refere aos conhecimentos da alfabetização. Esse subsídio, ao qual denominamos teórico-prático, interfere nos modos de realizar o planejamento de atividades, a articulação entre as práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita, analise linguística/semiótica) e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Além disso, o contato com esses profissionais também forma os formadores, pois a escuta ativa gera outras demandas formativas que precisam ser contempladas, estudadas e discutidas com eles. Assim, outras possibilidades de organizar o

trabalho pedagógico nas escolas vão surgindo, seja na escuta, nos momentos coletivos de formação, nas avaliações dos encontros na qual fazem sugestões, bem como em outros instrumentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência de formação continuada demandou das formadoras a realização de três movimentos: um exame sobre o tema alfabetização e trabalho docente do alfabetizador, considerando a discussão sobre o ensino como um trabalho e do professor como um trabalhador; um levantamento sobre o real trabalho com a alfabetização realizado nas escolas da rede municipal de educação de Goiânia; e a proposição de uma formação continuada que contemplasse as necessidades reais do trabalho pedagógico.

Os diálogos estabelecidos com os professores coordenadores foram momentos ricos e essenciais para a forma de condução da formação, pois possibilitou "ir ver de perto como cada um não apenas 'se submete', mas vive e tenta recriar sua situação de trabalho" (DURRIVE; SCHWARTZ, 2007, p. 26). Nesse sentido, é melhor compreender as diferentes formas como esses profissionais enlaçam em sua história pessoal seus conhecimentos, saberes, valores, a memória, o gênero profissional, a relação com o coletivo de trabalho e os engajamentos durante as dinâmicas laborais. Essa proposição também enriqueceu a nossa própria maneira de trabalhar, pois ao perceber as singulares formas de trabalho dos cursistas, nossos gestos profissionais iam gradativamente se afinando, as percepções foram se ampliando e novas formas de organizar a formação foram se estabelecendo ao longo do processo formativo.

Acredita-se que esse tem sido um processo enriquecedor para todos os envolvidos, no que se refere às escolhas didáticas, pedagógicas e até mesmo escolhas morais e éticas, compondo uma forma singular de realizar o trabalho de formação continuada de professores. Trabalho esse que carrega o peso da normatividade, do enlace dos saberes conceituais e com os da experiência, das memórias tecidas pelos coletivos de trabalho, dos valores envolvidos e dos objetivos postos.

Finalizamos a análise com Paulo Freire, autor que nos provoca, inspira, revigora, subsidia e apresenta novas possibilidades dialógicas para a 'boniteza' do ato de ensinar, possibilitando a existência de sentidos que se estabelecem tanto para quem aprende quanto para quem ensina, pois "ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria" (FREIRE, 1997, p. 67).

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. **A invisibilidade do trabalho real**: o trabalho docente e as contribuições da Ergonomia da atividade. *In:* REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPEd, 2015.

ASSIS, Eleone Ferraz de; SOUZA, Odiliana Ribeiro de; LOPES, Rafaela Segatti. **Ensino de língua portuguesa nos anos iniciais**: apontamentos metodológicos sobre a alfabetização como processo discursivo. *In:* ASSIS, Eleone Ferraz de; CARVALHO, Fernanda Rocha Bomfim; LUTERMAN, Luana Alves. **Pesquisas em língua e literatura**: múltiplos olhares. Curitiba: CRV, 2018

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** 2. ed., Scipione, São Paulo, 2009.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HEBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.

DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Editora da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Trabalhando com cartas** – a construção do conhecimento como processo dialógico. *In:* GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. Cortez, São Paulo, p. 125-146, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo, p. 67, 1997.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 5. ed., Cortez, São Paulo, 2008.

JÀEN, Marta Jiménez. **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação**: elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. Teoria & Educação, n. 4, Porto Alegre, p. 74-90, 1991.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Melhoramentos, São Paulo, 2014.

SCHWARTZ, Yves. **Conceituando o trabalho, o visível e o invisível**. Trab. Educ. Saúde, v.9, p. 19-45, Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, Odiliana Ribeiro de. **O trabalho do alfabetizador nos anos iniciais da educação fundamental na rede municipal de educação de Goiânia**: uma análise a partir da ergologia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019.

76.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES PARA MELHOR EMBASAMENTO TEÓRICO SOBRE SUA PRÁTICA

Um estudo de caso

Kellem Cristina Pires dos Santos Oliveira
Taynara Maria Mendonça de Souza

INTRODUÇÃO

A relevância da formação inicial dos profissionais participantes da pesquisa, como justificativa sobre suas práticas de ensino, resultou em uma pesquisa e desenvolvimento de um artigo científico. Objetivando-se compreender a formação inicial e a importância das bases teóricas no campo pedagógico como justificativa para a melhoria de práticas metodológicas utilizadas para alfabetizar no contexto de ensino da referida cidade do interior de Goiás. É atribuído ao papel do professor a responsabilidade de dar significados ou tornar insignificante o caminho entre o ensino e aprendizagem, necessitando que o mesmo comprometa-se a desenvolver práticas de ensino que sejam associadas a ações capazes de reverter o atual cenário educacional e que busque por meio de suas ações não reproduzirem apenas aulas memoristicas, todavia atribuindo a sua formação e atuação a pensamentos libertários e inovadores para a área de ensino.

O decorrer dos caminhos entre a formação e a atuação apresenta-se como espaço pertinente à reflexão sobre a atuação do professorado, permitindo que ocorra uma autoavaliação por parte dos docentes em relação a sua prática e atribuindo os resultados como reflexos de sua formação acadêmica e atuação, sendo necessária uma reflexão crítica que tenha como princípio norteador a ação e possível intervenção educativa resultando na reconstrução dos caminhos que levem ao conhecimento é de extrema valia.

Ademais, é importante ressaltar que a ênfase dada a esta temática se motiva pela sua importância sobre o processo de conquista da cidadania como prática social, por meio da alfabetização plena. Alpem disso, a formação específica para atuar no contexto de alfabetização contribui para que o docente desenvolva melhor sua didática se aproximando da realidade de seus alunos.

Logo, compreende-se que a formação e o resultado da profissionalização docente decorrem de fatores que acompanham o profissional desde o início de sua formação pessoal e acadêmica. Reconhecer-se no processo constante de busca e aperfeiçoamento para o campo de atuação não é papel somente pedagógico, mas decorrente e necessário para que se apresente como excelente profissional independente da área.

Compreendemos que dentro do espaço escolar o professor tem a possibilidade de utilizar de todo seu construto teórico, associando-o com sua prática pedagógica com o fito de obter êxito no processo ensino-aprendizagem. Assim ponderamos a necessidade de entender os processos de cada etapa da aprendizagem, pois é mediante a formação específica que o docente ganha maior autonomia sobre suas ações, por ter a credibilidade de suas bases conceituais que associada a uma didática específica da área resulta satisfatoriamente em resultados positivos dentro do ambiente escolar.

Acredita-se que a prática exercida pelo docente diz e reflete muito sobre sua formação, construção social, cultural e teórica. Permitindo que o mesmo reveja suas ações educativas, buscando o progresso e maior aproximação das necessidades de seus alunos. Portanto, ter atribuído a prática docente as bases teóricas neste contexto de ensino torna o processo de aprendizagem enriquecedor para envolvidos fortalecendo cada vez mais as ações dentro do espaço pedagógico.

Sendo assim, atentar-se para práticas mediadas por meio de teorias torna-se um passo adiante das insuficiências que cerceiam a escola, a formação inicial e continuada e as políticas educacionais que, se não deixam a desejar, muito se distanciam da realidade dos envolvidos. Faz-se mister que o docente compreenda que precisa de bases científicas capazes de sustentar o que faz, dar significado ao conteúdo e suas finalidades fora da escola, ou seja, na vida real de seus alunos.

Percebe-se que a prática docente demonstra compromisso político e ético entre o professor e seus alunos, em que aquele, por meio de sua formação, busca a transformação destes assumindo seu papel de mediador no processo de construção do conhecimento (Schimitt, 2011). E, é essa responsabilidade de educar para emancipar que constrói

o perfil docente tornando-o mais responsável e consciente sobre suas ações, resultando assim em transformação social.

A proposta que conduziu este estudo buscou salientar a importância das construções e formações sociais e teóricas que impactaram e refletiram profundamente nas práticas desenvolvidas pelos professores participantes da pesquisa, partindo do princípio que a didática desenvolvida por cada docente diz muito a respeito do seu caminho pessoal e acadêmico trilhado. O professor tem como sua melhor ferramenta de ensino, a sua própria didática que lhe permite a observação e intervenção sobre os resultados obtidos. Desse modo, sua própria conduta consciente faz com que atente-se às novas práticas de ensino, demostrando compreensão sobre as especificidades de estar à frente do processo de alfabetização.

Entendemos que o melhor feedback que conduz o docente a uma prática responsável ocorre no seu cotidiano, junto de sua turma acompanhando o desenvolvimento da mesma, visto que a formação está associada as constantes mudanças que decorrem não só no campo pedagógico, mas na sociedade que influência diretamente neste espaço de aprendizagem.

Ponderamos ser de grande importância a formação desse profissional associar a pesquisa sobre seu ambiente de trabalho para que se tenha uma prática que condiz com seu papel dentro de uma sociedade, haja vista que se tratando do tema alfabetização, considerado estado da arte de debates políticos e educacionais, deve-se olhar para o mestre que está à frente das séries iniciais.

Seguimos a linha de pesquisa de autores que tratam das temáticas: formação de professores, educar pela pesquisa, prática de ensino e história oral. Escolhemos por trabalhar, em nossa pesquisa, com, DEMO (2015), MELLO (2000), PERRENOUD (2001), PIMENTA (2002), TARDIF (2002), e THOMPSON (1992), objetivando maior compreensão e entendimento das respectivas peculiaridades dos temas propostos, dentre outros que pesquisam sobre a temática e buscam a compreensão sobre: “o que é estar alfabetizado?”, “Como alfabetizar para emancipação?”e “Como a formação do professor contribui para essas inquietações?”. Essas indagações dentre outras pertinentes ao contexto de ensino muitoo revelam sobre a práxis docente, reflexos de sua formação e atuação em sala de aula.

O Objetivo geral do trabalho é buscar esclarecer a temática emergente “Formação de professores que atuam como alfabetizadores” e os resultados desta formação no ambiente de ensino. Os objetivos específicos apontam para a problematização da formação inicial ser o caminho que resulta em práticas conscientes dentro dos espaços

educativos. A necessidade de reconhecer a abrangência do tema e os impactos no ambiente escolar.

Pondera-se que a ação de ensinar necessita estar pautado também em bases sólidas de pesquisa o que para PIMENTA (2005), é considerado como algo indissociável as ações de teoria e prática.

Formação docente: prática orientada pela teoria

Por meio de toda construção acadêmica desenvolvida sobre a temática até os dias atuais, compreendemos que a formação docente não ocorre somente nas universidades, trata-se de uma formação que alcança um campo bem mais amplo sobre a construção destes conhecimentos. É possível por meio da história acompanhar avanços e retrocessos que caminham juntos da formação deste profissional. Ao retratar a formação podemos, junto da mesma, considerar aspectos vivenciais, históricos, teóricos e práticos que são internalizados com o decorrer do tempo.

Novos olhares se manifestam sobre a compreensão da prática docente, formação e atuação, contribuições que se aproximam do objeto de estudo partem dos pensamentos de Tardif (2002), que identificou que os saberes professorais se constituem desde as experiências pessoais, ambientes de formação teórica e acadêmica e a relação com outros profissionais da área. Ao se deparar com novas construções a articulação sobre o já aprendido e as novas experiências partem para a reconstrução de um novo conhecimento que será ressignificado permitindo outros olhares e intervenções sobre o campo de atuação.

Nos anos de 1990, diante de um cenário de completa instabilidade e reformas administrativas, predominava o modelo de políticas neoliberais. Afirma PEREIRA (1999), que o contexto educacional fez parte de uma nova proposta de governo, em que se tinham novos objetivos que envolviam a educação. As políticas educacionais se tornaram estado da arte dentro dos debates em contextos internacionais e nacional, um marco para o campo educacional ocorreu após a promulgação da lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), Lei está de Diretrizes e Bases da Educação, tal lei propõe que a formação de docentes para atuarem nos anos iniciais devem ocorrer preferencialmente nos cursos de licenciatura em pedagogia. Além disso, tornou-se obrigatório que o professor para atuar na educação básica possui-se formação acadêmica em nível superior, licenciatura, estabelecido de acordo com o artigo 62º da legislação. Todavia encontra-se na prática inúmeras divergências que ocorrem dentro do processo de gestão escolar que flexibiliza parte do

processo admitindo que profissionais não habilitados estejam à frente do ensino. Demostrando que a legislação se torna ineficiente por não ser colocada em prática.

Com muitas imprecisões, não é surpreendente identificar nos contextos de alfabetização professores que não possuem formação acadêmica e teórica específica para atuarem em turmas de séries iniciais do ensino fundamental, são profissionais que podem possuir domínio e bagagem teórica que correspondam a outras séries de ensino. Consequentemente essa atuação deslocada no campo de atuação oferece riscos e compromete etapas do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esses docentes não possuem a formação específica na sua área de atuação. O docente formado no curso de pedagogia tem capacitação didática e pedagógica, capazes de desenvolver e garantir solidez e eficácia sobre as áreas que estuda dentro do seu campo de atuação.

É possível o currículo do curso abranger uma formação geral que alcance outras áreas do conhecimento que são ministradas nessa etapa do ensino, desde as disciplinas corriqueiras até mais específica como a didática, que se importa com os meios em que o conteúdo poderá ser ministrado, a psicologia que dá entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem e as relações sócio-emocionais que podem ser refletidas no momento da aprendizagem, dentre outras que apresentam importância em estar na matriz de um curso cujo objetivo é trabalhar com alunos das séries iniciais.

Acrescentamos a tudo o que foi descrito aqui que, as especificidades a respeito dos conhecimentos a serem trabalhados em cada turma permanecem desafiadoras aos cursos de formação docente, pois a construção e aprofundamento sobre elas ocorrem na prática cotidiana, necessitando que o docente reconheça seu papel, formação e atuação em sala de aula. Baseando-nos em argumentos já escritos, consideramos que o ponto de partida, base de todo professor, são a capacitação teórica específica, o domínio e a compreensão de seu conteúdo como meio do seu trabalho. Partindo desta compreensão é que se torna viável acreditar em competência pedagógica, pois como bem coloca Mello (2000):

> [...] ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem daquilo que não domina, é preciso que o professor experimente, enquanto aluno aquilo que ele deverá ensinar a seus próprios alunos [...]. (MELLO, 2000, p. 98).

Logo, diante do exposto, compreendemos a importância da atuação, dentro do próprio campo de aprendizagem, como capaz de promover, de forma atenta, ponderações pertinentes que resultem em intervenções sobre a prática docente. Partindo do

pressuposto que o professor possui o domínio necessário para intervir na realidade que está inserido e tem bem definidos: o que ensinar, como proceder e em quais contextos deve intervir ou mediar.

Considerando outras perspectivas, pode-se pensar em um profissional que assume uma postura crítica sobre sua atuação pedagógica, permitindo relações da formação histórica e atual serem pertinentes em seu campo de atuação. Concordamos com Pimenta (2002), ao afirmar que:

> À primeira vista, a relação teoria e prática é bastante simples. A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente. (PIMENTA, 2002, p. 99).

Posto isso, nota-se que a prática se demonstra durante o processo de ensino-aprendizagem refletindo as bases teóricas que orientam a construção do conhecimento. Logo, torna-se pertinente abraçar as teorias que sustentam a sala de aula e refutar as que não dialogam com o referido ambiente, pois saber mediar estes acontecimentos decorre de uma formação docente acompanhada por conhecimento específico, que permite ao professor subsidiar seu trabalho e colaborar para formação de uma sociedade participativa, crítica, reflexiva e com capacitação para intervir e mudar a realidade.

Destarte, concordamos com Pimenta (2002) sobre o poder de intervenção mediante ação pedagógica, uma vez que, segundo a autora, as ações pedagógicas:

> São os saberes da área específica, os saberes pedagógicos e os da experiência que compõem os saberes da docência [...]. Nas áreas do conhecimento o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumento no seu processo de desenvolvimento humano, encontrando nas áreas pedagógicas o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino, que se dá em situações histórico-sociais. (PIMENTA, 2002, p. 8).

É pertinente ao campo educacional reconhecer na formação de professores o princípio das mudanças que resultaram em aspectos qualitativos para educação, só assim será possível romper com a fragmentação que ocorre entre a teoria e prática de ensino. A prática em sala de aula deixa de ser apenas currículo e se torna elemento necessário e estruturante do ensino. Cabe salientar que, sabemos que o processo de educar não é neutro, sobretudo muito diz dos condicionantes políticos de uma sociedade.

O professor ao exercer sua função de educar manifesta-se politicamente, ainda que ocorra de forma inconsciente. Desse modo, quando compreende sua função e tem consciência de seus atos assume posição política e pedagógica que passa a nortear suas ações de ensino voltando as mesmas para construções democráticas, críticas e libertárias, retomando o papel da escola como responsável por promover práticas destinadas a mesma como instituição social.

Nessa direção, acredita-se que o melhor caminho é descaracterizar práticas que já se encontram enraizadas, dadas como prontas e acabadas, possibilitando caminhar por novos rumos que a conscientização sobre a docência e para docência é capaz de proporcionar, buscando um aprofundamento sobre o campo de estudo, currículo, organização do trabalho e as reais situações em sala de aula.

Perrenoud (2001), contribui de forma significativa ao definir a reflexão sobre a prática de ensino como o ponto chave da profissão ser professor. Para o autor:

> Tal reflexão dependeria do desenvolvimento de um trabalho que se inicie da análise e de um esforço direcionado para o desafio de —criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em sala de aula. Também é preciso criar ambientes – que podem ser os mesmos – para o profissional trabalhar sobre si mesmo, trabalhar seus medos e suas emoções [...]. (PERRENOUD, 2001, p. 18).

Diante de tudo que foi colocado até o exato momento, compreendemos que estudos sobre o tema tem enfatizado que é por meio da prática do professor que se torna possível promover de outras formas o pensar e o agir em sala, mobilizando saberes antigos, reconstruindo-os e colocando-os em novos cenários, desenvolvendo assim mais um dos ofícios de ser professor.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Este estudo resultou de um projeto de cunho científico em que buscou-se compreender quais os possíveis impactos em sala de aula decorrente da formação de professores atuantes em uma cidade do interior de Goiás. Os resultados obtidos por meio da pesquisa, corrobora para profissionais do campo educacional sejam em formação inicial ou continuada, por serem capazes de abordar a problematização necessária sobre a temática formação de professores para atuarem na alfabetização, destacando apontamentos importantes para compreensão dos aspectos envovidos. Os períodos

de pesquisa se constituíram-se iniciadas no ano de 2015 com prazo de término determinado até o ano de 2016. Durante este período etapas foram se desenvolvendo para que conclui-se o objeto de estudo. Para o caminhar da primeira etapa a ser desenvolvida, foram selecionadas leituras que decorressem dos campos de formação de professores, alfabetização, memórias, identidades, prática pedagógica, pesquisa qualitativa e história oral, dentre outras que foram pertinentes para construção escrita, postura na coleta e análise dos dados que ocorreram no desenvolver desse estudo. O segundo passo a ser trilhado se voltou para o levantamento do quadro de professores que atuaram na área específica da alfabetização, a escolha predominou por aqueles que atuaram por mais tempo dentre os anos de 1996 a 2015 nas escolas elencadas. Como parte fundamental da pesquisa, elaborou-se um roteiro de perguntas cujo objetivo consistiu na busca e compreensão sobre a formação dos mesmos, desde sua própria alfabetização, caminhos da vida que levaram os mesmos à docência, formação inicial e continuada e a prática revelada em sala de aula.

Resgatar as memórias do professorado, escolhido para participar da pesquisa, por meio do relato oral colaborou para significar e refletir sobre a práxis dos mesmos. Fonte capaz de demonstrar por meio de cada relato o que de fato acontece dentro das salas de aulas. A descrição dos pesquisados é o que enriquece os documentos de análise, possibilitando entender a influência de toda construção social, teórica, cultural e política em suas práticas.

A escolha da história oral predominou por ser compreendida como recurso capaz de coletar os dados de forma mais clara, precisa e de melhor entendimento, pois por meio do resgate das memórias se torna possível refletir sobre a influência da formação no espaço educacional.

Dificuldades foram enfrentadas durante o decorrer da pesquisa em campo, quer seja: pela falta de informação; documentação; pastas arquivadas erroneamente; dificuldade em obter o contato com as professoras selecionadas; quer seja a escolha por parte das mesmas sobre a data, horário e local das entrevistas. Todavia logramos êxito ao término da coleta dos dados.

Os delineares da pesquisa se deram por meio da abordagem qualitativa, segundo o qual objetiva-se maior aproximação do objeto de estudo e de seus componentes. Utilizamos de um questionário semiestruturado para direcionar a realização da entrevista. O recurso metodológico escolhido para a entrevista consistiu em utilizar a história oral como fonte capaz de aproximação do objeto de estudo.

Thompson (1992), descreve a importância de se utilizar a história oral como fonte. Segundo ele:

> [...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. 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 (THOMPSON, 1992, p. 17).

E, como coloca o autor supracitado, aconteceu conosco ao constatarmos que o relato oral, possibilitou a reconstrução sobre os caminhos decorrentes da formação e atuação dos docentes que alfabetizaram, promovendo uma compreensão próxima do contexto estudado, destacando o que de fato contribuiu e influenciou na prática dos pesquisados. Assim sendo, ponderar os diferentes contextos de formação é entender que faz parte de um contexto mais amplos em que se interligam e são compreendidos após o estudo e aprofundamento das fontes.

Diante da escolha metodológica recorreu-se a abordagem qualitativa como capaz de atribuir significado, intencionalidade e aproximação do campo investigado, essa aproximação do objeto de estudo permite ao pesquisador compreender os aspectos em um campo mais amplo, relacionando dinamicamente as intencionalidades alcançadas por meio da formação e as finalidades representadas pelas subjetividades de cada um (Gehardt e Silveira, 2009).

Precisamos reconhecer nas metodologias escolhidas as contribuições e limitações que as mesmas podem oferecer no decorrer da pesquisa, escolher a mais condizente com a realidade a ser pesquisada resulta em melhores caminhos para as construções de dados escolha metodológica não deve ser considerada irrefutável, pelo contrário, importante registrar que, a mesma faz parte de um processo linear de interações entre metodologia e objeto de estudo, sendo aceito mudar metodologias e questões do estudo para melhor alcançar os objetivos de pesquisa. Pois, a ação de pesquisar e fazer pesquisa é necessária na academia como meio de expandir as implicações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem (MATTOS E CASTANHA, 2008).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor aproximação sobre o campo de interesse para pesquisa foram selecionados 05 alfabetizadores, dentre os encontrados que atuavam em escolas Estaduais no

referido município. Identificamos os mesmos por meio de seus sobrenomes, Alves, Barros, Silva, Vieira, Apolinário e a seguir será relatado trechos das entrevistas feitas com os participantes considerados pertinentes para dar significado a pesquisa.

Realizou-se transcrições das entrevistas e de forma minuciosa ocorreu a análise das mesmas, observando desde o seu processo de alfabetização até o momento que se tornaram alfabetizadores, recortando os trechos pertinentes à escrita. De forma respeitosa e ética as entrevistas ocorreram de acordo com a metodologia de pesquisa e história oral e as transcrições foram feitas na íntegra.

Para uma melhor apreciação dos achados da pesquisa buscamos analisar nas respostas a significação da compreensão de prática atribuída pelo discurso dos entrevistados, atentando-nos a observar o comprometimento deles com o processo de alfabetização.

O primeiro docente entrevistado foi identificado como Alves (2016), ministrava aulas numa escola estadual do interior goiano, desde o ano de 2006 até o ano de 2016, ano de realização da pesquisa, sua formação inicial é em Geografia com pós-graduação Lato Sensu em educação infantil, por meio da formação continuada do mesmo identificamos a necessidade de buscar construtos teóricos que se aproximassem do seu campo de atuação. Em relato, o mesmo descreve que as atividades e conteúdo que eram ministrados em sua formação inicial se voltavam e relacionavam com o campo geográfico, sem aproximar-se da realidade das séries iniciais. Ao responder sobre sua pós em educação infantil, descreve “foi muito bom com as aulas presenciais o tempo todo, é muita coisa interessante, muitas oficinas, foi muito bom.”

Nota-se, por meio do que nos foi relatado, que o curso realizado possuiu um valor significativo para sua atuação, ressaltando o que viu de mais valia: “sim, de lidar especialmente com as crianças pequenas. [...] Ao questioná-lo sobre qual método de avaliação que utilizava, Alves discorreu dizendo “então eu faço uma mistura eu trabalho o construtivismo [...] é um misto também do tradicional, não abandono porque eu acho que funciona não só um, mas os dois juntos”.

É de grande valor para o campo pedagógico quando o docente reconhece a necessidade de se aperfeiçoar para estar à frente do trabalho. A formação inicial desse profissional pode não ter sido na área específica, mas no decorrer de sua prática reconheceu que precisava se atualizar e aproximar-se da realidade que estava inserido, refletindo sobre seu contexto de formação e trabalho. Ainda que a pós realizada não o fez abandonar suas práticas tradicionais de ensino, lhe deu bases sobre novas metodologias de ensino que se encaixam com o contexto de das séries iniciais.

O segundo a participar da pesquisa foi Barros (2015), atuou na rede Estadual no período de 1994 a 2000, sua formação inicial foi em pedagogia, e pós-graduações correspondentes a sua área de formação. Os reflexos da formação correspondente com a turma trabalhada são notórios em suas falas, ao relatar sobre os materiais que utilizava para alfabetizar. Consoante o entrevistado, ele:

> Usava as cartilhas, livros, mimeógrafos, naquela época era mimeógrafo depois a gente passou a usar a impressora, usava vídeo até através do CD ou o rádio a gente trabalhou muito, é usava muito até assim musiquinhas a gente cantava, por exemplo, não sei se eu devo falar né, mas para ensinar para eles a diferença da adição com a subtração o termo da adição né a gente trabalhava com musiquinhas a gente ás vezes até bolava umas lá na sala, os meninos mesmo ah tia vamos fazer assim então a gente fez muito isso ai.

É possível perceber pela fala deste profissional que a formação específica na área da pedagogia permitiu-lhe maior sensibilidade no tocante aos acontecimentos dentro de sala, associando a ministração de conteúdo com uma prática mesclada de metodologias que consigam acompanhar bem a didática utilizada, ponderando o momento específico e o uso de melhores recursos didáticos que colaboram para desenvolver a ministração de conteúdo.

O terceiro docente alfabetizador foi Silva (2015), o mesmo ministrou aulas em outra escola da rede pública. Atua no campo educacional há 16 anos e sua formação ocorreu no Magistério e na Pedagogia. A pós-graduação lato Sensu foi em educação infantil, e Plano Nacional de alfabetização na idade certa (PNAIC).

Ao ser questionado sobre qual metodologia utiliza para o processo de alfabetizar, relata que:

> Desde que eu estou aqui trabalhando, a gente faz uma mistura de métodos, não tem um método definido, a gente não trabalha só um, então depende do tipo de aprendizado do aluno, a gente identifica mais ou menos como ele aprende e a gente vai usando aquele método mais misturado, a gente não faz só o construtivismo, só o método tipo da cartilha, a gente usa todos os métodos, mas faz uma mistura, como diz uma salada.

O participante, deixa claro que não utiliza somente uma metodologia, mas faz um revezamento de métodos que busca a aproximação de sua realidade. Foi direcionado uma pergunta a respeito do aprendizado por meio dos jogos e brincadeiras e sua resposta foi: “utiliza bastante em seu contexto de ensino, ressaltando que a observação

sobre a aprendizagem dos alunos se mostra diferente, com emoção, alegria e vontade de aprender, porque aprendem brincando.".

O quarto alfabetizador foi Vieira (2015), trabalhou numa outra escola, durante trinta anos na alfabetização. Graduado em licenciatura em Letras e pós-graduada Lato Sensu em Língua Portuguesa e outras diversas áreas que se relacionam com áreas a afins da alfabetização. Considerado o pioneiro na área de alfabetização em na cidade do interior goiano em que ocorreu a pesquisa, mesmo sua formação não sendo específica na área fez de sua didática seu instrumento de trabalho, nos dias atuais ainda oferta aulas particulares em sua residência.

Quando perguntamos ao entrevistado sobre a metodologia dos cursos que participou e que possuía relação com o campo de alfabetização, nos foi relatado que:

> O que mais sofri foi na época de dar aula expositiva, aquelas aulas... difícil. Na alfabetização também fiz cursos e cursos, muito tempo de curso, lá em Goiânia, no Hugo de Carvalho Ramos, fiz curso mais de 20 dias, para alfabetizar mesmo, como se diz eu tenho meu certificado de *alfabetizador* mesmo.

Pelos relatos, percebemos que o entrevistado considerou que dar aulas com metodologias diferentes foi uma grande dificuldade encontrada e que buscou em mais cursos de pós-graduação para que conseguisse sanar suas dificuldades encontrando nos resultados sua afirmação e certificado para ser vista como alfabetizador.

Quando questionado sobre sua metodologia para alfabetizar, relata:

> Meu processo era desde o início usava silabação, depois quando já não podia mais, teve um tal de CBA, que chegou para gente, para mim foi um sacrifício, esse CBA partia do todo, não era mais silabação, você partia da palavra e para mim foi difícil, porque meus treinamentos mesmo, acho que o processo de silabação era um processo que não poderia ter saído de jeito nenhum. Porque as crianças tinham muita facilidade para estar aprendendo, depois que passou para estes outros métodos foi difícil alfabetizar. (VIEIRA, 2015).

Indagado se por meio da sua prática conseguia perceber dificuldades com relação ensino e aprendizagem dos alunos, ela respondeu que:

> Muito, muito... porque uma vez é você trabalhar a sílabas separadas, para depois juntar com outras, uma vez é você dar a palavra que ele nem conhece, você pegar daquela palavra para você seguir...até mesmo nem assim tinha cartilha para você seguir, eu achei muito difícil. Não me adaptei muito a esse [...] só que depois acabou logo também.

Consoante as respostas dadas por Vieira (2015) percebemos as dificuldades encontradas para alfabetizar com os novos métodos propostos para a alfabetização. Os relatos obtidos confirmam a importância dos cursos de formação inicial e continuada ocorrerem dentro do campo de atuação do docente, pois o que ocorre após a formação docente são em partes atualizações necessárias e recorrentes a serem ministradas juntos aos conteúdos, havendo a necessidade de ter um profissional que compreenda as mudanças propostas e as associem a sua prática pedagógica.

O último alfabetizador a ser entrevistado foi Apolinário (2015), atuou, numa quinta escola elencada, no período de 1990 a 2003. Sua formação inicial deu-se em geografia com pós-graduação Lato Sensu em psicopedagogia. Ele ressalta o quanto gostou do curso de especialização e diz que continuou a participar de outros cursos. Segundo ele, seus métodos para alfabetizar consistiam numa mescla:

> Eu misturava o lúdico com o silábico. [...]. Os livros que tínhamos (pedagógicos), não tinha livros para os alunos, eu pesquisava muito, fazia tarefas no caderno, eu gostava muito dos vídeos, gostava de despertar a criatividade do aluno. E discutir sobre o que a gente tinha visto. Depois a levava para o laboratório para digitar as vogais.

A resposta deste profissional possibilitou identificar quais métodos de alfabetização desenvolvia em suas atividades. Apolinário (2015) pontua a busca pela produção de suas atividades devido à falta de livros para os alunos e demonstra práticas que não promove reflexão, mas somente reprodução do conteúdo.

Com os achados da pesquisa pudemos referenciar distintas práticas que permearam no contexto de alfabetização do município até a presente pesquisa, partindo do pressuposto de que a formação das mesmas é fonte inesgotável e capaz de subsidiar o trabalho pedagógico, viabilizando as mesmas capacitações para mediar e desenvolver o seu fazer pedagógico, é possível identificar que dentre os alfabetizadores selecionados e entrevistados permanecem práticas voltadas ao ensino memorístico, com valorização em formas tradicionais de ensino, o que não promove a criticidade e, provavelmente, resulta em fragmentações no processo de alfabetização comprometendo a emancipação e humanização social. Estes resultados obtidos por meio das entrevistas afirmam a dicotomia entre e teoria e a prática que ocorreram na formação em outras áreas específicas apontadas nas entrevistas. Mesmo fazendo menção da utilização de práticas lúdicas os passos se voltam para métodos tradicionais de alfabetização, a necessidade de se ter uma formação condizente ao campo de atuação torna-se

necessário pelo fato de que se tornaria possível agregar a sua prática reflexões sobre seus feitos e resultados, fazendo com que suas práticas sejam mais responsivas no tocante a importância do ato de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo preocupou-se em objetivar a importância da formação de professores alfabetizadores de uma cidade do interior de Goiás resultando em práticas responsivas.

Acreditamos que compreender a importância da formação específica é um processo amplo e complexo, que se revela na prática as reais necessidades de ter a formação que capacita para atuar nas séries inicias. Diante de toda a construção, desta pesquisa, pudemos repensar a prática e atuação nos espaços educacionais que são ocupados por professores que não possuem a titulação devida para assumir uma sala de aula de alfabetização. Decorrente de inúmeros fatores, e até mesmo negligência, por parte de gestores as salas de aulas podem estar sendo desrespeitadas no decorrer de todo o processo. Partindo do pressuposto, de que aqueles que se dedicaram a estudar os processos teóricos e sociais que envolvem o alunado, que aqui nos referimos, saberá por quais caminhos poderá trilhar alcançando êxito no processo.

Os caminhos percorridos para o resultado desta pesquisa perpassou por dificuldades no levantamento de documentação que retratasse os anos de pesquisa, que foram delimitados entre os anos de 1996 que ocorreu a promulgação da LDB à 2015, tivemos dificuldades na localização dos diários dos professores que se encaixavam no perfil da pesquisa, o agendamento das entrevistas, data e hora para que fossem realizadas a coleta de dados, também foram trabalhosos. Dentre as instituições escolhidas de alfabetização, quando não encontrado o diário dos professores o foco se voltou para os cadernos de planejamento e pontos dos mesmos para que assim encontrássemos as séries que lecionavam. Definidos os participantes o próximo passo foi a entrevista oral, as entrevistas foram direcionadas por meio de questionário que tinham perguntas de cunho pessoal, formação acadêmica e prática docente. Identificou-se por meio dos relatos que parte do quadro de alfabetizadores que atuou nos respectivos anos no município do interior de Goiás, em que se deu a pesquisa, não possuíam formação inicial para estar à frente de turmas de alfabetização.

Podemos, por meio desta pesquisa, identificar que as práticas dos alfabetizadores condizem com uma perspectiva mais voltada ao tradicionalismo pedagógico, decorrente da construção acadêmica e teórica dos mesmos. A formação continuada escolhida

pelos participantes demonstra a necessidade de buscar, por meio da construção teórica e prática, relação entre conteúdo e a sala de aula, haja vista que todos que atuaram como alfabetizadores buscaram especializar-se no campo da educação infantil, respaldando teoricamente e buscando sanar os desafios e a compreensão do espaço específico de aprendizagem.

Pondera-se necessário ao decorrer dos anos uma nova busca sobre o objeto investigado, para que identifiquemos dentre os espaços de tempos se a realidade educacional não só da referida cidade, mas dentro de um contexto geral das escolas apresentem outra realidade desejada por estudiosos da área.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9.394/96-**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 set. 2019.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2015.

GEHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005. Acesso em: 27 jul. 2019.

MATTOS, Elenir Maria Andreolla. CASTANHA, André Paulo. **A importância da pesquisa escolar para a construção do conhecimento do aluno do ensino fundamental**. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para educação básica**: uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente.** *In:* Educação & Sociedade. Campinas, (1-68), 109-125, 1999.

PERRENOUD, Phillippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHIMITT, Miguel Ângelo. **A prática reflexiva como elemento transdormador do cotidiano educativo: reflexões preliminares**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6071_3239.pdf. Acesso em: 27 jul. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** São Paulo: Paz e Terra, 1992. p. 17.

77.

PRÁTICAS DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão

Maria Eneida da Silva[1]

INTRODUÇÃO

Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (1996) nos convida a ressignificar a docência, a discência e o conhecimento; discute os saberes da academia como construtos importantes e os saberes do outro como alicerce necessário às propostas emancipatórias pela educação. Nesse sentido, este artigo propõe dois objetivos: 1. discutir a formação de professores, considerando a tríade pesquisa-ensino-extensão enquanto elemento formativo para a emancipação por dialogar o saber da academia e da comunidade; 2. socializar uma das atividades de formação inicial e continuada de professores que foi possibilitada pela participação no projeto de pesquisa intitulado "Atividades de ensino, pesquisa e extensão[2]: um estudo do letramento na formação de professores da Universidade Estadual de Goiás".

1 Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília – UnB; mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás – UEG; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e atuação de Professores/Pedagogo (GEPFAPe/UnB) e do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI/UEG). eneida.silva@ueg.br.

2 Aqui a ordem dos termos segue o preceito constitucional por se tratar de um projeto institucionalizado na Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Estadual de Goiás. Contudo, por opção metodológica, utilizamos ao longo do texto a pesquisa em primeiro lugar por acreditarmos que não existe ensino sem pesquisa (FREIRE, 1996; DEMO, 2006) e que a pesquisa precede as demais atividades e com elas está em constante situação de pertencimento.

A pesquisa surgiu pelas discussões teóricas e necessidades formativas do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) e se desenvolveu com o objetivo de analisar como as atividades de pesquisa, ensino e extensão do Campus Luziânia viabilizam o letramento na formação inicial de professores do curso de Pedagogia. A pesquisa também propôs alcançar a meta da promoção de espaços formativos por meio da tríade pesquisa-ensino-extensão com atividades como produção de artigos científicos e apresentação em eventos internos; rodas de conversa com acadêmicos em disciplinas do curso (ou mesmo fora delas) e com a comunidade externa; minicursos; oficinas etc. Ainda como meta, propôs a criação de oportunidades de formação continuada pela aquisição de conhecimentos teóricos e empíricos a partir das experiências da pesquisa sobre a formação de professores, tanto para os alunos de Iniciação Científica quanto para a comunidade externa.

Para tanto, a pesquisa contou com uma acadêmica de Iniciação Científica (IC) do Curso de Pedagogia e dois alunos do Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência e Gestão da Educação Superior que também são membros do GEFOPI, ao qual a pesquisa está vinculada. Além destes discentes, outros membros do grupo de estudos participam da pesquisa: três colaboradoras, sendo uma professora da UEG e duas alunas do Curso de Pedagogia. No caminho da construção de conhecimentos que a pesquisa proporciona, os acadêmicos partícipes desenvolveram estudos e socializaram conhecimentos em ações de extensão, além de terem se envolvido com atividades de ensino, como a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso a partir da pesquisa em que estiveram envolvidos.

As movimentações do GEFOPI também possuem ações de ensino que propiciam a elaboração de projetos de pesquisa, assim como o desenvolvimento dessas pesquisas desencadeiam práticas de ensino e ações de extensão; e estas, por sua vez, provocam reflexões que suscitam mais pesquisas. Este é um movimento que caracteriza a indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão e que pode favorecer o letramento dos sujeitos com vistas à emancipação humana por meio da educação na universidade e fora dela.

A PESQUISA E A TRÍADE PESQUISA-ENSINO-EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE

A investigação do objeto "formação de professores" – delimitado no Curso de Pedagogia do Câmpus Luziânia da Universidade Estadual de Goiás – surgiu a partir dos resultados da pesquisa de mestrado em que investigamos o letramento e o multiletramento no ensino médio em uma escola pública de Luziânia, Goiás (DA SILVA, 2016). Como

resultado da pesquisa, inferimos que os alunos apresentavam limites de alcance do letramento escolar e do multiletramento e que um dos motivos poderia ser a condição que chegavam àquele nível do ensino, aliada aos limites da formação dos professores para o desenvolvimento crítico desses alunos (DA SILVA *et al.*, 2017).

A pesquisa, portanto, se justificou pelo fato de que se os professores apresentavam algum tipo de comprometimento em sua formação inicial – ou continuada – e os alunos chegavam à escola com carências de letramento escolar e multiletramento, não era o bastante pesquisar somente os sujeitos que estudam no ensino médio. É necessário investigar a formação inicial dos professores, pois são acadêmicos que poderiam atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, cujos alunos poderiam ingressar no ensino médio e depois na universidade em melhores condições de letramento. Isso implica um círculo de formação-atuação-formação[3] extremamente fragilizado e que ainda precisa ser discutido, pesquisado e divulgado "a fim de que o percurso profissional docente desde o ensino fundamental até a universidade possa estar em prol da educação de desalienação e reconquista" (DA SILVA, 2018, p. 117).

Dessa forma, a delimitação do *lócus* e dos sujeitos da pesquisa considerou o fato de que os egressos do curso de Pedagogia poderiam atuar nas escolas de Luziânia, sendo responsáveis pelo letramento e multiletramento de alunos que poderiam ir para o ensino médio e ingressar no curso de Pedagogia do Campus Luziânia da UEG. Para tanto, estruturou-se uma pesquisa que teve por base teórica Libâneo (1998) Saviani (1998; 2005) Curado Silva (2008; 2011) e outros que discutem formação de professores; Freire (1983), Reis (1996), Botomé (1996), Demo (2006) e outros que discutem a universidade e a indissociabilidade do tripé universitário; Freire (1996; 2009), Kleiman (1995), Soares (1998) e outros que discutem o letramento.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa e, para a coleta de dados, foram analisados o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), bem como os projetos de pesquisa, ensino e extensão devidamente registrados e vinculados ao curso de Pedagogia à época. Também foram realizadas entrevistas estruturadas com os acadêmicos de Pedagogia envolvidos nos referidos projetos. Para a análise dos dados da pesquisa optamos pela Triangulação de Dados proposta por Yin (2010) que permite a comparação dados de diferentes tipos, objetivando a confirmação ou não de uma asserção.

3 Sujeito emancipado na universidade emancipa sujeitos na escola; sujeitos da escola emancipados são atores na emancipação da universidade, ocorrendo assim, a contra hegemonia.

Essa foi uma pesquisa que, mesmo quando estava em andamento, obteve resultados no que tange ao processo formativo dos acadêmicos por conta das atividades articuladas da tríade pesquisa-ensino-extensão. A pesquisa dispôs de possibilidades de interlocução, ação e produção intelectual para a emancipação humana, pois desencadeou processos formativos sistematizados, voltados a sujeitos que se constroem social, política e culturalmente (DA SILVA, 2016).

Para tanto e com vistas à formação acadêmico-científica de um sujeito crítico e socialmente responsável, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem sido amplamente discutido para que possa ser cumprido o que está disposto desde a Constituição da República Federativa do Brasil – CF (BRASIL, 2017), em seu Artigo 207; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9.394/1996; e em políticas públicas específicas, como a Política Nacional de Extensão, oriunda das discussões do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX. Essa é uma política que prima pela extensão universitária como processo educativo, cultural e cientifico por meio da articulação entre o ensino e a pesquisa de forma indissociável e assim viabilizando a relação transformadora entre universidade e sociedade (FORPROEX, 2012).

Nesse mesmo viés, o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi sancionado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece uma concepção de universidade autônoma, assegurando que tais atividades são necessárias para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do país. Por conseguinte, o Plano define metas e estratégias para a melhoria do sistema educacional do país, destacando-se a Meta 12 que prevê a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior, e cuja estratégia 12.7 prevê que para o alcance dessa Meta é necessário, dentre outros expedientes, *"assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social; [...]" (BRASIL, 2014, p. 73).*

Não obstante ser imprescindível, foi somente a partir da década de 1960 que a extensão universitária brasileira se apresentou com a possibilidade de articulação com o ensino e a pesquisa. Nesse momento, os jovens universitários tiveram a possibilidade de participar ativamente de ações e se engajarem nos movimentos sociais, tendo Paulo Freire como o grande disseminador de ações extensionistas com caráter acadêmico.

Posterior às concepções de Freire (1983) sobre extensão universitária e anterior à Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012), Reis (1996) discute duas concepções de

extensão: uma processual-orgânica que se caracteriza por ações permanentes e contínuas, que se conectam de forma indissociável com o ensino e a pesquisa, relacionando a universidade com a sociedade para transformação; outra eventista-inorgânica que se caracteriza pela prestação de serviço ou a realização de eventos isolados ou desvinculados do contexto ou processo de ensino-aprendizagem e de produção do conhecimento na universidade.

Para Reis (1996), a universidade tem como função produzir saber e possibilitar a formação do acadêmico com vistas à transformação pessoal e social; e e essa formação pode acontecer por meio de ações extensionistas, organicamente estruturadas e realizadas de forma processual e contínua. Portanto, na concepção deste autor, a extensão universitária se integra às atividades pedagógicas no processo formativo, expandindo a produção do conhecimento dentro e fora da universidade.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁXIS PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA PELA EDUCAÇÃO

Para Marx (1998), a emancipação humana é uma categoria vinculada **à não alienação do sujeito e a uma transformação social profunda, ou seja, a eliminação da sociedade de classes. O autor enfatiza que a alienação advém do trabalho alienado e, para essa compreensão, precisamos primeiro analisar o que ele define** como trabalho e como alienação. O trabalho é a exteriorização do ser enquanto um esforço material de transformação do mundo e de satisfação de necessidades. Quando o sujeito não reconhece essa atividade como tal, quando concebe o produto de seu trabalho como algo estranho e independente de si, causa um distanciamento entre o produtor e o produto. Aí nasce a alienação em relação ao produto do trabalho.

Para falar de alienação, Marx (1998) ainda define outros três tipos: 1. no processo de produção – a alienação já estava presente no próprio processo produtivo, transformando o trabalho em sofrimento e não em uma realização, mas um trabalho somente como obrigação para sobreviver; 2. alienação do gênero humano – quando há o afastamento do sujeito dessa essência, dessa ligação com o outro, ocorre a individualização, incentivada pelo capitalismo por meio do consumismo e da felicidade individual como sentido da vida; 3. a alienação em relação ao outro – consequência das outras três alienações, pois quando o sujeito não se reconhece no produto de seu trabalho, não se satisfaz com este trabalho e nem se reconhece enquanto parte da espécie humana, sua vida

é objetificada nocivamente tanto quanto banaliza a vida do outro. É nesse momento que um mendigo, por exemplo, torna-se invisível, torna-se mais um na estatística.

Portanto, alienado, o sujeito não enxerga possibilidades de mudança, apenas reproduz a estrutura vigente em que o trabalhado continua existindo somente para garantir as necessidades básicas, mas não o capacita para assumir responsabilidades de guiar e de orientar a sociedade para a mudança. Assim se relacionam o trabalho, o capital e a alienação, promovendo a objetificação do mundo e a consequente desumanização do sujeito. Na contramão de tudo isso, está o processo de emancipação humana ou revolução social pela perspectiva do trabalho (MARX, 1998).

Diante da importância da teoria de Marx sobre emancipação, trazemos para a discussão a revolução pela liberdade e autonomia de pensamento e de ação do indivíduo perante a sociedade e perante si mesmo, revogando imposições nascidas com o capitalismo. A conscientização do ser na coletividade e do trabalho não alienado desencadeia a luta do sujeito por seus direitos civis, políticos e sociais e isso pode ser conseguido pela educação com a construção do conhecimento.

Assim, a emancipação humana está vinculada **à** capacidade de lutar por direitos contra qualquer tipo de opressão social, moral ou intelectual e a consequente exigência dos direitos à educação, à cultura, à segurança, à saúde etc. **É o não conformismo do sujeito de se julgar culpado pela situação de** seu "fracasso" no mundo; mas a coragem de se refazer pela luta, consciente de que "mudar é difícil, mas é possível" (FREIRE, 1996, p. 80).

Dessa forma, para que haja uma formação crítico-reflexiva e uma autonomia de pensamento **é preciso** questionar as imposições e determinações históricas com o objetivo de transformar a realidade por meio da educação. Essa transformação requer pensamento crítico e o conhecimento advindo de estudos e pesquisas pode nos permitir qualificar o pensamento, desenvolvendo a criticidade para transformar pela ação. Esse alcance requer que sejamos mais que espectadores dos fatos e situações ou da empiria que nos cerca; que conheçamos, analisemos e mudemos nossa prática. Para tanto, Curado Silva (2008, p. 45) pontua que "[...] refletir para conhecer a realidade não é o movimento simples de pensar sobre os problemas cotidianos, mas um devir histórico [...] luta orgânica pela transformação da sociedade, isso é emancipação na pesquisa". E assim, caminha-se rumo à emancipação humana por meio da formação histórica, cultural e científica do sujeito.

Nesse mesmo sentido, a formação de professores precisa ser concebida como um processo constituído por conhecimentos não dicotomizados, por uma unidade

teoria-prática fundamentada epistemologicamente. Isso é a práxis que Curado Silva (2008) define como a unidade teoria e prática, não no sentido superficial de conhecimento teórico e nem de uma prática que seja a reprodução imediatista de algum modelo teórico. A autora fala de uma práxis emancipadora que só pode ser construída por meio da atividade analisada e modificada na forma e no conteúdo. Assim, as pesquisas consolidam a base do conhecimento, cientificam as conquistas ao longo dos tempos e fortalecem as reflexões acerca do ser e estar no mundo para o desenvolvimento da criticidade diante do que está posto para o que pode ser mudado.

A práxis é também discutida por Freire (1996) quando enfatiza a autonomia e a emancipação do sujeito, esclarecendo que a prática educativo-crítica e a reflexão crítica da prática é uma exigência da relação teoria/prática, uma vez que sem essa reflexão a teoria pode virar falácia e a prática um ativismo. O autor elucida que faz parte da docência a indagação, o questionamento; a pesquisa para constatar e, constatando, intervir e, intervindo, educar; e assim, o professor ensina e é ensinado, emancipa e é emancipado. Esse deve ser o compromisso "com a consciência crítica do educando cuja 'promoção' da ingenuidade não se faz automaticamente" (FREIRE, 1996, p. 29).

Dessa forma, reforçamos que a formação de professores com vistas à emancipação humana tem necessidade de estar conectada à pesquisa e à socialização do conhecimento, interligando teoria e prática numa circularidade que admita as dialogias ensino-pesquisa; pesquisa-extensão; extensão-ensino e vice versa, posto que nenhum existe sem o outro. Demo (2006) enfatiza que a pesquisa é componente obrigatório de toda proposta emancipatória para que o sujeito não seja um objeto de pressões externas, mas que desenvolva o espírito crítico sem dicotomizar teoria e prática.

Assim como a pesquisa, a extensão é um elemento que pode favorecer a autonomia e independência de pensamento, de acordo com a concepção processual-orgânica de Reis (1996), posto que envolve ações contínuas que de forma indissociável com o ensino e a pesquisa proporcionam a transformação dos sujeitos, aqui entendida como emancipação. O autor apresenta uma proposta que é capaz de produzir conhecimento e formar o acadêmico por meio de ações contínuas, imbricadas ou "inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente oxigenante e mutuamente transformante" (REIS, 1996, p. 41).

Nessa concepção, a extensão se articula com o ensino e a pesquisa para viabilizar a formação de professores, visando sua transformação pessoal e social em contextos em

que se inserem atividades processuais e orgânicas desenvolvidas pela práxis crítica com a produção de conhecimento. Nesse sentido, Curado Silva (2011) esclarece que essa formação crítico-emancipadora prima pela indissociabilidade teoria e prática na práxis, o que pode ser alcançado com base no currículo formativo, considerando sempre o tripé da universidade para que os alunos vivenciem e pratiquem o conhecimento em um processo contínuo e orgânico.

Tais reflexões esclarecem e conduzem à conscientização da educação enquanto processo histórico-social que possibilita a formação de professores interligada à consciência do devir histórico, cujas análises das práticas cotidianas a partir do conhecimento científico transformam-se em pontes para a práxis. Por isso, é importante formar professores que assumam posturas reflexivo-críticas como uma estratégia para o círculo formação-atuação-formação, visto que "a educação é um fenômeno e uma prática complexos, porque é práxis humana. [...] A educação reproduz a sociedade, mas também, pode projetar a sociedade que se quer" (PIMENTA, 2013, p. 92). Isso é ser professor e formar professor: conduzir a formação de sujeitos críticos e emancipados que percebam que podem transformar suas vidas, primeiramente, e por consequência, a sociedade.

Para que se efetivem tais propósitos, tanto na educação de forma geral quanto especificamente na formação de professores, um dos caminhos é o letramento, ou seja, a leitura crítica do mundo que tem como resultante a emancipação humana. Por conseguinte, o desenvolvimento de pesquisas que advenham do ensino e sejam apresentadas à comunidade externa na forma de ações de extensão trará resultados que possibilitarão à sociedade e aos atuantes diretos nas ações a discussão sobre nosso papel na e para a educação.

A importância de tais discussões está no fato de que os pesquisadores[4] podem modificar sua práxis por meio da ação em sala de aula e fora dela, conscientizando os colegas em formação para as possibilidades do aprender, do conhecer e do refletir sua profissão. Pimenta (2013, p. 99) pontua que o conhecimento é poder e que "possibilita a criatividade, a proposição de caminhos outros às formas como a sociedade está organizada, o que confere a condição de cidadania".

4 Reforçamos a concepção de Freire (1996, p. 29) que "[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador".

A partir de tais reflexões e considerações, fundamentamos que a indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão (nessa ou em outra ordem desde que a pesquisa venha em primeiro lugar) não é um simples argumento de composição lexical, mas de composição e adoção epistemológica que advém da compreensão de que não há ensino e nem extensão sem a pesquisa. Assim, defendemos que é pela integração pesquisa-ensino-extensão que perpassam os conhecimentos teórico-científicos acumulados ao longo dos tempos e sistematizados em estudos e pesquisas com vistas à formação de professores.

AS PRÁTICAS DE ENSINO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA FORMATIVA A PESQUISA-ENSINO-EXTENSÃO

O desenvolvimento da pesquisa científica na universidade pode dar início ao processo de emancipação do sujeito pelas interações interdisciplinares que visam à práxis, pois o homem é um ser social, construído historicamente, que precisa duvidar de algo e questionar o que parece estar estabelecido e consolidado. Na contra-hegemonia, o letramento pode favorecer a emancipação do sujeito porque nos parece indispensável no processo de formação social e humana, posto que "considera as contradições históricas objetivas para a construção desse sujeito crítico e emancipado para lutar contra a adaptação e o conformismo" (DA SILVA, 2017, p. 11.262).

Dessa forma, destacamos que a pesquisa sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia do Campus Luziânia da UEG desencadeou dois Trabalhos de Conclusão de Curso: um na graduação em Pedagogia, da acadêmica Cíntia Andrade Marinho; e outro na especialização *Lato Sensu* em Docência e Gestão da Educação Superior: presentificando a interdisciplinaridade, de Andrey Pereira de Castro. Esses discentes foram também alunos de Iniciação Científica do projeto guarda-chuva que investigaram seus objetos de estudo a partir do desdobramento dos subprojetos que permitiram a escrita de artigos científicos e a divulgação destes em eventos diversos, bem como a participação em atividades de extensão dentro e foram do campus.

Diante disso, infere-se que a pesquisa propiciou o desenvolvimento de ações a partir dos estudos teóricos e documentais, e empreendeu discussões que favoreceram a formação inicial dos acadêmicos do curso, envolvidos ou não diretamente com a pesquisa, e também proporcionou a formação continuada dos participantes das atividades. Dentre tais atividades, elencamos uma para ser socializada neste artigo, a saber, a Mesa de Debates sobre "Os paradigmas educacionais e a identidade docente no trabalho

concreto" que aconteceu no I Encontro de Formação de Professores do Câmpus Luziânia da UEG (ENFORMA), no dia 26 de maio de 2017. Dessa atividade, participaram como palestrantes a coordenadora da pesquisa e um aluno de Iniciação Científica (IC), juntamente com demais membros do GEFOPI que organizaram toda a logística do evento.

Figura 1 – Cartaz do I ENFORMA

Fonte: Acervo GEFOPI, 2017.

A primeira edição do ENFORMA foi realizada das 13 h às 18 h, no Auditório do Campus Luziânia da UEG, conforme o cartaz de divulgação do evento, disposto na Figura 1.

As atividades do I ENFORMA tiveram início com a composição da mesa diretiva e da fala de abertura oficial do evento proferida pela diretora do Câmpus. Logo após, foi realizada uma palestra – proferida pela coordenadora do GEFOPI professora Andréa Kochhann – que discursou sobre "O GEFOPI e o uso de filmes em sala de aula" como reflexo de um projeto de pesquisa e de um projeto de extensão realizado pelos componentes do GEFOPI e que culminou na publicação de um livro.

Em seguida, os cursistas presentes e os membros do GEFOPI que acompanhavam o evento pelo *Skype*[5], assistiram ao filme "A escola da Vida", após o qual houve a composição da mesa dos trabalhos para a discussão da teoria que o filme trouxe implicitamente. Assim que os três componentes da mesa concluíram a exposição, foi aberto ao público o espaço para o debate e, em seguida, houve o sorteio de seis livros, conforme a Figura 2, escritos a partir de pesquisas e discussões teóricas de membros do GEFOPI.

5 Um *software* que permite comunicação pela internete por meio de conexões de voz e vídeo – que possibilita que os encontros e discussões teóricas mensais do GEFOPI (que hoje acontecem no Câmpus Luziânia), bem como os eventos do grupo contem com a participação de qualquer membro, independente da distância física.

Figura 2 – Sorteio de livros ao final do evento

Fonte: Acervo GEFOPI, 2017.

A mesa de debates contou com – da esquerda para a direita – a coordenadora do GEFOPI, professora doutora Andréa Kochhann, a coordenadora da pesquisa, professora mestra Maria Eneida como palestrante, a colaboradora da pesquisa e membro do GEFOPI, professora Maria Cecília como mediadora da mesa, e o aluno de Iniciação Científica Andrey Pereira de Castro como palestrante. A Figura 3 mostra a composição da mesa.

Figura 3 – Mesa de debates do I ENFORMA, com dois palestrantes do projeto de pesquisa

Fonte: Acervo GEFOPI, 2017.

O convite do I ENFORMA foi enviado para a Secretaria Municipal de Educação de Luziânia e para a Subsecretaria Regional de Estado da Educação de Goiás em Luziânia para que fosse socializado com os docentes de cada instituição. Além disso, foi também enviado a autoridades políticas e civis, bem como às escolas da cidade. O evento contou com 34 participantes, sendo 22 pessoas da comunidade externa (apesar de 31 terem se inscrito) e 12 membros do GEFOPI.

Após o evento, foi enviada a todos os participantes, pelo *e-mail* informado no ato da inscrição, uma ficha de avaliação com espaços para críticas e sugestões, bem como perguntas sobre a contribuição do ENFORMA para a formação de professores, além do levantamento dos pontos negativos e positivos do Encontro. Apenas 24 % dos participantes devolveram a ficha respondida; contudo, estes se posicionaram de maneira significativa para a avaliação do evento pelo grupo.

A maioria das respostas trazia como pontos positivos o cumprimento do cronograma, o tratamento aos participantes e a relevância do espaço aberto pelo evento para a formação de professores, formação esta que o município carece muito. Um participante da comunidade externa destacou a importância da

> Discussão sobre a formação e atuação do professor e o diálogo com a comunidade da rede municipal de ensino. Para outro cursista O evento foi extremamente enriquecedor, fica a necessidade de maior divulgação e parceria efetiva com a secretaria de educação para receber e atender os mais interessados: os professores.. Uma das questões negativas pontuadas por uma componente do GEFOPI foi Pouco tempo de divulgação, pouca participação da comunidade externa, inscrição somente presencial, sonorização, impressão de material em cima da hora..

Com relação à formação a partir dos estudos e discussões do projeto de pesquisa, um dos componentes do projeto que participou da mesa de debates afirmou que

> [...] inicialmente pensei que não conseguiria, pois foi minha primeira vez. Aprendi, antes de tudo, que somos capazes de palestrar sobre assuntos diversos quando nos dedicamos e estudamos para tanto. [...] tenho aprendido que ser professor é muito mais do que ensinar teoria aos alunos [...] é preciso compartilhar com esses alunos e futuros professores a importância de viver aquilo que ensinamos.. Com relação à participação no GEFOPI e também no projeto de pesquisa foi enfatizado que Foi a conquista de uma liberdade de pensamento que conduziu à ação, que me permitiu o conhecimento do que é e do que pode ser a educação; isso deu início a minha emancipação e à possibilidade de contribuir para a emancipação dos alunos com os quais eu compartilhar conhecimento, que eu compartilhar minha vida.

Outro participante, membro do projeto de pesquisa, afirmou que

> Participei da mesa redonda; este momento me permitiu discutir e refletir sobre a formação e atuação docente, tendo em vista minha práxis enquanto profissional da educação formado em área específica [História] e em formação inicial em Pedagogia.. Este componente, aluno de Iniciação Científica, destacou ainda: pude perceber que esse tipo de trabalho em equipe é mais do que reuniões para organizar o evento; mais do que estabelecer a logística de divulgação e de realização. É preciso amor pelo que se propõe fazer; acreditar no resultado que se pretende alcançar; pois sem esse olhar qualquer proposta de formação de professores pode ficar perfeita na forma, mas não será suficiente para alcançar o conteúdo de nenhum dos sujeitos envolvidos no processo. É uma formação inócua..

A resposta de uma participante do GEFOPI demonstrou o quanto o trabalho da pesquisa, do ensino e da extensão favorece a formação, ao enfatizar que

> gostaria que mais pessoas pudessem ser contempladas com tudo isso que o ENFORMA pôde me proporcionar em termos de conhecimento e liberdade de pensamento e ação. Que possamos continuar a receber em nosso grupo todos os que buscarem conhecer e contribuir coma formação de alguém que precisa dessa luz para tirar dos olhos a cegueira da ignorância. E que venham as próximas edições do ENFORMA..

A partir das devolutivas apresentadas sobre um evento de extensão acadêmica processual-orgânica (REIS, 1996) que articula também elementos da pesquisa e do ensino, inferimos o processo emancipatório dos sujeitos tem sido proporcionado pelo GEFOPI ao propor e desenvolver suas atividades. Essas atividades formativas se caracterizam como práxis, compreendida por Curado Silva (2017, p. 6) como

> ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados da pesquisa no que tange à formação de professores – tanto inicial quanto continuada – pela investigação para socializar pela extensão e formar também pelo ensino, corroboramos com Freire (1996) e Demo (2006) ao afirmarem que só ensina quem pesquisa; quem pesquisa precisa ensinar. Acrescentamos ainda que quem pesquisa e ensina deve legitimar a universidade pública pelas ações de

extensão que se integram à investigação e ao ensino, numa conexão interdisciplinar que pode favorecer o letramento na formação dos professores para a emancipação. Esse é um movimento que caracteriza a indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão na universidade.

Dessa forma, a pesquisa sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão enquanto elementos formativos para o letramento proporcionaram oportunidades de compreender a formação inicial de acadêmicos do Curso de Pedagogia do Campus Luziânia da UEG, bem como a formação continuada dos docentes vinculados ao projeto e dos professores e membros da comunidade externa que do processo fizeram parte. Além disso, a pesquisa oportunizou espaços e meios para discutir, construir e socializar novos conhecimentos e, ainda, espaços para propor práticas de ensino que auxiliaram a formação inicial com base na articulação de atividades que muitas vezes poderiam se apresentar isoladas na academia, tais como o Trabalho de Conclusão de Curso que enquanto atividade de ensino pôde, além de formar pela pesquisa, também formar pela extensão. As práticas de ensino viabilizadas pelo TC colaboraram para a formação de professores em nível de graduação, considerando o tripé que caracteriza a universidade e atingindo seu objetivo precípuo de construção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia. pdf. Acesso em: 3 jan. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. 518 p. Atualizada até a EC n. 97/2017. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Cordeiro Pinheiro**. (**2008). **Professores com Formação Stricto Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. Tese. Goiânia: UFG. Disponível em: https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Katia_Augusta_Cordeiro.pdf. Acesso em: 10 fev. 2017.

_____. A Formação de Professores na Perspectiva Crítico-Emancipadora**. Linhas Críticas**, Brasília, DF, 2011, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr.

_____. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen, RS, 2017, v. 18, n. 02 [31], p. 121-135, set./dez. Disponível em: http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468. Acesso em: 23 jun. 2018.

DA SILVA, Maria Eneida. **Leitura e escrita no ensino médio:** demandas do multiletramento. 2016. 216 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás, 2016. Disponível em: http://www.cdn.ueg.br/source/mielt/conteudoN/1307/Maria_Eneida_da_SilvaLeituraeescritanoEnsinoMdio.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

_____. A formação de professores para a emancipação humana: recortes históricos e conceituais das primeiras aproximações do objeto. *In:* KOCHHANN, Andréa; FREITAS, Hilda. **Emancipação humana:** tessituras pedagógicas. Goiânia: Kelps, 2018.

DA SILVA, Maria Eneida *et al.* Letramento na formação de professores: uma reflexão sobre pesquisa, ensino e extensão na universidade. *In:* Semana de Integração: Universidade, Formação e Cidadania, 6, 2017, Inhumas-GO. **Anais da VI Semana de Integração.** Inhumas: UEG, 2017, p. 1173-1183. Disponível em: http://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/9203. Acesso em: 05 jan. 2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus-AM, 2012. Disponível em: http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf. Acesso em: 21 fev. 2017.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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 (Org.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América; Kelps, 2013. (91-106).

REIS, Renato Hilário dos**.** Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Cadernos UnB Extensão:** A universidade construindo saber e cidadania. Brasília, 1996. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042. Acesso em: 21 fev. 2017.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

78.

TECNOLOGIAS NA TRÍADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS

Quéren dos Passos Freire Arbex[1]
Cláudia Helena dos Santos Araújo[2]
Cleomar de Sousa Rocha[3]

INTRODUÇÃO

Na realidade da educação brasileira, a formação de eixo tecnológico e o uso das tecnologias compõem o itinerário formativo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da Rede Federal dos Institutos Federais do Brasil (IFs). Criados pela Lei Federal n. 11.892/2008 visam, entre outras finalidades e objetivos, a formação profissional e tecnológica dos trabalhadores do Brasil, a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (EPE) que priorize a pesquisa aplicada, o desenvolvimento de tecnologias sociais e a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho como possível caminho para o desenvolvimento nacional (BRASIL, 2008).

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Scrito Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado ProfEPT) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) em associação com o Instituto Federal de Goiás (IFG). Graduada em Direito e pós-graduada em Direito e Processo do Trabalho pela Faculdade de Direito da UFG. Membro do grupo de pesquisa *Panecástica e Kadjót*. Email: querenita@gmail.com

2 Doutora em Educação pela PUC-GO. Docente e pesquisadora do IFG. Professora no Programa de Pós-Graduação *Scrito Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado ProfEPT). Membro do grupo de pesquisa *Panecástica* e grupo *Kadjót.* Email: helena.claudia@gmail.com

3 Doutor em Comunicação e Cultura Contemporânea pela UFBa. Pós-Doutor em Tecnologias da Inteligência e Design Digital pela PUC-SP (2009), Pós-Doutor em Estudos Culturais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2011), Pós-Doutor em Poéticas Interdisciplinares pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2016). Professor Associado da Universidade Federal de Goiás, onde coordena o Media Lab UFG e pesquisador visitante na UFRJ. Email: cleomarrocha@gmail.com

As políticas institucionais dos IFs têm convergido para práticas educativas na gestão e no contexto didático-pedagógico da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, permeada pelo uso das tecnologias como dispositivo técnico, como artefato sociocultural e como eixo educativo. Além disso, o uso das tecnologias está carregado de concepções discursivas que consideram a natureza do uso e significado, seja como comunicação (linguagem) ou relação social que se pretende estabelecer. Nesse sentido, Feenberg (1999; 2005) ressaltou que o uso da tecnologia poderá ocorrer numa concepção determinista, instrumentalista, subjetivista ou crítica.

No presente trabalho, apresentaremos a contextualização e a discussão do uso das tecnologias nas práticas educativas da tríade EPE dos Institutos Federais, a partir de uma revisão de literatura com um breve resgate histórico da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e a criação dos Institutos Federais. Em seguida, abordaremos a tríade EPE, a partir de seu processo de construção e significado nos IFs. Após essa etapa de fundamentação teórica, observaremos o objeto da pesquisa que se consubstancia no conceito e concepções sobre a tecnologia, estabelecendo uma relação dialógica com a EPT e a tríade EPE no Instituto Federal de Goiás (IFG).

A apresentação do retrato das tecnologias na tríade EPE dos IFs terá como aporte os resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento que tem como *corpus* os documentos institucionais do IFG e os projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidos nos anos de 2017 e 2018, no âmbito dos Câmpus Goiânia e Anápolis do IFG.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A REDE FEDERAL

O processo histórico de surgimento da Rede Federal dos IFs apresenta-se sob discussão teórica de diversos autores que direcionam duas possibilidades quanto ao seu papel e seu projeto político, social, econômico e pedagógico no contexto histórico da EPT no Brasil: primeiro como política pública estratégica para a educação profissional e tecnológica, em que os IFs se concretizam como uma revolução no país dos trabalhadores na visão de Pacheco (2008, 2011a, 2015b). Por outro lado, como luta de projetos políticos antagônicos para a educação, objetivando reificar as estruturas falidas de formação de trabalhadores para o mundo do trabalho com base na dualidade humana e técnica (MOLL *et al.*, 2010).

A Rede Federal e a realidade do IFG, desde seu surgimento como Escola de Aprendizes e Artífices até sua institucionalidade atual se apresenta como uma Instituição

de Ensino Público Federal de natureza *sui generis.* A criação dos Institutos Federais em 2008 faz parte do processo histórico que visa compreender a EPT no país e sua relação com a formação profissional e tecnológica dos trabalhadores do Brasil. Essa, por consequência, abrange as práticas educativas de uso das tecnologias na gestão do conhecimento e na educação de eixo tecnológico que permeia o processo didático-pedagógico dos IFs.

Nessa perspectiva, com a Lei de criação dos IFs e a elevação desses à condição de Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs) por meio da Lei de Inovação, se consolidou a regionalização com a consolidação de unidades em diversas capitais e interiores do país; a verticalização com a ampliação do papel e da responsabilidade dos IFs na oferta de diversos níveis de ensino e uma nova institucionalidade ao apresentarem-se como instituições que oportunizam a "travessia" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Historicamente, a educação profissional, técnica e industrial fez parte de uma Constituição Federal pela primeira vez em 1937 e com a Reforma Capanema em 1941, a educação profissional é ampliada para o nível médio. A partir de 1959 são criadas as primeiras Escolas Técnicas Federais com natureza autárquica e autonomia. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 previu que o currículo de segundo grau seria constituído pela formação técnica-profissional que atendesse às demandas econômicas e políticas urgentes da época para o mercado de trabalho.

De 1978 a 1996, tem início a transição de Escolas Técnicas para Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFETs) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 passou a propor um capítulo para tratar da EPT, a partir do seu papel educativo de inclusão social e acesso democrático à educação. A partir de 1997 até 2010 inicia-se uma transição de regime político que considerou a EPT no Brasil como relevante e estratégica enquanto política social para a educação da classe trabalhadora e como proposta de superação dos modelos econômicos de formação de trabalhadores sob uma perspectiva dicotômica e tecnicista.

Consolidou-se assim a expansão da EPT com a Lei Federal n. 11.892/2008, que criou os IFs em todos os estados brasileiros e no DF, com oferta de 50% das vagas para o Ensino Médio Integrado ao Técnico. Nesse período entrou em vigência o Decreto n. 5.154/2004, que previu a integração do Ensino Médio à EPT, a organização da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica, a articulação das áreas de educação, trabalho, emprego, ciência e tecnologia, o trabalho como princípio educativo, a relação teoria e prática (BRASIL, 2004a) e a execução de Políticas Públicas de execução dos Planos de Expansão

da Rede Federal. Ressalta-se que a Rede Federal nesse ano de 2019 completa 110 anos de existência.

Neves e Pronko (2008, p. 72/73) enfatizaram ainda que a Educação Média e Tecnológica foi pauta do documento denominado "Proposta de Política Pública para a Educação Profissional e Tecnológica", que explicitou a natureza diversa da educação tecnológica e da educação profissional, apresentando como diretrizes principais dentre outros o de:

> [...] registrar, sistematizar, compreender e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para dele fazer elemento de Ensino, Pesquisa e Extensão numa dimensão que ultrapasse concretamente os limites das aplicações técnicas, como instrumentos de inovação e transformação das atividades econômicas em benefício do cidadão, do trabalhador e do país. (BRASIL. MEC/SEMTEC, 2004, p. 12).

Ressalta-se que a EPT na Rede Federal é compreendida como a formação omnilateral de trabalhadores cidadãos que se reconheçam formados e emancipados em suas potencialidades física, intelectual, cultural, política e científico-tecnológica, a partir de uma formação integrada, que supere o ser humano fragmentado historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, ou seja, que transponha a redução da preparação para o mundo do trabalho (CIAVATTA, 2005).

Nesse cenário e a par de que o *corpus* desse trabalho é constituído pelo IFG, faz-se mister um breve resgate de sua história que tem início com a antiga Escola de Artífices e Aprendizes na Cidade de Goiás. Mais tarde mudou com a capital Goiânia, estabelecendo-se como Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG), após como Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET-GO). Consolidou-se como IFG, em detrimento das escolas agrotécnicas, que transformaram-se em Instituto Federal Goiano (IFGoiano) em Goiás.

O Câmpus Anápolis foi o quarto Câmpus do IFG, sendo fundado em junho de 2010, no auge da expansão da Rede Federal. Apresenta relevância para a pesquisa por ser a segunda maior cidade do Estado de Goiás e por ser Instituição Associada ao Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) na oferta do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pela Rede Federal (ProfEPT) desde o ano de 2017, realizando pesquisas científicas e tecnológicas no contexto da realidade *sui generis* dos Institutos Federais.

O Câmpus Goiânia foi fundado em 5 de julho de 1942 e completou 77 anos de existência. É o mais antigo do Estado de Goiás e com maior tempo de história na caminhada do IFG. Passou por todas as mudanças históricas, estruturais e legislativas, desde a Escola de Aprendizes e Artífices, ETFG, CEFET-GO até se transformar em IFG – Câmpus Goiânia.

No sistema institucional do IFG denominado "Visão[4]" foi possível identificar que o IFG atendeu no primeiro semestre de 2019 aproximadamente 13.912 discentes, sendo 1.034 no Câmpus Anápolis e 4.504 no Câmpus Goiânia, totalizando 5.538 discentes matriculados, significando quase 40% da comunidade acadêmica e escolar atendida nos Câmpus universo da pesquisa. Além disso, em consulta ao Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP/IFG, foi possível constatar que a Instituição possui atualmente 1474 docentes efetivos e substitutos e 1065 técnicos administrativos ativos, totalizando 2539 servidores ativos nos 14 câmpus do IFG. Nos Câmpus constituídos como universo da pesquisa temos Goiânia com 548 servidores e Anápolis com 136, totalizando quase 30% do número de servidores ativos.

Ensino, Pesquisa e Extensão (EPE): histórico e contexto nos Institutos Federais

O estudo da tríade indissociável Ensino, Pesquisa e Extensão perpassa o resgate do processo de construção da identidade da educação superior no país, que passou por diversas influências externas de modelos de universidade, principalmente do contexto europeu, desde um modelo de transferência de conhecimento com foco no ensino técnico-profissional dos discentes até um modelo que considerou a importância da tríade EPE.

No Brasil, a história das Universidades passou por diversos obstáculos, restrições e impasses quanto a responsabilidade estadual ou federal dessas Instituições e o seu papel econômico, político e social no país. O Movimento de Córdoba na Argentina em 1918 foi o gatilho para que o Brasil realizasse as primeiras discussões sobre o papel da Universidade.

Em 1980, após a abertura democrática pós-ditadura, foi debatido no "Fórum de Educação Constituinte" a inserção constitucional do princípio da indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão nas Universidades, constituindo-se o art. 207 da Constituição Federal de 1988, para que as Instituições fossem autônomas didaticamente e

4 Dados obtidos no sistema "Visão" do IFG em 20/02/2019, podendo sofrer alterações conforme matrículas e exclusões discentes realizadas. O Visão pode ser acessado no endereço eletrônico: http://visao.ifg.edu.br

cientificamente (BRASIL, 1988). Na Rede Federal, esse princípio compôs a realidade dos CEFETs no Ensino Superior e foi ampliado para o Ensino Médio Integrado à EPT com a criação dos IFs em 2008.

No contexto do IFG, uma análise preliminar dos documentos institucionais do regulamento docente do IFG e do Relatório de Alinhamento das Câmaras de Regulação (IFG, 2017) demonstrou o desafio de implementar indissociabilidade do EPE para os professores da EPT no Ensino Médio Integrado nas áreas comuns do Ensino curricular como Matemática, Geografia, História, Linguagens, Química, dentre outros. Essa realidade é mais latente em detrimento da exaustiva jornada docente das áreas de formação específica em todos os níveis de ensino ofertados. Essas ocorrências inviabilizam a realização da tríade EPE, que, muitas vezes, limita-se ao Ensino ou ao Ensino e Pesquisa ou ao Ensino e Extensão. Além disso, a Pesquisa e a Extensão ainda são consideradas atividades extracurriculares, posto que a prioridade são as aulas regulares constituídas na matriz curricular.

As ações de EPE no IFG, em mais de dez anos de criação dos IFs, ainda encontram-se em construção. No tocante à Extensão, a Resolução CONSUP/IFG n. 24, de 8 de julho de 2019 compreende as suas ações como de caráter orgânico-institucional e orgânico-pedagógico, apresentando em seu art. 3º como um processo de cunho educativo, cultural, social, político, artístico, esportivo, científico e/ou tecnológico que ocorre articulado de forma indissociável ao Ensino e à Pesquisa, sendo "desenvolvida mediante ações sistematizadas voltadas às questões sociais relevantes construídas na interação dialógica entre a instituição e a sociedade, para promover o desenvolvimento local e regional, bem como possibilitar a dinamização do conhecimento" (CONSUP/IFG, 2019).

Ressalta-se que no IFG, culturalmente a dimensão Pesquisa teve prioridade em relação a sua regulamentação, sistematização, gestão e prática educativa, enquanto as dimensões Ensino e Extensão foram regulamentadas nos últimos dois anos e ocorriam sem observar um fluxo contínuo que proporcionasse a devida memória de suas ações. Nesse sentido, as ações de Pesquisa ocorriam na antiga estrutura do CEFET-GO no Ensino Superior.

A pesquisa científica e tecnológica no Ensino Médio Integrado regular passou a ser instituída a partir da criação do IFG e viabilizada por meio de Editais de Iniciação Científica regular ou voluntária no ano de 2010. Na Educação de Jovens e Adultos a pesquisa se fez presente e regulamentada em 2019, com oferta de bolsas de pesquisa para essa modalidade.

As ações de Extensão são realizadas desde a época de Escola Técnica Federal por meio de Acordos de Cooperação Técnica ou por iniciativa dos proponentes da própria Instituição. Até 2018 as ações de Extensão ocorriam por meio de editais, cooperação técnico científica, parcerias, convênios e ações de iniciativa dos proponentes. Em 2019, as ações de Extensão foram devidamente regulamentadas no Conselho Superior (CONSUP) do IFG.

As ações de Ensino carecem de regulamentação do CONSUP do IFG, mas ocorrem de forma sistematizada desde 2016, após a Instrução Normativa PROEN n. 03/2016 regulamentar e normatizar os projetos de Ensino no âmbito do IFG, todavia sem fluxo processual transparente e dados acessíveis eletronicamente para acompanhamento e avaliação.

Assim, apresentado o retrato da tríade EPE no contexto do IFG, trataremos do conceito e concepção discursiva da tecnologia e sua relação como eixo educativo, artefato sociocultural e dispositivo técnico na realidade dos IFs.

A Tecnologia e sua integração com a realidade dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica

O termo tecnologia tem origem grega em *techné*, que é arte, técnica; e *logos*, palavra, raciocínio, estudo, significando de forma simplista a discussão da técnica (ABBAGNANO, 2007). Outra definição de tecnologia é aquela que afirma serem instrumentos de ampliação das capacidades humanas para a memória, inteligência, imaginação e percepção (LÉVY, 1999) ou instrumento de poder para o controle e a coerção social (MARCUSE, 2001).

Os primeiros movimentos de reflexão sobre a tecnologia possuíam uma visão tecnicista, ou seja, pensando-a apenas em sua racionalidade, eficiência e produtividade como ferramenta do trabalho e da vida. Essa visão instrumental ignorava as relações humanas e tecnológicas presentes na realidade, compreendendo as tecnologias como parte dos fenômenos previsíveis.

A partir de 1960, a Escola de Frankfurt passou a ter um olhar crítico dos fenômenos presentes nas relações humanas e tecnológicas, com a compreensão do ser humano na totalidade em que se constitui e não um ser dicotomizado, fragmentado, mas composto por dimensões que se interrelacionam. Na concepção de Pinto (2005), o homem toma consciência da realidade a partir do trabalho realizado no contexto da vida dinâmica e

dos seus objetos em constante mobilidade no mundo, pois o meio único de realizar a união do homem com a realidade é pela ação específica sobre os objetos dispostos ao redor do homem. Defendeu que as máquinas inviabilizavam a transformação qualitativa da "forma de manuseio" em relação à realidade, posto que o trabalho passa a poupar o trabalhador, retirando-lhe o controle sobre sua própria qualificação.

No mesmo caminho Marcuse (2001) apontou que a tecnologia pode servir como instrumento de dominação e/ou emancipação do homem, pois qundo coloca a máquina como centro e se institui como instrumento, o sentido da tecnologia para ele se torna irracional, adquirindo um caráter opressor e explorador com padronização dos comportamentos sociais.

No esforço de compreender as diferentes abordagens epistemológicas e ontológicas da tecnologia, Feenberg (1999; 2003) por meio da "Filosofia da Tecnologia", a classificou em relação ao valor que lhe é dado nas ciências e na sociedade e por outro lado, a sua relação com o ser humano a partir da concepção de poder. Essa sistematização resultou em quatro concepções discursivas sobre as tecnologias denominadas: Determinismo; Instrumentalismo; Substantivismo e Teoria Crítica.

A tecnologia é autônoma de acordo com Feenberg (2003, p. 6) no "sentido de que a invenção e o desenvolvimento têm suas próprias leis imanentes, as quais os seres humanos simplesmente seguem ao interagirem nesse domínio técnico." Porém, será humanamente controlável caso o desenvolvimento tecnológico seja considerado a partir da intencionalidade humana. Quanto ao seu valor apresenta-se como neutra em seu caráter axiológico, enquanto dispositivo técnico ou carregada de valores, ou seja, observando uma filosofia de vida, a finalidade e o uso da tecnologia de acordo com o contexto sociocultural, político e econômico.

As teorias filosóficas instrumentalistas e deterministas ganharam robustez no final do século XIX com Darwin e Marx, indo do progressismo ao determinismo tecnológico para fundamentar o avanço da humanidade em direção à liberdade e felicidade. Essas teorias são tidas como tecnocratas, que de acordo com o entendimento de Feenberg (1999, p. 4, tradução nossa) é "um sistema administrativo abrangente que é legitimado tendo por referência a especialização científica e não à tradição, o direito ou à vontade das pessoas. Até que ponto a administração tecnocrática é realmente científica é outra matéria"[5]. Essas duas concepções diferem apenas no caráter do controle da tecnologia,

5 "[By 'technocracy' I mean] a wide-ranging administrative system that is legitimated by reference to scientific expertise rather than tradition, law, or the will of the people. To what extent technocratic administration is

mas suas bases são reificadoras da tecnologia com tendência a compreendê-la como ciência e um fenômeno natural, a partir da modernização das sociedades para um modelo único para o mundo.

O determinismo apresenta sua concepção em Marx, compreendendo a tecnologia como determinante da sociedade por meio de um caminho linear de desenvolvimento, todavia sem ser controlada pelo homem. Baseia-se no movimento de crença na modernização e avanço tecnológico, ou seja, a tecnologia é a força motriz da história e das necessidades humanas.

No instrumentalismo, a tecnologia é neutra e controlável pelo homem, sendo essa uma filosofia espontânea no mundo ocidental, de forma que os meios e os fins são independentes. Esse tipo de visão sustenta o discurso atual de que "as armas não matam as pessoas, mas pessoas matam as pessoas" (Feenberg, 2003, p. 5), tirando qualquer valor cultural ou político sobre a tecnologia. É a teoria que nega as influências da tecnologia sobre o mundo, os homens e os objetos, tendo como diretriz a eficiência produtiva em seu uso.

Já as teorias substantivistas e críticas compreendem a tecnologia como carregada de valores substantivos em sua essência. O uso e a propagação da tecnologia não são inocentes, pois de acordo com Feenberg (1999, p. 2, tradução nossa) "as ferramentas que utilizamos moldam o nosso modo de vida nas sociedades modernas onde a técnica se tornou generalizada. Nesta situação, meios e fins não podem ser separados."[6] O autor (idem, tradução nossa) salienta ainda que a tecnologia tem influência na essência humana, pois "como fazemos as coisas determinam quem e o que somos. O desenvolvimento tecnológico transforma o que é ser humano."[7] Na teoria substantivista esse processo ocorre de forma autonôma, uma vez que a tecnologia quando liberada, cessa as restrições que a envolvem e controlam. A autonomia da máquina se sobrepõe a natureza humana, dominando-a.

Feenberg (2003, p. 6) movimenta a teoria que considera coerente com os tempos atuais: a crítica da tecnologia, que questiona o uso das tecnologias pelo homem e sociedade, buscando assim uma reflexão para esse uso de forma alternativa. A ideia

actually scientific is another matter."

6 "The tools we use shape our way of life in modern societies where technique has become all pervasive. In this situation, means and ends cannot be separated."

7 "How we do things determines who and what we are. Technological development transforms what it is to be human."

central para conceber a tecnologia nessa visão, se estabelece na intervenção politizada da crítica da tecnologia na modernidade e na esfera pública para modificá-la, rompendo com a ideia do determinismo e substantivismo. Isso será possível a partir da perspectiva histórica da tecnologia, com avanço do debate e do controle ético-democrático no âmbito político, nos assuntos técnicos e na ampliação da esfera pública democrática para englobar questões anteriormente concebidas como puramente técnicas (FEENBERG, 1999; 2003).

Assim, a tecnologia apresenta-se como um campo de disputa, de cárater complexo e particular, que no contexto educativo converge para um debate político-pedagógico e social sobre a questão do uso. A tecnologia na educação pode apresentar-se como um dispositivo técnico, um artefato sociocultural e como eixo educativo, relacionando-se com as demais áreas de forma fluida e dialógica, em que a finalidade do uso da tecnologia mediado pelo homem ratifica um interesse subentendido nas atribuições da tecnologia utilizada e nas demandas sociais e culturais sobre determinado saber técnico.

De acordo com Araújo e Peixoto (2012), as tecnologias não são fruto lógico de um esquema de desenvolvimento do progresso técnico, mas são construtos sociais resultantes de orientações num determinado momento da história e em contextos particulares. Existe uma dinâmica de reciprocidade entre os objetos técnicos em constante movimento que segundo as autoras justificam o "enfrentamento desta complexidade teórica e prática para superar as explicações simplistas, o julgamento das práticas ou a imposição de normas para professores e alunos que vivem num mundo povoado pelas tecnologias" (idem, p. 264).

Nesse sentido, a emergência na formação humana que integrasse a educação com a tecnologia trouxe diversos conflitos que resultaram na inversão de valores nas práticas educativas, com a sobreposição da tecnologia sobre a educação, ou seja, inserção acrítica das tecnologias educativas. Na realidade dos IFs, a tecnologia e a educação se integram de forma dialógica e transversal nas práticas educativas integradoras do EPE, por meio da educação tecnológica e do uso das tecnologias que permeiam a gestão institucional ou as ações didático-pedagógicas no espaço, no ciberespaço e na cibercultura institucional, implicando na necessidade de um debate crítico sobre o uso dessas tecnologias no IFG, *lócus* dessa pesquisa.

As práticas educativas são entendidas por Souza, Batista Neto e Santiago (2009) como sinônimas da prática pedagógica, prática docente e de práxis, constituindo-se como uma ação social reflexiva. Para Freire (1987, p. 38), a práxis "é a reflexão e ação dos

homens sobre o mundo para transformá-lo". Libâneo (2005, p. 3) ressalta que as práticas pedagógicas "implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico." A prática educativa não é neutra, mas carregada de valor, de uma ordem, não podendo "suprimir da pedagogia o fato de que ela lida com valores, objetivos políticos, morais, ideológicos." (idem, p. 3).

Desse modo, no que se refere à gestão, as tecnologias podem, de acordo com Sancho (2006, p. 30) organizar o "tratamento, armazenamento, transmissão e a recuperação da informação do trabalho." Integrar as tecnologias à dimensão da gestão do conhecimento nas Instituições favorece a utilização das bases de dados, transparência dos atos e dos documentos institucionais e a troca de informações e comunicações com a comunidade interna e externa. A sistematização de um ciberespaço institucional integrado, acessível e socializado mostra-se como possível caminho para superar a fragmentação das ações da tríade EPE a nível de direito à informação, à memória e ao exercício pleno do direito à educação, com inclusão social e digital plena.

No que concerne às ações didático-pedagógicas, o debate mostra-se entre a educação para as tecnologias ou educação tecnológica e as tecnologias educativas. Araújo (2008) esclarece que a apropriação das tecnologias, em especial do computador, na realidade da educação perpassa a compreensão dos diversos posicionamentos teóricos e discursos pedagógicos sobre o uso das tecnologias que influenciam em seu caráter pedagógico. Contudo, a dimensão individual e coletiva do uso das tecnologias na educação deve ser repensada no processo didático-pedagógico, sob um olhar crítico que vise oportunizar o acesso e utilização de forma mais isonômica possível.

A educação tecnológica na EPT dos Institutos Federais prescinde de um debate sobre sua institucionalidade e identidade, superando a concepção de uso das tecnologias como ferramentas para alcançar metas traçadas pela legislação, pelos regulamentos institucionais, pela pesquisa ou pelo mundo do trabalho, mas aprofundando o pensamento crítico e reflexivo sobre a função das tecnologias na vida enquanto como eixo formativo.

Nesse sentido, em pesquisa realizada no âmbito do IFG em 2011 e 2012 (GOMES *et al.*, 2016, p. 204/205), foram apresentados entraves quanto a inovação e tecnologias no IFG no que se refere a necessidade de desenvolver políticas que incentivem a produção e a apropriação do conhecimento que desvelem os problemas sociais; definir e investir em áreas estratégicas, valorizando a vocação de cada câmpus e promover maior

articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão, com vistas ao desenvolvimento científico e tecnológico.

Nos IFs, a tecnologia faz-se presente por meio das ações de educação formal e não formal (ensino), pesquisa científica e tecnológica e inclusão digital e social (extensão), integrando-se dialogicamente com a educação tecnológica em sua forma criativa na tríade EPE para o desenvolvimento tecnológico regional e nacional. Devido a isso, ampliar essa questão para o debate político e ético-democrático do uso das tecnologias como proposto por Feenberg (2003) faz-se necessário. O benefício dessa discussão encontra-se no caminhar dialético da EPT nos IFs, que possibilita o repensar a prática educativa.

PERCURSO METODOLÓGICO

No percurso da pesquisa, ainda em desenvolvimento, a abordagem metodológica adotada foi qualitativa com uso de dados quantitativos para sua descrição, utilizando como modos de investigação o levantamento bibliográfico e documental, a partir dos dados obtidos na Reitoria, nos Câmpus Anápolis e Goiânia e no ciberspaço do IFG.

Dessa forma, delimitou-se como corpo da pesquisa bibliográfica e documental: publicações de autores referenciados sobre a temática da pesquisa; periódicos dos últimos 05 (cinco) anos do Portal de Periódicos da CAPES; documentos institucionais do IFG vigentes sobre a temática e projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão dos Câmpus Anápolis e Goiânia que referenciassem o uso das tecnologias.

Posteriormente, a pesquisa foi exploratória-analítica com o intuito de compreender o fenômeno em sua essência, buscando os sentidos, a dialética e os significados das tecnologias na tríade EPE na EPT, enquanto parte fundante de uma instituição de Educação, Ciência e Tecnologia que tem o trabalho como princípio educativo e a valorização dos conhecimentos inerentes à vida no mundo do trabalho.

No início da caminhada foi realizada uma pesquisa bibliográfica com autores referenciados e uma revisão de literatura no Portal de Periódicos da CAPES em teses, dissertações e periódicos publicados nos últimos cinco anos (2014-2018) sobre as categorias tratadas, a fim de conhecer o estado do conhecimento. As categorias pesquisadas à *priori* foram: Instituto Federal de Goiás; Tecnologias; Ensino, Pesquisa e Extensão e Práticas Educativas.

Em relação a pesquisa em periódicos foram selecionados 11 (onze) materiais a partir da leitura dos resumos das produções científicas delimitadas nos resultados de

pesquisa. Em um primeiro olhar, os artigos não se referiam à realidade pesquisada e especificamente ao objeto do estudo, porém referenciavam um ou mais descritores e auxiliaram em alguma medida no aporte teórico, bem como nos métodos e concepções discursivas que nortearam a pesquisa. Os demais artigos não apresentaram correlação com o tema da pesquisa ou com as categorias iniciais. Ainda, realizou-se as mesmas etapas em uma pesquisa ampliada com as categorias iniciais no referido Portal para busca na base de dados de livros, teses e dissertações, que resultou em 26 produções sem nenhuma correlação com a pesquisa.

Na pesquisa bibliográfica a compreensão das bases ontológicas, epistemológicas e político-pedagógicas da EPT na Rede Federal, da tríade indissociável do Ensino, Pesquisa e Extensão nos IFs e a relação da Educação com a EPT e as Tecnologias foi constituída com base em autores de referência sobre a temática. Ressalta-se que sobre o EPE há uma farta pesquisa em relação ao ensino superior em detrimento de um número mínimo de produções referenciadas sobre a tríade na EPT e, em especial, no Ensino Médio Integrado dos IFs, assim como foram raras as referências sobre as tecnologias contextualizadas na EPT.

A partir dessas etapas foi realizada a identificação e mapeamento de documentos institucionais que apresentam a questão do uso das tecnologias no EPE na realidade do IFG por eixo: a) Tecnologias: Regulamento do Centro de Inovação Tecnológica e o Plano Diretor de Tecnologia da Informação do IFG; b) Ensino, Pesquisa e Extensão: Regulamento relativo ao Cadastro de Projetos de Pesquisa do IFG, Regulamento da PROEN que trata dos projetos de Ensino; Relatório da Comissão de Alinhamento das Regulações das Câmaras de Ensino, Pesquisa e Extensão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão de 2017 e c) Práticas Educativas (gestão e didático-pedagógicas): Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2019/2023), Projeto Político-Pedagógico Institucional e o Regulamento das Ações de Extensão, Regulamento dos Cursos Técnico-Integrados ao Ensino Médio na modalidade EJA, Regulamento de funcionamento de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Regulamentos dos Cursos Superiores do IFG.

Enfatiza-se que o recorte temporal da pesquisa documental encontra sua justificativa no Relatório da Comissão de Alinhamento das Regulações das Câmaras de Ensino, Pesquisa e Extensão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (IFG, 2017), que apresentou uma fotografia inicial da tríade EPE no IFG. Quanto ao recorte espacial, a pesquisa documental foi realizada com informações do ciberespaço do IFG (sítios eletrônicos e sistemas institucionais), como o Portal do Sistema Unificado de Gestão de Extensão e

Pesquisa (SUGEP)[8] e o sítio eletrônico das Pró-Reitorias de Ensino, Extensão e Pesquisa e Pós-Graduação.

No que concerne ao objeto de estudo, realizou-se ainda o mapeamento de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão desenvolvidos nos anos de 2017 e 2018, que referenciavam o uso das tecnologias para posterior preenchimento de fichas de conteúdo para análise. Ressalta-se que a Pesquisa possui diversos programas[9] instituídos pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG), que contemplam distintos grupos de estudantes e níveis de ensino, todavia, considerou-se para o recorte dessa pesquisa o captar do fenômeno do uso das tecnologias no Ensino Médio integrado à EPT e no Ensino Superior, por meio da delimitação dos projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) nessa dimensão.

RESULTADOS INICIAIS DE UM RETRATO DO IFG

Os resultados apresentados, ainda em processo de vir a ser, baseiam-se em dados preliminares obtidos na pesquisa em desenvolvimento denominada "Tecnologias nas práticas educativas da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto Federal de Goiás". Objetivou-se a leitura e análise dos documentos institucionais e dos projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão do IFG em relação ao uso das tecnologias, de acordo com a Filosofia da Tecnologia e seu caráter educativo, sociocultural e técnico.

Nesse sentido, os dados apresentados referem-se aos documentos e projetos selecionados pelo mapeamento realizado nos Câmpus Anápolis e Goiânia, de acordo com as categorias temáticas delineadas inicialmente, sem desconsiderar outras que poderão emergir no processo de construção da pesquisa. Os dados da dimensão Pesquisa referem-se aos projetos do PIBIC-EMI e PIBITI da tríade EPE, que apresentaram convergência

8 O referido sítio eletrônico do IFG é utilizado para a gestão e execução de eventos institucionais, cadastros de editais e de propostas de pesquisa e extensão na instituição. O endereço eletrônico do SUGEP é https://sugep.ifg.edu.br/eventos

9 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC): destinado a estudantes dos cursos de graduação do IFG; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af): destinado a estudantes dos cursos de graduação do IFG que ingressaram no IFG através do sistema de cotas; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI): destinado a estudantes dos cursos de graduação do IFG; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio (PIBIC-EM): destinado a estudantes dos cursos técnicos de nível médio do IFG; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica no Ensino Médio – EJA (PIBIC-EM/EJA): destinado a estudantes dos cursos de nível médio na modalidade EJA do IFG e o Programa de Cadastro de Projetos de Pesquisa – CPP.

em relação ao período, isto é, iniciados em 2017 e finalizados em 2018 e que referenciavam o uso das tecnologias. Nesse estudo são apresentados os dados dos projetos de Ensino do Câmpus Anápolis e no caso da Pesquisa e Extensão serão expostos os dados dos Câmpus Anápolis e Goiânia, tendo em vista que a pesquisa encontra-se em processo de desenvolvimento.

Na descrição do retrato e do objeto de estudo principal, outros objetos secundários emergiram como as políticas institucionais de gestão da tríade para o alinhamento, limites na organização e fluxo dos processos, que não têm convergido para a concretização do princípio da indissociabilidade prevista constitucionalmente. Sobre isso, verificou-se que o IFG utiliza diversos documentos e possui um ciberespaço amplo de sistemas para gestão das dimensões do Ensino, Pesquisa e Extensão.

O sítio eletrônico da Instituição localizado em http://www.ifg.edu.br/ contém diversas publicações e notícias institucionais sobre a tríade EPE e as diversas formas de uso das tecnologias no IFG, todavia encontram-se pulverizadas em diversas abas, subabas ou outras páginas dos Câmpus e Reitoria. Outrossim, a Comunicação Social do IFG utiliza redes sociais no Facebook e Instagram socializando dados não sistematizados, por meio dos perfis eletrônicos dos Câmpus e da Reitoria.

Quanto aos documentos institucionais, percebeu-se um movimento de revisão dos documentos vigentes, com a revogação dos que se referem aos anos de 2011 e 2012 e a publicação de novos regulamentos. Percebeu-se que com exceção da dimensão Ensino, as dimensões Pesquisa e Extensão possuem Resoluções aprovadas pelo CONSUP do IFG. Além disso, os referidos documentos apresentaram conteúdos que referenciavam as categorias definidas inicialmente e outras subcategorias que emergiram da leitura dos documentos como gestão, ciência, dimensão político-pedagógica, inovação, educação profissional, educação tecnológica, dentre outras.

Na dimensão Ensino, o sistema SUAP apresentou registro de projetos de Ensino em anos e períodos anteriores a edição da IN/PROEN 2016, todavia com essa regulamentação os processos abertos passaram a seguir um fluxo comum com início no protocolo do Câmpus e arquivamento nas Coordenações de Curso. Esse fenômeno mostrou que os projetos de Ensino no IFG encontravam-se pulverizados para os Câmpus, sendo desenvolvidos de forma isolada e sem integração com as ações de Pesquisa e Extensão da Reitoria e do Câmpus.

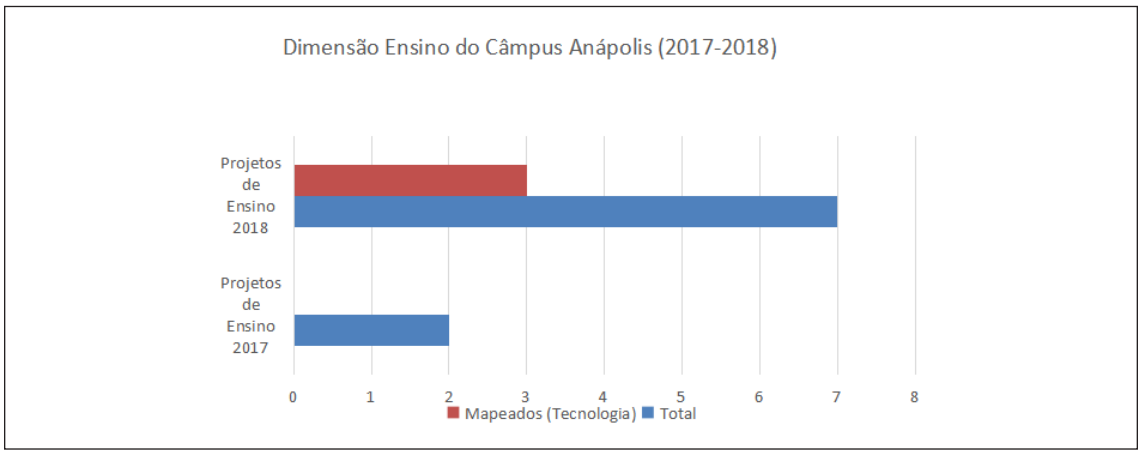
Até o ano de 2018, as ações da referida Pró-Reitoria limitaram-se aos Programas de Ensino, que objetivavam a permanência e êxitos dos acadêmicos do IFG e a troca de

experiências para o percurso formativo. Porém, verificou-se que no ano de 2019 a PROEN publicou pela primeira um edital unificado para propostas de Ensino dos 14 Câmpus, visando a centralização e integração das ações e dados dessa dimensão.

Limitando-se ao recorte temporal da pesquisa, no sistema SUAP foram localizados para o ano de 2017 o cadastro de 02 Projetos de Ensino para o Câmpus Anápolis e 18 para o Câmpus Goiânia. Em relação ao ano de 2018, foram 07 projetos de Ensino protocolados em Anápolis em detrimento de 24 projetos protocolados no Câmpus Goiânia.

Enfatiza-se que devido a dificuldades de ordem material na pesquisa, os dados levantados limitaram-se apenas ao Câmpus Anápolis e aos Projetos de Ensino relativos a 2018 nos sistemas GUIA e SUAP, em que foram mapeados apenas 03 projetos com referência ao uso de tecnologias do total de 09 projetos cadastrados e desenvolvidos em 2018, a saber: Educação Inclusiva e Diversidade, Revista Literária Virtual e Lentes de contato: fotobiografia.

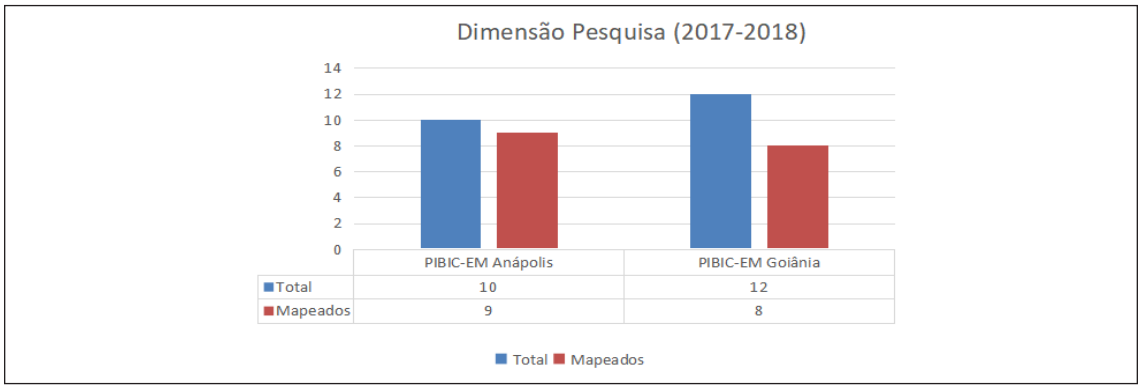
Gráfico 1 – Uso das Tecnologias nos Projetos de Ensino



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Em relação aos Projetos de Pesquisa na modalidade PIBIC/EMI de todos os 14 Câmpus do IFG, em 2017 foram 151 pesquisas aprovadas e o resultado de 2018 apresentou 189 pesquisas aprovadas. Após o levantamento dos dados gerais por Câmpus, realizou-se uma triagem de todos os projetos de Pesquisa cujo desenvolvimento teve início em 2017 e conclusão em 2018 nos Câmpus Anápolis e Goiânia para mapeamentos desses projetos posteriormente pela referência ao uso das tecnologias, conforme o cenário do gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Uso das Tecnologias nos Projetos de Pesquisa PIBIC-EM 2017/2018



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Quanto aos Projetos de Pesquisa na modalidade PIBITI/IFG destinado aos estudantes de graduação, ressalta-se sua natureza e objetivos como fortalecer o processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos e a obrigatoriedade de qu o projeto preveja o desenvolvimento de novos produtos e/ou processos com potencial de gerar impactos econômicos, educacionais, sociais, culturais e ambientais. Diante disso, os dados dos projetos do PIBITI 2017 e 2018 do IFG Câmpus Anápolis e Goiânia, aprovados e desenvolvidos foram os seguintes:

Tabela 1 – Projetos de Pesquisa PIBTI aprovados em 2017 e 2018

Câmpus	Número de Projetos Aprovados		Total de Projetos Aprovados
	2017	2018	
Anápolis	09	13	22
Goiânia	18	19	37

Fonte: Elaboração própria.

Ressalta-se que em um primeiro mapeamento dos projetos do Câmpus Anápolis foram selecionados 06 projetos de Pesquisa PIBITI do total de 22 e no Câmpus Goiânia foram mapeados 17 projetos de Pesquisa PIBITI do total de 37, que continham referências explícitas ao uso das tecnologias.

Quanto aos Projetos de Extensão, a página eletrônica da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) apresenta a partir do ano de 2011 um rol dos projetos desenvolvidos sob gerência dessa instância com o status de encerrados e em andamento. Até o início do ano de 2019, encontrava-se publicado um Edital para financiamento interno de Ações de

Extensão e estavam em fase de desenvolvimento 04 projetos centrais[10], sem considerar os projetos realizados nos Câmpus. No Câmpus Anápolis e Goiânia foram cadastrados e aprovados o seguinte quantitativo de projetos de Extensão expostos na tabela a seguir:

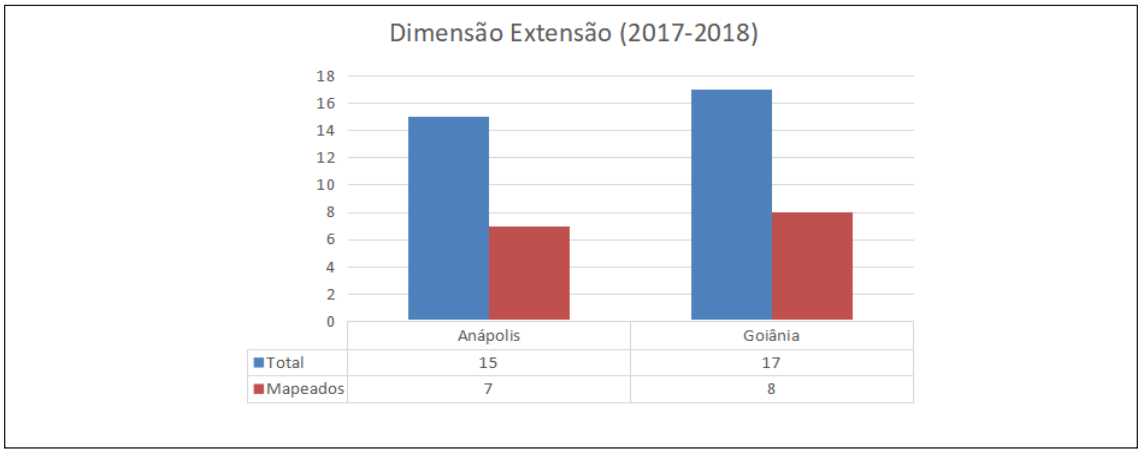
Tabela 2 – Projetos de Extensão aprovados em 2017 e 2018

Câmpus	Número de Projetos Aprovados		Total de Projetos Aprovados
	2017	2018	
Anápolis	04	11	15
Goiânia	05	12	17

Fonte: Elaboração própria.

Na Extensão, observou-se um grande número de projetos protocolados nos Câmpus Anápolis e Goiânia, todavia menos da metade referenciavam as tecnologias em suas propostas. No Câmpus Anápolis foram mapeados 07 projetos e no Câmpus Goiânia foram mapeados 08 projetos com referência ao uso das tecnologias, conforme o gráfico seguir:

Gráfico 3 – Uso das Tecnologias nos Projetos de Extensão



Fonte: Elaboração própria, 2019.

10 Projeto Alvorada: Inclusão social e produtiva de Pessoas Egressas do Sistema Prisional; o Projeto de Qualificação do Sistema Único de Assistência Social pela Transversalização com a Política de Igualdade Racial, o Projeto Sanear Cidades e o Projeto de cadastro de Agricultores para participação na Feira Agroecológica do IFG de alimentos orgânicos. Nos dois primeiros projetos, a Plataforma Moodle do IFG será utilizada como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para desenvolvimento dos projetos.

Dessa forma, foram delimitados como *corpus* da pesquisa 58 projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão que referenciavam de forma explícita o uso das tecnologias, sendo 03 projetos de Ensino, 23 projetos de Pesquisa na modalidade PIBITI, 17 projetos de Pesquisa na modalidade PIBIC-EMI e 15 projetos de Extensão desenvolvidos e concluídos no período de 2017 e 2018. Delimitado os projetos para análise de conteúdo, constitui-se na presente pesquisa o *corpus* para análise, reflexão e ação sobre a realidade e o objeto estudados.

CONSIDERAÇÕES SOBRE UM RETRATO INICIAL

Esse campo não pretende ser a conclusão final, mas apenas considerações iniciais de uma pesquisa em desenvolvimento. Observa-se que em relação a pesquisa documental realizada no IFG, as mudanças ocorridas nos documentos ainda convergem para o entendimento da dimensão Ensino, Pesquisa e Extensão de forma fragmentada ou justaposta, sem considerá-la em sua relação sistêmica de ações. Esse fato é ratificado nas ações não integradas das três dimensões nos eventos institucionais, nos editais de propostas de projetos e nas lacunas de sistematização dos dados da tríade.

Observa-se que essas mudanças e revogações de documentos institucionais coincidem com as diretrizes presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (IFG, 2019) atual, que apontam para uma nova institucionalidade e um movimento de repensar as ações da tríade EPE. Além disso, intensificou-se o debate ético-democrático em âmbito institucional com a abertura de consulta pública às demandas e regulamentos institucionais, que são levados à discussão nas diversas instâncias político-pedagógicas que compõem o IFG.

No que tange às tecnologias, os documentos norteadores convergem para a prática educativa de gestão como foi constatado no Plano Diretor da Tecnologia da Informação do IFG vigente, que propõe em seu planejamento repensar a integração futura dos sistemas institucionais para gestão do conhecimento no IFG com maior efetividade e transparência aos processos e ações institucionais da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão.

Apesar dos esforços, atualmente nos sistemas institucionais e fluxos processuais as dimensões Ensino, Pesquisa e Extensão ocorrem de forma dissociada e justaposta na dimensão político-pedagógica do IFG, urgindo ações que contemplem a relação dialógica e integrada dessas práticas educativas. Na dimensão Ensino, os projetos e seus resultados não estão publicizados para a sociedade e nos projetos de Pesquisa e

Extensão essa realidade é atenuada pela existência de sistemas institucionais com acesso parcial aos resultados.

No que concerne as práticas educativas de natureza didático-pedagógica, as impressões iniciais da pesquisa mostraram a necessidade de um debate ético-democrático sobre a relevância da educação tecnológica e o uso das tecnologias na tríade EPE na EPT ofertada pelos IFs considerando sua institucionalidade, identidade e superando a concepção de uso das tecnologias como ferramentas para alcançar metas traçadas pela legislação, pelos regulamentos institucionais, pela pesquisa ou pelo mundo do trabalho, mas aprofundando o pensamento crítico e reflexivo sobre a função das tecnologias na vida enquanto como eixo formativo para a vida e o mundo do trabalho.

O uso da tecnologia tem relação com as diferentes concepções discursivas que os educadores, servidores, discentes e comunidade adotam nas práticas educativas mediadas, apresentando caráter transformador ou reificador da realidade. Repensar o uso das tecnologias, a partir de um debate ético-democrático na dimensão político-pedagógica do IFG possibilitará o ressignificar das práticas educativas na tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, seja no campo da gestão ou da dimensão didático-pedagógica, pela refundação do sentido da Educação Profissional e, principalmente, Tecnológica na Rede Federal.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo:. ed. Martins Fontes, 5ª ed., 2007.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. **Discursos pedagógicos sobre os usos do computador na Educação Escolar (1997-2007)**. 2008. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, 2008. Disponível em: http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2011/04/DISSERTA%C3%87AO-PROFA-CLAUDIA-HELENA-DOS-SANTOS-ARAUJO.pdf. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado Federal, 05 de out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 22 dez. 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, Ano 3, n.3, 2005.

FEENBERG, Andrew. **Questioning Technology.** London: Routledge, 1999.

FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia da Tecnologia?** 2003a. Disponível em: https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. *In:* RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado:** Concepção e Contradições. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 7 – 20.

GOMES, Viviane Margarida; FREIRE, Quéren dos Passos, *et al.* O Centro de Inovação Tecnológica e alguns recortes da produção intelectual no IFG: cenários, perspectivas e desafios. *In:* **A Rede Federal e o IFG em perspectiva:** desafios institucionais e cenários futuros. Orgs: Walmir Barbosa, Ruberley Rodrigues de Souza, Mara Rúbia de Souza Rodrigues Morais. – Goiânia: IFG, 2016. 216 p.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Observatório do mundo do trabalho e da Educação Profissional e Tecnológica**. Estudo de Implantação do Câmpus Anápolis, 2009. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/attachments/article/486/Relatorio_ANAPOLIS_FINAL.pdf. Acesso em: 07 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023.** Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/11546/PDI_IFG_2019.pdf. Acesso em: 27 fev. 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação**. UNESP, 2005. Disponível em: https://www.fclar.unesp. br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf. Acesso em: 04 mar. 2019.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Organização da educação profissional e tecnológica por eixos tecnológicos. **Linhas Críticas.** Brasília, DF, jan/jun 2010, v.16, n. 30, p. 89-108. ISSN 1516-4896.

MACIEL, Alderlândia S. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:** um balanço do período 1988-2008**.** 2010. 195 f. Tese (Doutorado em Educação).Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2010. Disponível em: https://www.unimep. br/phpg/bibdig/pdfs/2006/JCDYEEPBFDYY.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

MARCUSE, Herbert. **Guerra, Tecnologia y Facismo:** textos inéditos. Medelín (Colombia): Editorial Universidad de Antioquia, 2001.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBPAE** – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais:** uma revolução na educação profissional e tecnológica. Moderna: São Paulo, 2011.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e Educação: Algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo, [2012]. *In:* **Educ. Soc**., Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan.-mar. 2012. Disponível em: http://www.cedes.unicamp. br. Acesso em: 28 nov. 2018.

PINTO, Álvaro Vieira. 1909-1987. **O Conceito de Tecnologia.** Rio de Janeiro:. ed. Contraponto, 2. ed., 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014a. Disponível em: http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

SANCHO, J.M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. *In:* SANCHO, J. M. *et al.* **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Art-Med, 2006. p. 15-41.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-180.

SOUZA, João Francisco de; BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

79.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OFERTA DE DISCIPLINAS SEMIPRESENCIAIS EM CURSOS SUPERIORES PRESENCIAIS

Nayane Peixoto Soares
Wanessa Siqueira Costa de Lima
Gislene Lisboa de Oliveira
Vanessa de Souza Vieira
Valéria Soares de Lima

INTRODUÇÃO

A política brasileira, na atualidade, passa por momentos de profundas mudanças e toda mudança reflete na Educação e vice-versa, ou seja, o processo educacional reflete em todos os campos sociais sejam eles, sócio-políticos e/ou econômicos. Com essas alterações, a educação a distância ganhou um espaço ainda mais significativo no processo educacional. Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) avança cada vez mais na educação formal e, em especial, no ensino superior e se desenha como uma maneira de adentrar cada vez mais nas matrizes curriculares de cursos presenciais devido à crescentes mudanças e da permanência de recursos tecnológicas na sociedade contemporânea.

O avanço cada vez mais acelerado das tecnologias digitais levam as instituições de ensino a mudanças que causam impactos em toda a Educação, que se abrem e se enveredam cada vez mais na utilização das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação – TDIC e dos recursos de comunicação virtual no ensino a distância. Diante desse movimento, a escola e a universidade discutem a possibilidade da convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância e de um modelo de ensino-aprendizagem com capacidades inéditas de diálogo, interação e interatividade, ao qual muitos especialistas denominam de “híbrido”.

> A integração cada vez maior entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e trazer o mundo para dentro da

> escola. Outra integração necessária é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência constante de imagens, ideias e vídeos (BACICH; MORAN, 2015).

Diante dessa tendência, para muitos docentes e discentes, a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial, causam constrangimentos, aborrecimentos e desgastes em sala de aula, pois são compreendidos como obstáculos para atuarem na EaD, mesmo quando percebidos como instrumentos potencializadores da aprendizagem.

Os motivos que mais se destacam são, de acordo com Ropoli; Amorim (2008) são: i) o tempo 'gasto' para a familiarização e conhecimento dos ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA); ii) a falta de habilidades técnicas no uso de tecnologias e limitações impostas por tais tecnologias; iii) a falta de ferramentas específicas para a área tecnológica que facilite a comunicação adequada por meio da publicação de materiais que contribuam para o ensino – aprendizagem, ou seja, de softwares de autoria, para mediar, por exemplo, a publicação de conteúdos e materiais didáticos; iv) a necessidade de se aprender por meio de metodologias adequadas ao ensino a distância, com uma proposta avaliativa compatível e, uma nova postura de professor; v) a falta de condições de trabalho adequadas a modalidade a distância (infraestrutura e de equipamentos).

As possibilidades e tensões produzidas pela utilização dos ambientes virtuais na sala de aula se concretizaram quando, no ano de 2004, por meio da Portaria N. 4.059. Em 2018, a Portaria N.1428 sancionada em 28 de dezembro deste mesmo ano, aprovou que, cursos de graduação presenciais poderão ofertar até 40% das aulas a distância, sendo que o limite anterior era de 20%, para a implementação de disciplinas não presenciais nos cursos superiores das instituições de ensino superior brasileiras. Essa normativa limitou a oferta dos componentes curriculares não presenciais em até 40% (quarenta por cento) da carga horária total do curso (BRASIL, 2018). O Ministério da Educação autorizou a implementação de disciplinas não presenciais nos cursos superiores das instituições de ensino superior brasileiras. Essa normativa limitou a oferta dos componentes curriculares semipresenciais em 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

Essa regulamentação permitiu a articulação e convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância, aqui denominada de semipresencialidade, contribuindo para a quebra das resistências e preconceitos, que ainda restam sobre a EaD e, também, indicando uma trajetória pedagógica mais contextualizada à vida social, fortemente impactada pelas tecnologias e redes sociais.

Concebe-se, assim, que a semipresencialidade pode trazer benefícios aos acadêmicos de cursos presenciais, como a utilização das TDIC, o desenvolvimento da autonomia e o aprimoramento de habilidades exigidas para o perfil do profissional na atualidade (BERTOLIN; MARCHI, 2010).

Quando se fala da implementação de disciplinas semipresenciais, trata-se de inovação e novos formatos no ensino superior, com a mesma qualidade exigida no ensino presencial (JUNIOR; FERNANDES, 2013) e do alinhamento da educação com as TDIC (SERPA, 2015).

É nessa perspectiva que a Universidade Estadual de Goiás (UEG), por meio de seu Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), desenhou seu programa de formação docente continuada para a EaD. A partir de 2009, passou a ser ofertado, de forma contínua, o Curso de Introdução à Educação a Distância, aberto a toda comunidade acadêmica e, desde 2016, semestralmente, ofertado o Curso de Planejamento e Construção de Disciplinas, obrigatório para todos os docentes que queiram ofertar disciplinas semipresenciais.

O objetivo aqui é socializar a dinâmica da capacitação dos professores para a oferta de disciplinas semipresenciais e, a partir do processo de avaliação, apresentar as impressões desses estudantes/docentes sobre essa formação, bem como indicar, de forma incipiente, possíveis medidas para o aperfeiçoamento do Curso.

Partindo da premissa de que na semipresencialidade, a prática docente é alterada por se tratar de uma modalidade educacional em que as disciplinas ofertadas são amparadas pelas tecnologias digitais, entende-se a importância do artigo por se tratar de uma prática em que a adequação de metodologias que atendam a educação a distância, representada aqui, pela semipresencialidade.

Contextualização e fluxos

Entre 2013 e 2014, houve grande debate sobre o desenvolvimento curricular na UEG, capitaneado pela Pró-Reitoria de Graduação (PrG). Nesse movimento, aprofundou-se a discussão sobre a utilização da EaD nos cursos presenciais. Como fruto desses debates, o Conselho Superior Acadêmico (CsA) aprovou a Resolução N. 843/2014, que regulamenta a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial na UEG.

Esta Resolução caracterizou a semipresencialidade como atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com

mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação, que utilizam tecnologias de comunicação remota.

No Regulamento Acadêmico, aprovado pela Resolução, ficou estabelecido que o docente candidato a ofertar disciplina semipresencial deve submeter sua proposta ao Colegiado de seu Curso e, também, ser capacitado no semestre anterior à oferta da disciplina. Assim, as disciplinas a serem ministradas semipresencialmente, bem como a indicação dos percentuais de suas cargas horárias advém das deliberações colegiadas de cada curso.

A PrG recebe as propostas dos colegiados de cursos, as analisa, homologa e encaminha para o CEAR realizar a capacitação dos docentes e prestar assessoria tecnológica e pedagógica para o desenvolvimento das atividades semipresenciais, especialmente, a utilização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA.

Em seguida será apresentada a caracterização do Curso, que propõe, basicamente, a orientação pedagógica para o planejamento e construção das disciplinas, bem como a orientação técnica para preenchimento dos formulários que referenciam a formatação da disciplina na plataforma Moodle, que é o AVEA utilizado na UEG. Posteriormente, apresentar-se-á a metodologia de coleta de dados junto aos estudantes/docentes capacitados no ano de 2016 e a análise desses dados. Finalmente, serão apresentados os resultados e discussões da pesquisa.

Caracterização do Curso

O Curso de Planejamento e Construção de Disciplinas teve como fim, exatamente, a construção de disciplinas curriculares semipresenciais, que atendessem às demandas por flexibilidade e inovação formativa na UEG. Para alcançar esse resultado, o CEAR estabeleceu uma rotina semestral para habilitar docentes e os assessorar tecnológica, técnica e pedagogicamente na elaboração dessas disciplinas.

Os professores/cursistas que participaram do processo de formação foram distribuídos em turmas de até 10 participantes na primeira etapa (formação) e até seis na segunda (planejamento). As turmas foram distribuídas entre a equipe de desenho educacional observando-se, prioritariamente, a afinidade entre a disciplina proposta e a formação do professor/desenhista. Com essa dinâmica foi possível validar níveis mínimos de consistência teórico-pedagógica, além de quesitos como linguagem correta e dialógica, interatividade, recursos educacionais e viabilidade operacional e técnica.

Uma vez recebida da PrG a relação contendo as informações e os dados necessários para o cadastro dos docentes, procedeu-se a inclusão dos professores/cursistas no AVEA. Seguiu-se de imediato o envio de e-mail a cada um dos docentes/cursistas, com o login e a senha para acesso ao Curso de Planejamento e Construção de Disciplinas, bem como as orientações iniciais, as quais foram repassadas pela equipe de suporte do AVEA/CEAR.

Quando da primeira entrada ou do primeiro login, o professor/cursista foi recepcionado por seu desenhista/tutor, e a partir desta iniciativa, a assistência ao cursista tornou-se diária, sistemática e personalizada.

Organização e operacionalização do Curso

O Curso foi organizado em duas etapas e seus respectivos módulos. A primeira foi denominada de "Formação" e a segunda de "Planejamento".

No primeiro módulo, da primeira etapa, os conteúdos foram destinados às discussões das mudanças macroeconômicas, sociais e culturais que acabaram por delinear a "nova economia", a atual sociedade do conhecimento, também, denominada sociedade da informação. E daí, partiu-se para, numa contextualização histórica, reflexões mais específicas sobre as realidades que impactaram a Educação, mais especificamente, a EaD.

O segundo módulo escrutinou o Ambiente de Ensino e Aprendizagem – AVEA e as principais ferramentas utilizadas e recomendadas pelo CEAR na construção de disciplinas. Foram disponibilizadas atividades treino para reconhecimento e compreensão da funcionalidade de cada um dos recursos e interfaces de trabalho apresentadas.

O módulo três cuidou dos aspectos orgânicos e elementares para uma boa condução das relações e das atividades no AVEA. Sob o título "Netiqueta e gerenciamento do tempo", foram postos na pauta os desafios da docência voltados à EaD na atualidade e como o professor deve se portar mediante às exigências educacionais contemporâneas. Contudo, a notação de maior peso ficou por conta das discussões sobre a intervenção do professor/tutor na administração de conflitos virtuais reais, as quais foram estruturadas com uso da ferramenta "Fórum". A estratégia metodológica utilizada foi o "Estudo de Caso".

O quarto e último módulo propôs um aparente ensaio ou introdução à segunda etapa do Curso. Esse box subsidiou uma detalhada instrumentalização pedagógica para

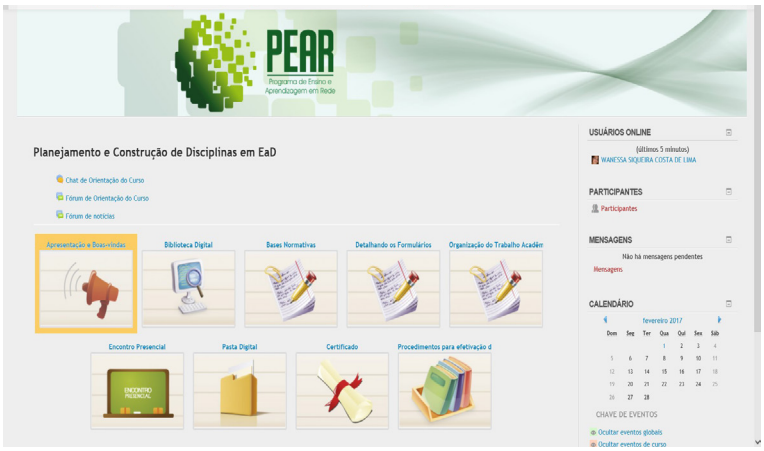
a produção da disciplina. Como atividades foram impostos o esboço dos formulários plano de ensino e textos de apresentações. A título de treino, os materiais produzidos foram analisados e avaliados. Nesse processo, as considerações seguiram para aperfeiçoamento e adequações das propostas, cabendo ao professor/cursista a revisão e o ajuste das atividades, conforme as orientações repassadas por seu desenhista/tutor.

Nesta primeira etapa, 11 Atividades Online (AO) foram aplicadas com objetivo de conhecer a diversidade e as possibilidades de recursos e ferramentas que o Moodle dispõe para elaboração das disciplinas. O desempenho docente foi mensurado ao longo de aproximadamente 30 dias (período determinado para a realização da primeira etapa do Curso), observando-se, como critérios, a participação, frequência, pontualidade, coerência e consistência técnico-pedagógicas.

A sequência no Curso, ingresso na segunda etapa, foi condicionado à nota mínima de 7, 0 (sete) pontos.

A segunda etapa priorizou aspectos mais práticos do planejamento e da construção de disciplinas. Com uma linguagem mais dialógica e discursos diretos, essa etapa se estruturou em nove boxes (Figura 1).

Figura 1 – Layout da tela inicial do Curso de Planejamento e Construção de Disciplinas (etapa II)



Fonte: *print* da tela do AVEA.

Dentre esses boxes, serão abordados os boxes, que são módulos, os quais tratam de assuntos pedagógicos necessários à elaboração de disciplinas:

- Bases Normativas.
- Detalhando os Formulários.
- Organização do Trabalho Acadêmico.
- Encontro Presencial.
- Pasta Digital.

No Módulo 1 "Bases Normativas" foram apresentados três textos normativos fundamentais ao planejamento de um componente, no formato EaD:

- A Portaria MEC N. 4059/2004, que regulamentou a possibilidade da oferta de 20% (vinte por cento) da carga horária total dos cursos de graduação na modalidade semipresencial.
- As Diretrizes básicas para a estrutura curricular dos cursos de graduação da UEG, regulamentadas pela Resolução CsU n. 682, de 7 de agosto de 2004 – Cap. 1 – Da estrutura curricular, Art. 1º, § 4º, que imputa ao Projeto Político Pedagógico do Curso a previsão de disciplinas na modalidade semipresencial.
- A minuta de resolução que visa a aprovação do regulamento para oferta de disciplinas na modalidade semipresencial na UEG. Todos os docentes/cursistas foram chamados, via fórum de discussões, a contribuir com o esboço da resolução em tela, já que essa ainda estava em fase de discussões para posterior aprovação.

No segundo módulo, com a pergunta "O que interessa ao desenhista educacional na análise dos materiais produzidos para a EaD?", iniciou-se o detalhamento dos formulários utilizados na composição das disciplinas. Todos os formulários foram disponibilizados e cada campo desses instrumentos foram minuciosamente apresentados e justificados. Esse box trouxe um pouco da experiência adquirida pela equipe do CEAR, ao longo dos trabalhos já executados em EaD. Alguns equívocos metodológicos e dúvidas mais frequentes, daqueles que elaboraram uma disciplina em EaD pela primeira vez, foram expostos no Curso, como por exemplo:

- Incoerência na execução de fóruns, quando esses não conduziam à interação dos participantes.
- Ausência de mediação/participação docente em especial nas interfaces sociais do AVEA.

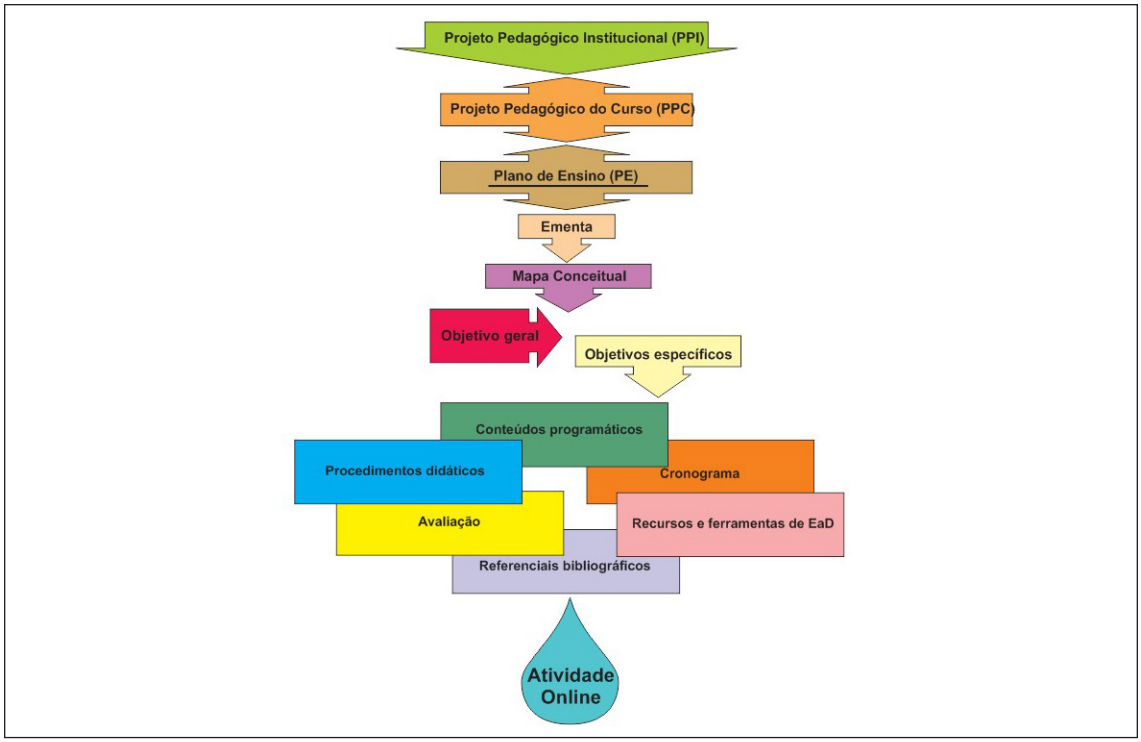
- Textos desprovidos de permissões participativas, de conversação e de interatividade.
- Textos e atividades online extraídas *ipsis litteris* da internet com ou sem créditos autorais.

Coube, ainda, nessa discussão, recomendações acerca da estética de linguagem, zelo ortográfico, coerência entre o conteúdo e a atividade avaliativa e uso de ferramentas elementares à promoção da participação livre e criativa.

As orientações quanto 6à composição do Plano de Ensino de disciplina, o detalhamento e a compreensão de cada fragmento, desse importante e norteador documento acadêmico, foram didaticamente postos em vídeos instrucionais criados especificamente para o Curso, explorando-se ainda vários *prints* de telas.

Nesse mesmo box, a Atividade Online (AO) também foi discutida e graficamente conceituada como essência de um trabalho coletivo institucionalizado, democrático, planejado e articulado (Figura 2).

Figura 2 – Mapa conceitual da construção de disciplinas em EaD



Fonte: elaborado pelos autores.

Assim concebida, para se fazer um instrumento real de formação discente, essa atividade deveria expressar uma complexidade superior à mera transcrição de conteúdos e execução de fórmulas, e corroborar no processo de atribuição de sentido aos conteúdos, contextualizando-os com a vida, contribuindo, assim, com a formação de sujeitos aptos ao exercício crítico-reflexivo.

A compreensão da disciplina foi trabalhada a partir dos elementos sistematizados na Figura 2, na qual se demonstra a relevância da AO na formação do discente, sendo o docente conscientizado sobre essa importância e a necessidade de se investir em atividades mais elaboradas, priorizando propostas reflexivas.

O uso de textos e outros recursos extraídos da internet nas atividades online, bem como questões autorais, também, foram objeto de discussão, que se desenvolveu à luz da legislação vigente (BRASIL, 1998).

As dificuldades operacionais com o uso das tecnologias e de programas básicos para editoração de textos foi outra demanda identificada nas experiências da equipe de desenho educacional e pontuada no módulo 3 – box Organização do Trabalho Acadêmico. Com o objetivo de superar embaraços dessa natureza, foram prescritas orientações para sistematização de pastas e arquivos com apoio de ilustrações e exemplos práticos.

Quando discutidas as especificações da semipresencialidade, pensada e elaborada a estrutura e apresentada uma versão preliminar da disciplina, os cursistas participantes receberam no AVEA um convite para encontro presencial, no qual aconteceria a resolução de eventuais pendências e o parecer devolutivo dos tutores referente à primeira versão da disciplina, que fora postada no AVEA.

Os arquivos devidamente organizados e revisados pelos desenhistas/tutores também foram depositados no AVEA, sob o recurso banco de dados disponibilizado pelo Moodle.

As anotações foram inseridas nos arquivos editáveis e tinham a intenção de aperfeiçoar e, até mesmo, corrigir quaisquer problemas detectados na conferência do material realizada pela equipe de desenho educacional. O que não eximia o docente/cursista da responsabilidade, nem tampouco o expropriaria das questões autorais.

O acatamento das inserções da tutoria foi facultado ao docente/cursista. No entanto, caberia à versão final outra avaliação minuciosa e, uma vez não atualizados os arquivos ou não justificada a permanência das “incorreções”, a aprovação no Curso poderia ser comprometida.

Para o resultado final da segunda etapa, foram considerados os mesmos critérios elencados na primeira etapa: participação, frequência, pontualidade, coerência, consistência técnico-pedagógicas e a nota mínima de 7, 0 (sete) pontos.

A finalização do Curso se deu com a disciplina, a ser ofertada semipresencialmente, finalizada, aprovada e encaminhada à equipe de suporte do AVEA, para sua formatação no ambiente.

METODOLOGIA / COLETA DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de questionários disponibilizados ao final do Curso, que permitiram a avaliação do professor/cursista sobre o Curso de Planejamento e Construção de Disciplinas semipresenciais.

Os professores foram convidados a responder ao questionário, que continha questões sobre o seu perfil profissional e institucional e sobre sua percepção em relação à formação obtida. Aqueles que se dispuseram a participar da avaliação foram direcionados por meio de um *link* para o questionário online.

Foram obedecidos os aspectos éticos em relação à participação da avaliação e o nome de cada professor não foi vinculado às suas respostas, sendo preservada a sua identidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Curso de formação aqui descrito foi ofertado no primeiro e no segundo semestres letivos de 2016, com o total de 149 participantes: 52 no primeiro e 97 no segundo. Destes, 130 responderam ao questionário avaliativo.

A maior parte dos professores qualificados para ofertar disciplina na modalidade semipresencial está na faixa etária de 31 a 40 anos (42, 3%), possui de seis a dez anos de atuação na docência (26, 9%) e apresenta nível de formação stricto sensu, mestrado (41, 5%) (Tabela 1).

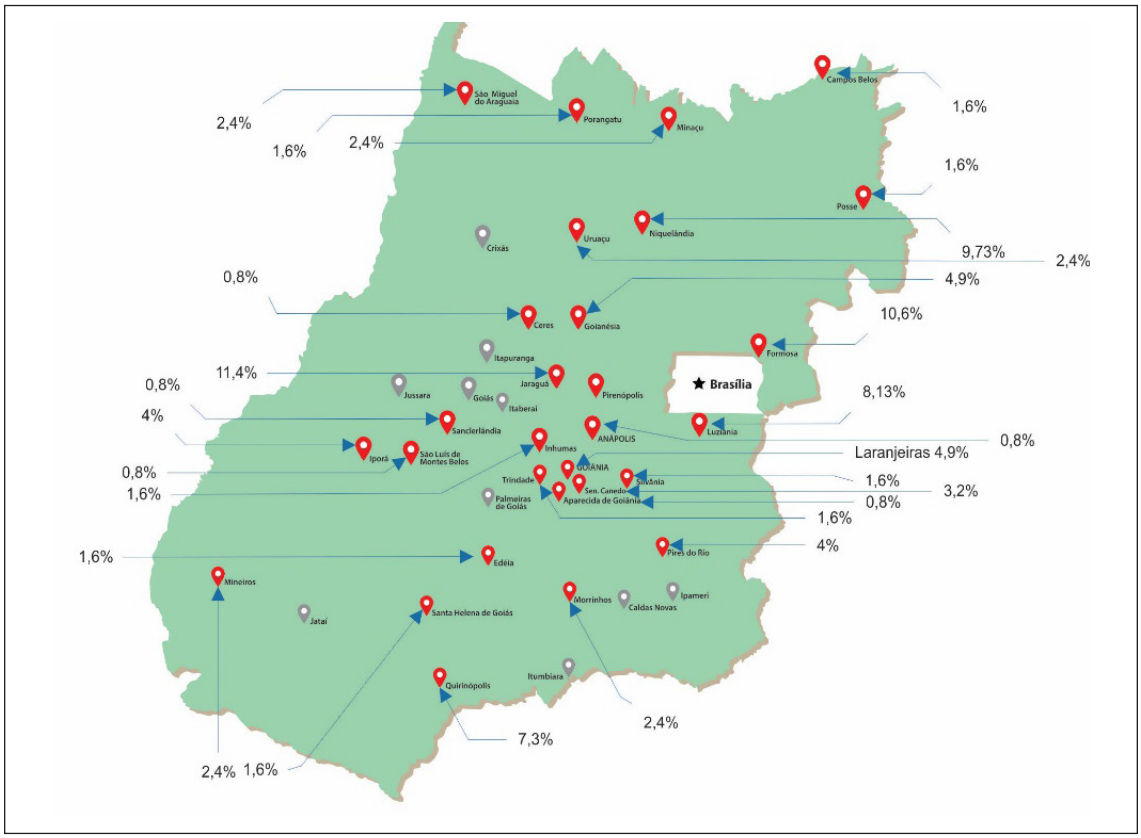
Tabela 1 – Perfil do professor qualificado para ofertar disciplina semipresencial na Universidade Estadual de Goiá

Perfil do professor	
Idade	**%**
20 a 30 anos	13, 8
31 a 40 anos	42, 3
41 a 50 anos	25, 4
51 a 60 anos	16, 9
Acima de 61 anos	1, 5
Tempo de atuação na docência	**%**
1 a 5 anos	20
6 a 10 anos	26, 9
11 a 15 anos	25, 4
16 a 20 anos	16, 9
Acima de 21 anos	10, 8
Nível de formação	**%**
Especialização	38, 5
Mestrado	41, 5
Doutorado	16, 2
Pós-doutorado	3, 8

Fonte: Elaboração dos autores.

O Curso foi disponibilizado para todos os professores que se interessaram pela semipresencialidade. A oferta de disciplinas nessa modalidade, também, foi aberta para todos os *campi* da Universidade, mas houve *campus* sem professor participante da formação. Os professores/cursistas por *campus* estão representados na Figura 3.

Figura 3 – Mapa dos *campi* da UEG e a representação do percentual de professores que participaram do processo de formação em construção de disciplinas em EaD



Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação às habilidades em ferramentas computacionais necessárias para realização do Curso e da oferta de disciplina presencial, a maioria declarou ser boa na utilização do sistema operacional Windows (81%), no pacote office word (65%), excel (58%), power point (75%) e no Moodle (73%); e ainda se considera ótima na utilização da internet (68%).

Tabela 2 – Autoavaliação dos professores em relação às suas habilidades em utilização de ferramentas computacionais

	Avaliação de habilidade %			
Ferramenta	**Ruim**	**Regular**	**Bom**	**Excelente**
Windows	0	3	61, 4	35, 6
Word	0	3	49, 2	47, 7
Excel	8, 3	25	43, 9	22, 7
Power Point	1, 5	6	56, 8	35, 6
Internet	0	1, 5	47	51, 5
Moodle	3, 8	19, 7	55, 3	21, 2

Fonte: Elaboração dos autores.

Os professores/alunos avaliaram, de forma objetiva e subjetiva, as dificuldades e os pontos fortes identificados no Curso.

Quanto às dificuldades observadas, 8 afirmaram não terem encontrado nenhuma e 116 citaram diversas, que foram assim agrupadas:

- comunicação e tutoria do Curso (33 citações);
- planejamento da disciplina utilizando os formulários padrão (25 citações);
- dificuldades próprias no uso da tecnologia (20 citações);
- dificuldade com o ambiente Moodle e a estrutura do Curso (19 citações);
- tempo para desenvolver as atividades (15 citações);
- necessidade de encontros presenciais (4 citações).

Quanto à comunicação e acompanhamento por parte dos tutores, as citações foram heterogêneas, indo de falta de clareza e divergência das informações, até a demora em responder ao aluno. Essas dificuldades podem ser minimizadas com capacitação mais intensa dos tutores e mais uniformidade nas informações e acompanhamento dos alunos. O aumento da equipe para acompanhar os trabalhos dos tutores, também, pode contribuir para melhorar a comunicação e tutoria do Curso.

Sobre as dificuldades na utilização dos formulários padrão para o planejamento da disciplina, os professores citaram aspectos como repetições de informações em alguns formulários, burocracia, engessamento e limitação no processo de montagem da disciplina.

No modelo adotado pelo CEAR, os formulários são utilizados para orientação da construção das disciplinas e estruturação no ambiente virtual. Apesar de apresentar campos de preenchimento aparentemente redundantes e ou parecer demasiado burocrático, tais repetições são importantes para que a disponibilização da disciplina no AVEA tenha qualidade, identidade visual definida e, sobretudo, para minimizar eventuais falhas técnicas quando da transposição dos textos, figuras, atividades etc. para o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem.

A importância da utilização de instrumentos para o planejamento e construção de disciplinas é apresentada na literatura. Junior; Fernandes (2013), por exemplo, aponta o planejamento antecipado e estruturado como fator de sucesso na modalidade semipresencial. Já para Carlini; Tarcia (2010), faz-se necessário protótipos, como os formulários, para cada material que se vai disponibilizar, para que se tenha regularidade de elementos no AVEA.

Ainda assim, a partir dos questionamentos, a equipe do CEAR fará revisão nos formulários para seu aperfeiçoamento.

Houve professores que citaram dificuldades em relação à utilização do AVEA e de ferramentas computacionais, em geral.

Há um estranhamento quanto a essas citações, uma vez que a primeira etapa da formação atendia a essa questão, pois preparou o professor para utilizar as ferramentas disponíveis do Moodle, além do que, a customização do Curso foi pensada para ser intuitiva e com abas com as informações disponibilizadas. Também, vale lembrar que foi exigido do professor o domínio básico de ferramentas computacionais para se matricular no Curso e que a maioria deles, contraditoriamente, disseram ser bons, conforme a tabela 2.

Aliada às dificuldades de cunho tecnológico, os questionamentos podem indicar dificuldades de compreensão das informações, como por exemplo, compactação dos arquivos antes de suas postagens.

Faz-se necessária avaliação minuciosa para mitigar essas dificuldades nas próximas edições do Curso e, também, realizar oficinas para os professores atendidos melhorarem suas habilidades no uso de ferramentas básicas.

Esse processo é importante, pois a semipresencilidade traz benefícios para o professor, que tem a oportunidade de atualizar seus conhecimentos tecnológicos (JUNIOR; FERNANDES, 2013) e, também, o qualifica por favorecer a postura de investigação, interação e colaboração na construção do conhecimento e nas relações dentro do ensino

(BERTOLIN; MARCHI, 2010). No entanto, é um desafio para os professores em geral, pois, muitas vezes possuem sobrecarga de trabalho e poucas oportunidades para refletir sobre suas práticas pedagógicas (GOUDOURIS; GIANNELLA; STRUCHINER, 2013).

Sobre as atividades exigidas, alguns consideraram que houve excesso em relação ao tempo disponível, com prazos curtos para cada atividade e dificuldade em conciliar as ocupações de professor e/ou gestor com o desenvolvimento do Curso. Para sanar essas dificuldades é possível repensar os prazos, que contemplem maior tempo para a realização das atividades, mas, isso impactará todo o processo de planejamento institucional, da solicitação da disciplina, passando pela formação, até a sua oferta. Também, é preciso que o docente/aluno planeje o seu tempo e de, forma disciplinada, se dedique ao Curso.

Fica evidenciado que o fator tempo é um dos aspectos que pode atrapalhar o desenvolvimento do planejamento da EaD e precisa ser administrado. Mas, o tempo pode auxiliar alunos que possuem disponibilidade de estudo em horários diversos. Serpa (2015) observou que alunos de graduação inseridos na semipresencialidade, de forma positiva, citaram o tempo como a principal diferença entre o ensino presencial e a distância na otimização de tarefas.

O Curso foi pensado na modalidade a distância com 1 encontro presencial para dirimir dúvidas, realização de ajustes e alinhamentos antes da etapa de planejamento da disciplina, mas, alguns professores sentiram a necessidade de mais encontros presenciais ao longo do Curso.

A estrutura multicampi da Universidade, o número de professores participantes de diversos *campi* e a distância geográfica, dificultaram o atendimento presencial coletivo obrigatório, que demandaria logística complexa e custo elevado. No entanto, os professores/alunos foram convidados, em parte específica do Curso, a agendarem com seus tutores encontro presencial individual, caso sentissem necessidade. Alguns professores compareceram e puderam ser atendidos nos horários acordados.

Além da possibilidade desses encontros individuais, a utilização de ferramentas de comunicação online, como aplicativos de mensagens instantâneas e de web conferências, podem ajudar a melhorar a comunicação direta dos alunos com seus tutores.

Quanto aos pontos fortes identificados, 2 alunos afirmaram não terem encontrado nenhum e 125 citaram diversos, que foram assim agrupados:

- estrutura do Curso (47 citações) e ambiente Moodle (10 citações);
- comunicação e tutoria do Curso (41 citações);

- planejamento da disciplina utilizando os formulários padrão (8 citações);
- Inovação pedagógica e tecnológica (19 citações);
- integração com a Universidade (2 citações).

Dentre os aspectos apontados como positivos sobre a estrutura do Curso, foram relacionados a utilização de vídeo-aulas para abordar os assuntos, os estudos de caso, a praticidade, clareza e objetividade do conteúdo, a interatividade, o layout, as ferramentas, a organização e o material didático. Acerca do ambiente Moodle foram mencionadas a funcionalidade do sistema, a possibilidade de ferramentas e a facilidade de utilização.

Sobre a comunicação ao longo do Curso e tutoria, foram relatadas as experiências positivas em relação ao acompanhamento, ao tempo e modo de resposta, o auxílio do tutor durante a produção da pasta da disciplina e o apoio pedagógico. O relato desses professores/alunos sugere que o processo de comunicação e a mediação da tutoria tem forte impacto do indivíduo professor/tutor e do professor/aluno. Questões como disciplina pessoal, afinidade com a tecnologia e disposição para ensinar e aprender influenciam de forma importante o desenvolvimento do Curso e seus resultados.

Em uma disciplina semipresencial há vários atores envolvidos no processo de mediação pedagógica, o professor, os alunos e aqueles que capacitam e dão suporte para a oferta (BERTOLIN; MARCHI, 2010). No processo de formação do professor, a mediação por meio da EaD tem papel fundamental, tanto para o êxito do docente/aluno nos diversos cursos, quanto para que ele adquira e valorize a cultura da mediação e, como docente/tutor, tenha boa comunicação e acompanhe seus alunos como mediador na oferta da disciplina semipresencial.

Para Serpa (2015), o professor deve ser presente durante o ensino a distância, fazendo a mediação pedagógica, estimulando seus alunos e ajudando-os a se organizarem e administrarem seu tempo. Assim, ele deve compreender e assumir seu papel, desenvolver atitudes e habilidades reflexivas na e em sua formação, que deve ser contínua (BELTRAN, 2014).

O uso de formulários foi citado como fator positivo para que o professor/aluno pudesse ter um direcionamento no planejamento da sua disciplina. Ainda que possam ser revisados e aperfeiçoados, os formulários utilizados são importantes para dar norte aos docentes na construção da disciplina, especialmente, aos que são iniciantes, bem como permitem a mitigação de eventuais falhas técnicas da equipe de suporte e possibilitam a adoção de identidade visual própria da Universidade.

Alguns professores/alunos também citaram que o aprendizado no Curso gerou oportunidade de inovações pedagógicas e tecnológicas em sua prática docente, tanto na semipresencialidade quanto na modalidade presencial, o que demonstra que a Universidade está no caminho certo com sua política de capacitação e oferta para a EaD.

E, por fim, os professores relataram que esse Curso foi uma oportunidade de integração e desenvolvimento curricular da Universidade, uma vez, que a utilização da semipresencialidade foi adotada como prática institucional, permitindo a convergência entre a educação presencial e a EaD e, também, a possibilidade de mobilidade virtual docente e discente entre os *campi* da UEG.

Em suma, as avaliações colhidas demonstram que os professores/alunos puderam perceber a importância da semipresencilidade no contexto geral da Universidade e validaram a estratégia metodológica desenvolvida pelo CEAR e, ainda que tenham apontado aspectos frágeis, estes são passíveis de superação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bertolin; Marchi (2010) ressaltam que a semipresencialidade é uma tendência nas instituições de educação superior do país e pode ampliar as possibilidades de interação no âmbito pedagógico.

No entanto, a implantação do ensino semipresencial gera mudanças nas instituições e pode trazer, também, desconfianças e resistências. Mas, é importante lembrar que esse é um caminho sem volta e a educação caminha para o hibridismo, além do que, os alunos, atualmente, são mais conhecedores e usuários das tecnologias digitais, o que os tornará, a cada dia, mais autônomos no processo de aprendizagem virtual.

Nesse contexto, o professor deve ser o ator principal para nortear esse processo (JUNIOR; FERNANDES, 2013), desafio que poderá ser enfrentado por meio da capacitação para a prática reflexiva e o uso pedagógico das tecnologias.

A semipresencialidade na UEG se encontra em bases normativas institucionais ainda em fase de discussões. Mesmo assim, as experiências realizadas até o momento tem apresentado resultados qualitativamente e academicamente satisfatórios.

No CEAR, a semipresencialidade é conduzida como prestação de serviços institucionais e subsidia o aperfeiçoamento e inovação da prática docente para e com o uso das TDIC. Nesse contexto, a oferta de cursos de formação de docentes para a EaD

configura-se como a principal ação desenvolvida, que é supervisionada e operada pela equipe de docentes desenhistas/tutores, chave para o sucesso desse trabalho.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Disponível em: http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-naeducacao-hibrida.aspx. Acesso em: 2 de fev. 2017.

BERTOLIN, J.C.G.; DE MARCHI, A.C.B. Instrumentos para avaliar disciplinas da modalidade semipresencial: uma proposta baseada em sistemas de indicadores. **Avaliação**, v. 15, n. 3, p. 131-46, 2010.

BRASIL. **Portaria nº 1428, de 28 de dezembro de 2018.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18977. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL, **Lei 9.610**, de 19 de fevereiro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9610.htm. Acesso em: 6 de fev. 2017.

BRASIL, 1998. BRASIL, MEC N. 4.059/2004

CARLINI, A.L.; TARCIA, R.M.L. **20% a distância, e agora**? Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson, 2010.

GOUDOURIS, E.S.; GIANNELLA, T.R.; STRUCHINER, M. Tecnologias de informação e comunicação e ensino semipresencial na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 37, n. 3, p. 396-407, 2013.

JUNIOR, R.; FERNANDES, J. Proposta de inclusão de carga horária semipresencial em cursos superiores presenciais. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 19, n. 1, 2013.

ROPOLI, E. A.; AMORIM, J. A. Resistência à educação a Distância nas instituições de ensino superior: gerenciamento dos impactos das mudanças. 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Set/2008, Santos – S.P. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200885458PM.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

SERPA, J. A modalidade semipresencial na percepção dos alunos do ensino superior. **Revista Digital Simonsen**, n. 3, Nov. 2015. Disponível em: www.simonsen.br/revistasimonsen. Acesso em: 9 de fev. 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsU** nº 682, 7 ago. 2014. Aprovar o Regulamento das Diretrizes Básicas para a Estrutura Curricular dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás, nos termos do Anexo Único desta Resolução. Disponível em: http://www.desenvolvimentocurricular.ueg.br/conteudo/5607_resolucoes_ueg_. Acesso em: 18 abr. 2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução Cs**A nº 843/2014. Aprova o regulamento acadêmico para oferta de disciplinas na modalidade semipresencial no âmbito na Universidade Estadual de Goiás. Disponívem em: http://www.legislacao.ueg.br//exec/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=8&tipo=CsA&ano=2014. Acesso em: 21 out. 2019.

80.

ENSINO DESENVOLVIMENTAL E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Elzilene Maria Lopes de Souza[1]
Daniela Amelia de Moura[2]

INTRODUÇÃO

A Resolução de problemas matemáticos exige um grande esforço cognitivo, visto que seu objetivo é o desenvolvimento do raciocínio lógico, nesta perspectiva atribui-se a este processo a necessidade de maior estudo sobre os princípios da teoria histórico-cultural de Vigotsky e Davídov, teóricos que trouxeram contribuições pontuais para a teoria do ensino desenvolvimental. Através da análise do contexto educacional, a proposição desde estudo é refletir sobre como ocorre a formação dos conceitos matemáticos na aprendizagem escolar, e como esta teoria poderá auxiliar na construção de conjecturas intelectuais e na formação de "funções psicológicas superiores" no processo de desenvolvimento mental como base para a organização do ensino.

As contribuições das práticas pedagógicas e didáticas no processo de ensino e aprendizagem da matemática, a reflexão da formação de conceitos tendo em vista investigar em

1 Coordenadora de Curso e de Pólo pelo Instituto Federal Goiano. Pólo Minaçu, Campus Ceres. Professora do Sistema Estadual de Educação de Goiás e da Prefeitura Municipal de Educação de Minaçu. "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001 Email: elzilenel.m@hotmail.com

2 Mestranda em Educação pela PUC- Goiás. Aluna do Grupo de Pesquisa "Teoria Histórico-Cultural" coordenado pelo professor José Carlos Libâneo. Professora da educação básica. "O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001 Email: danielaamelia2011@hotmail.com

que consiste e de que forma essa formação se constitui como base para a aprendizagem de conteúdos matemáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, especialmente nos anos iniciais, para tanto surgiu o interesse pelo tema, o anseio e a angústia eram maiores durante as aulas de matemática, por que o aluno muitas vezes somente conseguia manifestar o conhecimento empírico da operação matemática e dos problemas, porém a construção do conhecimento científico internalizado ficava comprometida.

A partir daí a observação se tornou mais constante, e ano após ano, essa realidade tem se apresentado na maioria das salas de aula de Ensino Fundamental. A motivação se apresenta mediante ao vislumbre de um meio que faça a relação entre a formação de conceitos no ensino escolar, proporcionando assim, a aprendizagem significativa para que o aluno cada vez mais conquiste sua autonomia e a alegria de realmente aprender. Vasconcellos, 2009 diz que "a douta alegria é aquela que vem de sentido do que se faz, do não estranhamento, do prazer de fazer, de se superar, de conhecer de se sentir acolhido, amado, de ser sentir crescendo, de ver crescer sua potência".

Neste sentido se faz necessário analisar os avanços da história da educação, e as novas propostas do contexto educacional para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos quando se deparam com os problemas matemáticos. Formar conceitos científicos é um trabalho complexo que encontra resistências, pois, para isto depende de grande esforço intelectual, por meio desta perspectiva atribui-se a este processo a necessidade de maior entendimento da apropriação da cultura produzida e acumulada social e historicamente, para a aquisição da competência matemática.

A proposta de formação de conceitos matemáticos nesta perspectiva contempla um olhar mais integral a cerca da ciência, arte, cultura, ética e técnica dos conteúdos disciplinares, na busca da promoção da sua aplicabilidade, uma formação mais autônoma e contextualizada, dispondo de recursos para a pesquisa, delegando ao aluno envolvimento e dedicação as atividades propostas, buscando assim inseri-lo em pé de igualdade com o contexto social contemporâneo, que faz alusão a profissionais capazes de resolver situações problemas e conflitos constantes e inerentes ao diversos tipos de ambiente em que o indivíduo se apresente.

Através da análise do contexto escolar, este estudo se propõe verificar a importância da formação de conceitos matemáticos na aprendizagem escolar, tendo como referência os princípios da teoria histórico-cultural, como meio auxiliar a resolução de problemas matemáticos, por intermédio de práticas intencionais, analisando a necessidade do trabalho contextualizado, através da atividade de estudo como forma básica para a organização

do ensino, investigar se muito dos vários problemas com a disciplina de matemática está intimamente ligados a falta de competência conceitual ou metodológica.

Este é um problema que promove muitas indagações no âmbito escolar, pois para que esta situação tenha uma perspectiva de resolução é necessário além de uma prática voltada para a fixação de exercícios, se tenha um olhar voltado para a formação de conceitos matemáticos e a própria atividade de estudo, que surge neste contexto não como foco no conteúdo em si, mas os modos de pensamento e ações mentais conexos a esse conteúdo.

Em um novo contexto educacional integrar os conhecimentos a realidade do aluno é uma urgência, cada vez mais, o educador precisa se envolver no processo educativo com o intuito de apresentar situações inovadoras que vá de encontro aos anseios do aluno. Propor o trabalho de investigação dentro do ambiente escolar é oportunizar ao aluno relacionar os vários conhecimentos, a ele oferecido, fazendo com que integrem de maneira significativa os conhecimentos ao cotidiano, traçando assim uma maior significação ao processo de aprendizagem, bem como, à sua atuação na sociedade atual. A teoria histórico-cultural de Vigotsky e a teoria do ensino desenvolvimental de Davídov traz outras possibilidades do pensar didaticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Matemática e Ensino Desenvolvimental

Por vários momentos na história da educação a aprendizagem era vista de forma simplificada como um acúmulo de fatos e informações e a duração deste conhecimento resultariam de uma forma adequada de aprendizagem. Com o passar do tempo surge um novo pensamento educacional, que buscava de uma forma mais reflexiva compreender o processo de construção do saber, para tanto, o conceito de aprendizagem reformulava-se entendendo que para a efetivação da aprendizagem, todo o processo educativo estaria submetido a influencia social, histórica de cada ator envolvido, portanto, toda aprendizagem e as formas de aprender são resultado das práticas culturais e sociais.

> O processo de aprendizagem já não é considerado uma ação passiva de recepção, nem o ensinamento uma simples transmissão de informação. Ao contrário, hoje falamos da aprendizagem interativa, da dimensionalidade do saber. A aprendizagem supõe uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica na aquisição de um conhecimento novo. É

> sempre uma construção interna e subjetiva, processada e construída interativamente. (GÓMEZ e TERAN, 2005, p. 31).

Com a proposta de formação de conceitos com base matemática para a aprendizagem escolar na teoria do ensino desenvolvimental requer um olhar interativo do contexto educacional. Desde cedo à criança constrói seu aprendizado de forma global em um todo apresentado a ela, portanto, promover um aprendizado que vislumbre a totalidade educativa sem descontinuidade, consiste em aproximar a realidade do aluno ao todo pedagógico. Neste sentido, a compreensão pelo ensino escolar atualmente apresentadas aos alunos traz a tona exigências de pensamento, análise e reflexão, ações intelectuais diferentes daquelas que se apresentam em sua vida social fora da escola, uma vez que não se referem ao conhecimento estruturado com base na lógica científica.

A aprendizagem matemática assim como qualquer aprendizagem científica, objetiva-se na necessidade do homem atual, que busca através dos conceitos científicos inovarem, aperfeiçoando ferramentas para o desenvolvimento profissional e pessoal da humanidade, dentro desta análise a aprendizagem matemática por ser de caráter específico constitui-se como uma unidade complexa no ambiente escolar, entretanto, a sua aplicabilidade cada dia se apresenta mais acessível através das novas tecnologias utilizadas em nossas vidas, motivo pelo qual é necessário cada vez mais buscar a aproximação da vivência do aluno aos saberes matemático. Segundo Vasconcellos (2009, p. 168). “O quadro de saberes necessários é a síntese da Proposta Curricular da escola no que diz respeito aos objetivos, saberes ou conteúdo.”

Freitas (2016) diz que as concepções sobre a experiência humana relacionados a outras áreas do conhecimento vão se constituindo como conceitos de aprendizagens.

> No decorrer da experiência humana social e histórica, métodos e formas de pensamento, reflexão e ação, relacionados à ciência, à arte, à filosofia, vão se constituindo como conceitos. É por meio da atividade de estudo que os alunos podem se apropriar dessas formas de pensamento e utilizá-las na compreensão da realidade. O estudo dos objetos de conhecimento organizado didaticamente pelo professor tem como finalidade não só a apropriação dos conceitos pelos alunos, mas, também, sua utilização consciente na solução de problemas, nos embates da vida social e cotidiana, na relação com os outros e consigo mesmos. (FREITAS, 2016, p. 390-391).

A aprendizagem a partir desta reflexão nos aponta para um autodomínio dos processos escolares, a busca por uma educação que permita ao aluno avançar, envolvendo-se ativamente, a partir da teoria histórico-cultual, percebe-se que o pensar pedagógico

se depara com um novo olhar para seus processos, permitindo assim que se promova uma aprendizagem embasada nas construções diárias. O trabalho pedagógico neste sentido ganha um caráter mais dinâmico e de pesquisa, a percepção do meio e das condições de aprendizagem transcorrem para um ideal investigativo e envolvente, permitindo a atuação do aluno em todo o processo de construção do conhecimento.

Libâneo (2016), diz que a aprendizagem é realçada pelo papel da atividade humana sócio-histórica e coletiva na formação dos processos psíquicos superiores, aponta como caráter de mediação cultural no processo do conhecimento. Ao mesmo tempo enfatiza que é através da atividade individual de aprendizagem que os indivíduos podem se apropriar ativamente da experiência sociocultural da humanidade. Nesse sentido ele acredita que a visão histórico-cultural do ensino busca compreender como o funcionamento psíquico das pessoas está relacionado com o contexto histórico, cultural e institucional em que ele ocorre.

> Os signos culturais, entre os quais estão os conteúdos de ensino a serem aprendidos são, assim, manifestações da cultura humana social e historicamente produzida, devendo ser interiorizados como condição de desenvolvimento humano, portanto, de formação da personalidade e humanização. Há que se considerar em relação a esses conteúdos que, à medida que são constituídos em relações intersubjetivas, sua apropriação pelos indivíduos implica, também, a interação social entre os que ensinam e os que aprendem, razão pela qual formas de convivência e cooperação são meios essenciais de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2016, p. 356).

Os conteúdos são dados e cobrados, e quando a aprendizagem não acontece procura-se um culpado, e é sempre justificado por questões simplistas e ingênuas. Portanto, a aprendizagem transcorre de forma homogenia e a uns servem de contribuição, pois suas estruturas o possibilitam a assimilação e a outros a aprendizagem é algo muito distante inalcançável. Ainda com o fim da idade média e a revolução industrial, surge a necessidade de cálculos mais específicos para as resoluções de problemas comerciais. Surge a partir de então novos conceitos matemáticos, cada vez mais minuciosos para a obtenção de valores mais exatos possíveis.

> O pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois, é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliando através do diálogo com o conhecimento científico, tende a uma dimensão utópica e

> libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. (FAZENDA, 1999, p. 17).

A busca pela aprendizagem em um contexto histórico cultural pressupõe um trabalho sério e de re-significação da prática educacional, pois tem como principal proposta o estudo sistemático da essência humana na busca pela associação e articulação deste para a facilitação da compreensão do aluno; trazer a aprendizagem para o universo do educando, contempla uma prática intencional que está intimamente ligada ao contexto do aluno e revela sua relevância no significado produzido por esta aprendizagem, caracterizados pela atitude dispensada ao processo.

Outra dimensão abordada pela teoria do ensino desenvolvimental é a pesquisa, pois essa atitude educativa se fundamenta na construção coletiva. Neste modelo de aprendizagem todas as hipóteses são consideradas como início para a pesquisa, que promoverá as possíveis soluções, que implica na construção subjetiva e na trocas transpondo assim para a busca das soluções dos questionamentos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem em consonância com os fatos do conhecimento empírico.

> Baseando-se nos resultados de vários anos de pesquisa teórica e experimental, chega-se à conclusão de que os problemas do ensino e educação desenvolvimental constituem questões muito significativas para a psicologia contemporânea e, particularmente, para a psicologia evolutiva e a psicologia educacional. A orientação do pensamento e da prática educacional dependerá muito da elaboração bem sucedida destes problemas. A essência destes problemas pode ser concisamente expressa com esta pergunta: o ensino e a educação de uma pessoa determinam os processos de seu desenvolvimento mental? Sendo a resposta afirmativa, seria, então, possível estabelecer a natureza da relação entre ensino e educação e o desenvolvimento mental? Em outras palavras, seria possível afirmar que existe um ensino e educação desenvolvimental que influi sobre o desenvolvimento? Se existe, quais são suas regularidades? Na vida diária, estes problemas são formulados, freqüentemente, assim: é possível por meio do ensino e da educação formar numa pessoa certas capacidades ou qualidades mentais que não tinha anteriormente? (DAVÍDOV, 1988, p. 5).

A proposta do ensino desenvolvimental surge como algo diferenciado do contexto escolar, pois ao trabalhar as escuras sem o conhecimento teórico é muito perigoso, sendo assim um suporte a ser investigado, um complexo que após várias leitura direcionará a informação antes tida como empírica para a construção teórica e fundamentada, deixando claros os objetivos a que se propõe o estudo de tal disciplina, essas indagações levantadas por Davídov promove uma relação dialética reflexiva, promovendo, portanto,

uma nova visão de mundo, dentro de um todo sem desprezar suas especificidades, levando em consideração a possibilidade de constituir em um indivíduo por meio do ensino e da educação, e formar certas capacidades ou qualidades mentais que não tinha anteriormente.

Segundo Dante (2000), o objetivo da aprendizagem matemática é fazer com que o aluno desenvolva o raciocínio lógico. Com as contribuições da teoria histórico-cultural, o ensino de matemática transcorre para o desafio do aluno através das situações problema para o desenvolvimento da habilidade com cálculos e resolução de problemas, tornando-o capaz de solucionar as questões que surgem no dia a dia, preparando-o para a vida futura. Contudo, com o desenvolvimento tecnológico e o aprimoramento dos conceitos matemáticos, não se pode prever que habilidades este aluno deverá possuir para enfrentar os novos problemas impostos pelo crescente avanço tecnológico.

Neste sentido, o ensino de matemática tem um caráter mais investigativo, onde, através do desafio dos problemas matemáticos seja oportunizado ao aluno se envolver com as aplicações matemáticas. Tornando os processos mentais mais complexos, resultando em aulas mais interessantes e desafiadoras, trabalhando com alunos ativos individualmente ou em grupos, cabendo ao professor lançar estratégias que facilite ao aluno construir sua aprendizagem.

> Mais do que nunca precisamos de pessoas ativas e participantes, que deverão tomar decisões rápidas e, tanto quanto possível, precisas. Assim, é necessário formar cidadãos matematicamente alfabetizados, que saibam como resolver, de modo inteligente, seus problemas de comércio, economia, administração, engenharia, medicina, previsão do tempo e outros da vida diária. E, para isso, é preciso que a criança tenha, em seu currículo de Matemática elementar, a resolução de problemas como parte substancial, para que desenvolva desde cedo sua capacidade de enfrentar situações-problemas. (DANTE, 2000, p. 15).

De acordo com os estudos de Borgo e Burak (2011), houve um grande desenvolvimento nas últimas décadas na educação matemática, muitas teorias e tendências metodológicas apontam entre outras a resolução de problemas como um meio para o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno, para tanto surge a proposta do ensino desenvolvimental, que busca superar o reducionismo do conhecimento empírico. Promove uma articulação entre as disciplinas, conteúdos e objeto de estudo e a teoria permitindo ao professor através das relações existentes entre os conteúdos esgotar as possibilidades na promoção do entendimento na busca da efetivação do saber

culturalmente construído. Pois ao trabalhar na resolução de problemas o aluno necessita de habilidades e conceitos anteriores para realizar a atividade de estudo a que se propõe cada problema matemático.

Corroborando com esta temática Libâneo (1999), diz que, o professor deve oportunizar ao aluno através de suas próprias experiências, no sentido de que venha a ter uma maior compreensão da realidade social. Através do olhar interdisciplinar a escola dê sua contribuição para a formação do cidadão com autodomínio, dotado de espírito crítico para atuar na sociedade tomando decisões e contribuindo para o crescimento de seu meio social.

> No planejamento de ensino deve aparecer a incorporação das práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano e em suas interações no trabalho e na vida social em geral. É nessas práticas que se manifestam a diversidade social e cultural, as redes de conhecimento, os diferentes valores, as experiências e vivências, que precisam ser objeto de reflexão dos alunos pelo uso dos conceitos teóricos. (LIBÂNEO, 2016, p. 380).

Ao propor a ação de planejar o docente convive com entraves, entre eles a falta de conhecimento sobre a real intencionalidade desta ação, a burocratização dos sistemas escolares e até mesmo a mudança na postura empírica atribuída a atividade pedagógica por décadas. O conhecimento teórico promove uma ruptura significativa com a visão simplista adotada pela escola de que o aluno deve cumprir com os conteúdos programáticos para fim exclusivo de promoção gradual de etapas, sem que este aprendizado verdadeiramente se efetive.

> Como instrumento de reprodução, a escola tende a manter as convenções sociais e a moldar o sujeito de forma que ele se adapte e mantenha essas convenções. Nesta contextualização e nesta visão de mundo não há anormalidade, por exemplo, na busca constante de receitas por parte dos professores, na atitude efêmera e impessoal dos pesquisadores na área da educação, na existência de um discurso pedagógico imposto que absorve teorias e teóricos da moda e produzem falsos movimentos de mudança, na inconsistência teórica que se mantém na prática dos professores e na resistência que a mesma produz frente à transformação. (COLLARES, 1995, p. 77).

Neste sentido, o professor consciente de seu papel como mediador da construção epistemológica do conhecimento, trabalha em um ambiente sistematizado, e promove através de sua competência e pesquisa, uma articulação entre os conteúdos e a aprendizagem, fazendo com que o aluno seja estimulado a ter o hábito da pesquisa e a construção efetiva de seu conhecimento, contudo pela dificuldade em aderir à transformação da

prática escolar e ruptura com a comodidade dos resultados imediatos, se resume a mais uma ideologia no ambiente educacional.

Sobre a relação aluno e professor, essa deve possibilitar uma linguagem que integre os sujeitos da aprendizagem, sendo importantíssimo para que o aprendiz se predisponha a compreender e atribua significado ao novo conhecimento.

> À escola cabe ensinar, isto é, garantir a seus alunos a aprendizagem de habilidades, competência e atitudes consideradas relevantes para a formação dos cidadãos. As grandes transformações sociais, econômicas e políticas da sociedade contemporânea tornaram a apropriação do conhecimento, mais especialmente dos conceitos e habilidades relativas à leitura, escrita, cálculo e resoluções de problemas, meios indispensáveis à inserção do indivíduo na sociedade, ao exercício da cidadania. (SILVA e SOUZA, 1995, p. 45)

Por vários anos a educação matemática foi vista como um acúmulo de informações acerca das regras e fórmulas, que resultava em uma aprendizagem técnica e condicionada, com o passar do tempo e estudos cada vez mais minuciosos do contexto escolar, o olhar para as disciplinas lógicas transcorreram para uma visão mais contextualizada onde a aplicabilidade de teorias e fórmulas passa a ganhar mais enfoque, atribuindo ao trabalho educativo um caráter investigativo, onde o aluno compreendendo as mais variadas situações problemas formula suas hipóteses e chega a resultados possíveis, abandonando as práticas decorativas, adotando uma postura que os leva à compreensão do problema e trabalha as informações de forma mais ativa e eficaz.

> [...] se é possível pensar de outro modo, segundo novas formas de racionalidade e se a busca pelo conhecimento objetivo decorre da interação da subjetividade do sujeito com o mundo exterior, se é requerido ultrapassar a barreira dos sabres disciplinares, pela conjunção proporcionadas por variados saberes dispostos de forma hologramática para ampliar a compreensão, mister se faz incorporar ao método toda a multiplicidade de recursos e procedimentos que, mantendo-lhes a rigor, incentive a criatividade e a liberdade do pesquisador. (FAZENDA, 2014, p. 24).

A priori, não seria um mau se houvesse uma análise do processo educativo em sua totalidade, adotando a estas diferentes variáveis em seu levantamento de dados, contudo, a mensuração de resultados se dá a partir de um único instrumento, que além de desprezar a trajetória do aluno, promove comparabilidade, adotando classificações aos resultados em detrimento a incentivos.

> Os países desenvolvidos estão engajados em um movimento de profunda reestruturação de seus sistemas educacionais em nome da busca de uma

> maior eficiência e qualidade. A elevação dos padrões se tornou palavra de ordem lançada por governantes conservadores, resultados em um aumento das exigências de avaliação perante as escolas e da instalação progressiva de uma gestão do desempenho. (AKKARI, 2011, p. 96).

Outra realidade intrínseca do modelo padronizado é o controle dos conteúdos educacionais, justamente com a política neoliberal a seleção dos conteúdos permite ao governo privilegiar determinadas competências, julgadas mais relevantes, estimando assim o tipo de aprendizagem que o aluno deverá adquirir. No entanto as políticas educacionais devem desempenhar uma nova prestação de contas, que promova as instituições educacionais, maiores responsabilidades na mobilização para melhor desempenho do aluno cabem, portanto, que todos os envolvidos no processo educacional principalmente o professor promover uma práxis cotidiana que permita ao aluno avançar em seus conceitos passando seus conhecimentos empíricos para o conhecimento teórico.

Mais que uma teoria, o ensino desenvolvimental traça conjecturas estruturantes no contexto escolar como uma atitude frente ao processo de ensino e aprendizagem, que permite a re-significação dos conteúdos escolares em prol de uma aprendizagem substancial da aprendizagem em si, bem como, uma compreensão global das questões sociais, econômicas e políticas que permeiam a sociedade.

Vaz (2012) relata que esse tipo de trabalho permite testar suposições obtidas a partir das hipóteses e experimentações permitidas, o que pode conduzir o aluno a perceber conjecturas e iniciar uma investigação matemática, compreender melhor as formalizações, além de visualizar generalizações sobre o objeto investigado. Fato este que é relevante para o ensino-aprendizagem da matemática.

A formação dos conceitos matemáticos no Ensino Desenvolvimental

A Teoria do Ensino Desenvolvimental no campo educacional traz importantes contribuições frente às cobranças sofridas pela escola, principalmente na perspectiva de aumentar o nível de pensamento dos educandos e a interiorização de intervenções culturais que permitam aos alunos o autogerenciamento e a auto-regulação da sua própria atividade.

No sentido de entender os pressupostos teóricos desta corrente da psicologia soviética justifica suas bases na psicologia com enfoque marxista. Muitos pesquisadores tem se dedicado ao estudo dos teóricos soviéticos especialmente L. S. Vigotsky, Alexei

Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977), e também, Daniil B. Elkonin (1904-1984), p. Ya. Galperin (1902-1988), A. V. Zaporózhets (1905-1981) e Vasili Vasilievich Davídov (1920-1998), dentre outros. Partindo do entendimento de que é imprescindível considerar o enorme conjunto de trabalhos elaborados pelos teóricos culturais para entender a constituição dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições à psicologia e à educação contemporânea. Davídov destaca a importância da formação de conceitos teóricos nos alunos.

> [...] quanto à necessidade de se utilizarem novos métodos de ensino na escola elementar e à possibilidade e conveniência do formar conceitos teóricos nos escolares de menor idade, são de importância fundamental para a elaboração dos problemas da didática, da metodologia de ensino e da psicologia infantil e educacional, pois a expectativa é que haja uma cooperação entre estas áreas para lidar eficazmente com as questões relacionadas ao ensino desenvolvimental elementar. No nosso ponto de vista, estas posições primeiramente estão ligadas ao progresso da experiência dos professores do ensino elementar; segundo, estão de acordo com as tendências contemporâneas de melhoria da educação elementar na URSS; e terceiro, consideram os êxitos do pensamento didático. (DAVÍDOV, p. 161).

Davídov entende que o Ensino Desenvolvimental facilita o desenvolvimento da mente do aluno, contribuindo para seu pensamento teórico e consequentemente desenvolve sua personalidade. O objetivo do ensino, nesse aspecto é estimular nos alunos as capacidades cognitivas necessárias para que possam assimilar e utilizar com eficácia esse conhecimento em estudo, podendo com autonomia realizar as relações entre as coisas, fenômenos, informações e situações.

Libâneo (2009), analisa as teorias contemporâneas da escola de Vigotsky e a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davídov, em sua perspectiva aborda o ensino mais coerente com o mundo da ciência, da tecnologia dos meios de comunicação e aponta as seguintes característica:

> [...] o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico e os atos mentais que lhe correspondem. [...] O pensamento teórico se forma pelo domínio dos processos de investigação, dos procedimentos lógicos do pensamento, relacionados com um conteúdo. [...] A melhor metodologia de ensino, em qualquer disciplina, é aquela que ajuda os estudantes, todos os dias em todas as aulas, a pensar teoricamente, ou seja, cientificamente, com os conteúdos e métodos da ciência ensinada. Compromisso com o conhecimento científico. (Libâneo, 2009, p. 17)

De acordo com as concepções de Davídov, o ensino de determinada ciência deve fazer uma correspondência a essa ciência e suas partes. Nesse sentido, o pensamento teórico vai se formando pelos princípios lógicos, pelos conceitos, no qual se reorganiza os dados da percepção sensível. Desse modo, o conceito vai se formando nos processos investigativos e procedimentos lógicos de pensamento que permitem a aproximação do objeto para constituí-lo como objeto de conhecimento. Segundo ele o aluno adquire um método teórico geral, isto é, o conceito, cuja internalização possibilita a resolução de problemas concretos e práticos.

O processo de identificar o conceito dos objetos de estudo, abre uma nova trajetória para que o pesquisador possa adquirir essa concepção. Davídov chama esse processo de método genético, pois entende que é através desse raciocínio que a aprendizagem deve acontecer, partindo de resolução de problemas e o ensino da pesquisa, onde o professor é entendido como mediador intervindo ativamente nos processos mentais dos educandos e produzindo novas formas de construções mentais por meio dessa mediação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse texto foi pensar sobre os desafios enfrentados pelos professores para refletir sobre a formação dos conceitos matemáticos no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Segundo Davídov, o ensino desenvolvimental facilita o desenvolvimento da mente do aluno, contribuindo para seu pensamento teórico e consequentemente desenvolve sua personalidade. O objetivo do ensino, nesse aspecto é estimular nos alunos as capacidades cognitivas necessárias para que possam assimilar e utilizar com eficácia esse conhecimento em estudo, podendo com autonomia realizar as relações entre as coisas, fenômenos, informações e situações.

> [...] ao examinar os problemas teóricos relacionados com o vínculo da educação e do ensino com o desenvolvimento mental do homem, é recomendável utilizar, juntamente com os conceitos de educação e ensino, o conceito mais geral de apropriação [prisvoenie] que expressa as relações essenciais entre a experiência individual e a experiência social. O processo de apropriação leva o indivíduo à reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente. Durante a reprodução, a criança realiza uma atividade que é adequada (mas não idêntica) à atividade encarnada pelas pessoas nestas capacidades. (Davídov, 1988, p. 31).

Davídov defende que é imprescindível que exista o vínculo da educação e do ensino com o desenvolvimento mental, que se utilizem os conceitos de educação e ensino, porque ela expressa a relação da experiência individual e social.

Portanto, considerando o modo de trabalhar pedagogicamente depende da concepção e do modo como os professores conceituam a formação dos conceitos matemáticos. Na perspectiva do Ensino Desenvolvimental, o ensino caminha para a emancipação humana, para a humanização do sistema social, mesmo num contexto de democracia meramente formal. Mas, para além de declarações genéricas sobre o poder da educação, realizar um trabalho docente pela emancipação de indivíduos concretamente prejudicados, supõe uma formação científica geral para todos e formação da personalidade global, em articulação com os contextos socioculturais da aprendizagem.

Este é um pressuposto para uma formação qualificada especial que implica o desenvolvimento de capacidades cognitivas, criativas e operativas, visando formar sujeitos para o mundo do trabalho, da cultura, da cidadania, da convivência humana, das relações socioculturais.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios.** Editora Vozes, São Paulo, 2011.

BORGO, Vanessa T. K. & BURAK, Dionísio. **Modelagem Matemática e Interdisciplinaridade: Perspectivas para o ensino de matemática nas séries iniciais**, Seminário de Pesquisa do PPE, Universidade Estadual de Maringá PR, Data do Evento: 26 e 27/05/2011.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima. **O cotidiano escolar patologizado: Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas.** Tese de livre docência não-publicada, Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1995.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**, Editora Prol, São Paulo, 2000.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico.** Moscú: Editorial Progreso, 1988.

FAZENDA, Ivani **Catarina Arantes, coordenadora. Práticas interdisciplinares na escola**, 6. ed. Editora Cortês, São Paulo, 1999.

GOMÉZ, Ana Maria Salgado e TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de aprendizagem – detecção e estratégias de ajuda**, Edição MMIX, Editora Cultural S.A., São Paulo, 2005.

FREITAS, R. A. M. M. **Formação de conceitos na aprendizagem escolar e a atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino.** Revista Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento do professor.** Revista Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**, 16. ed., Editora Loyola, São Paulo, 1999.

SILVA, Dinorá Fraga da & SOUZA, Nádia Geisa Silveira de, Org. **Interdisciplinaridade na sala de aula – uma experiência pedagógica nas 3ª e 4ª séries do primeiro grau**, Editora da Universidade/ UFRGS, Porto Alegre, 1995.

VASCONCELLOS, **Celso dos S. Currículo: a atividade humana como princípio educativo.** São Paulo: Liberdad, 2009.

VAZ, D. A. F. **Experimentando, conjecturando, formalizando e generalizando: articulando investigação matemática com o Geogebra.** Revista Educativa. Goiânia, v. 15, n. 1, p. 39-51, jan./jun. 2012.

81.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS (HQ)

Uma prática de ensino que desenvolve leitores e transforma atitude[1]

Lucinete Ornagui de Oliveira Nakamura [2]
Roberta Moraes Simione[3]
Kênia Paula de Almeida Moraes dos Anjos [4]
José Serafim Bertoloto[5]
Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini [6]

INTRODUÇÃO

Atualmente, desafios constantemente têm sido impostos aos educadores e pais principalmente no que se refere ao comportamento de crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que a educação como base de uma sociedade equilibrada impõe cuidados especiais, investimentos em formação, contudo, na maioria das vezes, os resultados não são satisfatórios, em razão de uma distorção focal, na qual se privilegia o tratamento das consequências em detrimento da prevenção das causas.

1 História em Quadrinhos como pratica de ensino para a formação de leitores e mudanças de atitudes. Pesquisa realizada na Escola Municipal Rita Caldas Castrillon.

2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Associação ampla IFMT-UNIC (PPGEn/UNIC) Bolsista CAPES. Pesquisa sobre Ensino, Currículo, Saberes Docentes. E-mail: ornagui@uol.com.br.

3 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFMT). Pesquisa sobre Meio Ambiente, Políticas Públicas, migração, imaginário, racismo e diversidade étnica. robertamoraes01@gmail.com

4 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Associação ampla IFMT-UNIC. Pesquisa sobre Ensino, currículo, saberes docente. E-mail: kenia_artes@hotmail.com

5 Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC São Paulo. Docente da Universidade de Cuiabá – UNIC. Pesquisa sobre Ensino, currículo, saberes docentes. E-mail: serafim.bertoloto@gmail.com

6 Pós-doutorado Júnior CNPq/UFMT. Docente da Faculdade de Comunicação Social – UNIC e do Programa de Pós-Graduação em Ensino(PPGEn/UNIC). Currículo, Saberes Docentes. E-mail: fonsecaanagraciela@gmail.com

À vista dessas circunstâncias o Projeto Planeta Azul objetivando a formação integral das crianças, através da atuação em sua base educacional e cultural vem auxiliando os gestores e educadores no trabalho voltado para a internalização de conceitos morais e éticos, incentivando o desenvolvimento da espontaneidade, vontade própria, iniciativa e criatividade.

O Projeto Planeta Azul através de seus instrumentos paradidáticos HQ, objetiva a formação do aluno leitor, despertando-o para o altruísmo e mudança de atitude. O projeto empreendido pela Fundação Mokiti Okada, atua auxiliando na internalização de valores morais e éticos complementando os demais métodos necessários a formação intelecto-cultural dos educandos.

Pensando na problemática educacional que muitos profissionais da educação se deparam diariamente no exercício de seu ofício, assim como dos pais e responsáveis que anseiam por uma educação formal acolhedora, lúdico e atrativo e ético, nos enveredamos neste caminho investigativo e formativo.

Assim, nesta pesquisa buscamos compreender de que modo a HQ pode ser um recurso didático para incentivo e à mudança de comportamento. Entendemos que HQ se configura como um importante instrumento de auxílio à leitura, pois estimula a imaginação, desperta para sensibilidades, contribuir plenamente para o exercício da criatividade além de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e, consequentemente mudança de comportamento. Tendo estas considerações como pautas orientativas é sob este viés que se ancora nossa hipótese de que história em quadrinho (HQ) é um eficiente instrumento para eficácia de aprendizagens em linguagens.

Nosso *lócus* de pesquisa foi à Escola Municipal Rita Caldas Castrillon, localizada no município de Cuiabá – Mato Grosso. O instrumento didático utilizado como contributo elementar à proposta desta pesquisa foi a História em Quadrinho do Projeto Planeta Azul. Várias foram as histórias em quadrinhos pesquisadas a fim de que pudessem ser utilizadas como instrumento ancora ou auxiliar nesta abordagem, contudo poucas foram as histórias que contemplassem temas relacionados à ética e arte de bem viver, e neste sentido, justificamos a escolha deste material.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A pesquisa de caráter exploratória e descritiva tem como procedimento metodológico o estudo de caso, que segundo Ludke e André (1986), proporciona aos

pesquisadores um novo olhar sobre o objeto investigado, pois considera o conhecimento um processo contínuo de ação-reflexão-ação, buscando sempre novas respostas e indagações, considerando a compreensão da dinâmica do contexto em que o sujeito está inserido e revela a multiplicidade das dimensões presentes e nas inter-relações.

Ainda na concepção de Ludke e André (1986), o estudo de caso envolve um estudo profundo e exaustivo de variáveis de um objeto delimitado e possibilita a compreensão de uma realidade social especifica por meio de levantamento de dados qualitativos, que envolve uma variedade de informações coletados em momentos e instrumentos diferentes.

Para Minayo (1986, p. 21) "a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instancia singular. [...] o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade". É um dos métodos mais apropriados para conhecer em profundidades as interfases de um determinado fenômeno educacional.

Como instrumentos didáticos utilizado como contributo elementar à proposta desta pesquisa foi a Revista Turma do Planeta Azul. O projeto foi desenvolvido com 40 crianças do 1º ano, uma vez por semana, realizando leituras das histórias em quadrinhos "Turma do Planeta Azul", além das atividades permanentes tais como, relaxamento, campanha do obrigado, livro da aprendizagem, e oficina de Ikebana.

A análise de dados se deu mediante a observação participante com registro em caderno de campo, oficina e entrevista visando a interpretação dos dados a partir de uma descrição objetiva e sistemática.

A pesquisa realizada na Escola Municipal Rita Caldas Castrillon, iniciou com a implantação do Projeto Planeta Azul e apresentação dos personagens bem como, suas características. As práticas pedagógicas foram iniciadas mediante a Campanha do Obrigado, cuja intenção consistia em trabalhar o conceito de gratidão numa parceria assumida pelos educadores, crianças e pais.

A proposta possibilitou colaborar com a formação dos alunos no que se refere aos aspectos social, afetivo, cognitivo e emocional, e ainda contemplar o sentido da verdadeira educação – compreendida pelo Projeto Planeta Azul como sendo aquela que desenvolve o autoconhecimento, o cuidado para com o outro e a responsabilidade pela preservação e perpetuação do ambiente planetário.

Perscrutando o universo investigativo, durante a pesquisa diversas atividades permanentes foram desenvolvidas como: oficina de Ikebana, o relaxamento, livro da aprendizagem, o pensamento da semana e a música.

Segundo a BNCC a arte é uma linguagem que envolve as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. É no fazer artístico que os alunos criam e desenvolvem a sensibilidade, a intuição, emoções e a subjetividade.

Assim, a oficina de Ikebana que consiste na criação de um arranjo com flores naturais, trabalhando o equilíbrio e a simetria, foi possível desenvolver a sensibilidade, a reflexão e a percepção do equilíbrio e a necessidade das ações altruísta para as relações sociais. Enquanto criavam o arranjo de Ikebana, alunos, professores, pais e equipe gestora foram levados a refletir sobre a beleza das flores e a missão que as mesmas possuem em sua vida.

Fazendo uso de práticas de relaxamento, que ao contrário do que se pensa o relaxamento não traz em si a ideia de “acalmar” o aluno e com isso fazê-lo “prestar mais atenção” na aula, foi proporcionado aos participantes meios para terem concentração e foco nas atividades empreendidas. O princípio e o motivo principal desta é aproximar o máximo possível a frequência cerebral (ondas) dos alunos, através de exercícios de respiração, e com isso “preparar” o cérebro para receber os conhecimentos do dia de trabalho. Os relaxamentos podem acontecer com uma música baixinha, em que a professora orienta o aluno a perceber sua respiração, fazendo movimentos de alongamento do corpo, também pode promover “viagens imaginárias” envolvendo lugares paradisíacos, cores e sons.

Utilizou-se do livro da aprendizagem, a qual consiste na abertura de um caderno para registro diário de uma aprendizagem ou acontecimento relevante no dia de trabalho com a turma e possibilitar o registro de ações que no olhar do aluno possibilitou mudança de atitude, consequentemente gerou mudança de comportamento.

Fazendo uso do pensamento da semana, junto com cada edição do Ponto de Apoio (material produzido para os professores) sugeriu-se um pensamento, uma mensagem (ou pode ser utilizado qualquer outro), que determina a prática da semana que visa a reflexão dos alunos sobre os valores e as posturas positivas que devemos desenvolver para com o outro e perante a vida. O Pensamento poderia ser lido diariamente (no início da aula) e, durante a semana a turma deve realizar um trabalho com o pensamento em questão, envolvendo o conteúdo programático da série. Poderia ser um cartaz, um jogral, uma música e dança.

Com a música, por meio de temas educativos, os alunos experienciaram valores já esquecidos. Mediante as letras e as melodias foi possível observar que as mudanças do sentimento das crianças, e consequentemente, as atitudes, pois a música estimula áreas do cérebro não desenvolvidas por outras linguagens, como a escrita e a oral. Os ritmos são variados, modernos, passando por pagode, reggae, sertanejo, forró e axé, ou ainda temas mais clássicos, como valsas, operetas, e músicas lentas, como a canção "Por um Mundo Melhor", o que permitiu a aprendizagem por meio dos sons.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura como fator de desenvolvimento pessoal e de possibilidade de participação social do indivíduo é dado indiscutivelmente e aceito como compromisso de todas as sociedades.

Ler não é só o ato de extrair um significado do texto, pois nem sempre o significado está expresso, isto é, para uma perfeita interação é preciso "além do texto", conhecer outros textos subjacentes ao texto considerado para compreendê-lo fazer uma interação entre os interlocutores. É o que nos fala Orlandi (1992, p. 15), "observar o processo de sua produção e, logo da sua significação... onde o leitor atribui sentidos ao texto".

A leitura requer do leitor mais do que decodificar o que está grafado, ele precisa chegar à compreensão do texto, porta-se diante dele de forma atuante, modificando-o e modificando-se. Nesta perspectiva cabe ao professor ser o mediador do processo e possibilitar que o aluno perceba a essência dos textos, transformando assim suas atitudes no cotidiano.

Para Larrosa (2005, p. 27), "a tarefa de formar um leitor é multiplicar suas perspectivas, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, educar seu gosto, sensibilizar seu tato, dar-lhe tempo, formar um caráter livre e intrépido... e fazer da leitura uma aventura" Neste olhar, é fundamental que o professor esteja preparado para despertar no educando valores essenciais para a formação integral do aluno e o desejo de cooperação.

> Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda automaticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica do ser ou estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em quer se ache. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido. (FREIRE, 1993, p. 23).

É nesta perspectiva de leitura que as Histórias em Quadrinhos como práticas sociais se tornam um elemento importante para a formação do aluno leitor e crítico diante de suas atitudes.

Para Calazans (2004), as Histórias em Quadrinhos seduzem os leitores, por meio da leitura espontânea e prazerosa e quando utilizadas em salas de aula como instrumento didático permite a internalização dos conceitos abordados e favorece a aprendizagem.

Assim, ao ler as revista "Turma do Planeta Azul" que tem como fio condutor histórias em quadrinhos baseadas em fatos reais do cotidiano e ao observar as ações das personagens, os alunos passaram a aplicá-las em seu contexto diário, além de perceberem que podem ser protagonistas de histórias. Entenderam ainda, que suas atitudes diárias são significativas e recheadas de vida e, portanto, podem ser retratadas em uma revista que representa uma aceitação social, reconhecimento e inclusão cultural sem precedentes.

Os conteúdos desenvolvidos são instrumentos para pais e educadores na formação de crianças e jovens, pois o contexto traz palavras mágicas que resgatam valores e princípios éticos de forma lúdica e prazerosa, que através das ilustrações propiciam a iniciativa para a leitura. Partindo das vivências o conteúdo vai evoluindo para uma sistematização científica, favorecendo a criticidade e a transformação.

Ao ler as histórias muitos adultos podem não entender o que há de atrativo. Porém, ao trabalhar com as crianças é visível a simplicidade das personagens que são educadas e valorosas, mas também são peraltas e brincalhonas, que não são seres perfeitos e inatingíveis, são reais. Não se trata de príncipes e rainhas, são crianças, que vão à escola. E isso possibilita acreditar na verdade por trás de cada história.

Quando um dos personagens aparece em uma das histórias em quadrinhos assistindo TV com a família não é necessário muito esforço para a criança perceber que também age dessa forma e, portanto se identifica imediatamente com ele. Na mesma medida, quando o levanta e pega um cobertor para cada um e não apenas para si, sendo solidário e grato, recebe gratidão, demonstrando a existência de harmonia na família. Embora seja uma atitude simples, favorece as pessoas a sua volta uma reação positiva. Esse é o verdadeiro aprendizado pelo exemplo.

Ficou claro que ao se identificar com as ações das personagens os alunos passaram a adotar e internalizar as atitudes significativas das mesmas, mudando seu

comportamento e influenciando outras crianças a mudarem também, o que favoreceu a aprendizagem e a diminuição de conflitos em sala de aula.

Para Rodrigues, Assmar e Jablonski (2010), as atitudes são construídas durante o processo de socialização e internalizadas por meio do conhecimento, muitas vezes carregada de carga afetiva. Portanto, a mudança de comportamento ocorreu quando a atitude da criança mudou. Não há dúvida de que as afetividades estabelecidas na relação dos personagens com o leitor influenciaram para essa mudança de comportamento significativa.

A técnica de relaxamento uma vez que os alunos não conseguiam ouvir o outro, veio ao encontro de uma necessidade básica: melhorar a disciplina. O efeito foi muito positivo e refletiu imediatamente no aprendizado, pois os alunos aprenderam a ouvir e relaxar, que a vida tem um ritmo e que precisamos encontrar nosso ritmo para realizar bem as atividades propostas. Sentir o corpo, o pulsar do coração, saber que cada parte do meu corpo é fundamental para minha existência é uma experiência maravilhosa. A maioria dos seres humanos vive uma vida inteira sem prestar muita atenção a estes fatos. Tomar consciência de que ocupamos um espaço que deve ser divido com outras pessoas muda a forma como pensamos e agimos.

Quando já se reconheciam como grupo com objetivos comuns, o terceiro passo foi introduzir a Campanha do Obrigado. Esta campanha mudou a visão que o grupo possuía com relação à gratidão. A maioria trazia de casa o conceito de que devemos ser grato, agradecer às pessoas, às coisas boas que recebemos. A campanha nos ensina que receber um obrigado é tão ou mais importante quanto ser grato. Quando recebemos um obrigado significa que fomos úteis a alguém e que tivemos uma boa atitude. Em um universo cíclico, o que fazemos reverte a nós, portanto, se praticarmos boas ações receberemos bondade.

A despeito destas ações Rodrigues, Assmar e Jabonski (2010), abordam que em essas atitudes são compreendidas pela psicologia social como comportamento pró-social, que geram comportamento altruísta, ou seja “condutas que beneficiam os outros ou têm consequências sociais positivas” (RODRIGUES, ASSMAR E JABLONSKI, 2010, p. 228).

A atividade consistiu em trabalhar o conceito de gratidão numa parceria assumida pelos educadores, alunos e pais, em que se faz necessário que todos fiquem atentos, observando o lado positivo de tudo que acontece a sua volta para em e seguida manifestar gratidão em qualquer circunstância. A ação faz bem a quem agradece e a

quem recebe o agradecimento. É este acúmulo de práticas que fará do aluno uma pessoa virtuosa.

A campanha do obrigado é um poderoso instrumento para desenvolver a iniciativa, a vontade própria, a espontaneidade e a criatividade da criança, bem como, promover a transformação do seu comportamento e o aproveitamento nas salas de aula. A prática voluntária do bem faz com que ela se sinta útil e amada pelas pessoas com as quais convive em sociedade. Além do mais, fortalece os laços de amizade e aumenta a autoestima. O ato de fazer algo em favor do outro é o mesmo que para si. É uma forma de praticar o amor-próprio, o respeito, a responsabilidade e a compreensão.

A campanha não é uma competição e sim uma caminhada. Para estimular a campanha foi realizada a primeira oficina de Ikebana com a finalidade de levar para casa uma Flor de Luz e por ela receber o primeiro obrigado realmente significativo, o objetivo era fazer com que os alunos recebessem no mínimo 10 “obrigados” por dia.

A cada obrigado recebido por uma ação desenvolvida na escola, em casa, entre os amigos os alunos faziam o registro no Livro da aprendizagem. Cabe ressaltar aqui que no início da Campanha os alunos registravam um número maior de obrigados que era perceptível pelo registro e que à medida que a professora trabalhava as concepções de gratidão o número de obrigado iam diminuindo. O que parecia ser um ponto negativo foi exatamente o contrário.

Ao compreender e internalizar a essência do conceito de agradecimento o registro diminuiu, não porque não recebiam a mesma quantidade, mas porque antes eles registravam o obrigado sem ter realizado nenhuma ação simplesmente para ficar com um número maior que a do colega, ou seja, mentiam. Com a mudança de atitudes eles foram registrando somente os obrigados que haviam recebido. Passaram a ser sinceros não com o outro, mas consigo mesmo.

Assim, para desperta o desejo de uma ação estimável em si mesma sem nenhuma intencionalidade subsequente, o professor precisa mais do que ensinar o valor das nossas ações, precisa possibilitar a reflexão acerca deste valor que passa a ser visualizar como um Dever, não um Dever como uma obrigação mas pela necessidade de uma ação que seja universal.

Ao reconhecer que mentir é uma ação de desrespeito por si mesmo e não pelo outro, o aluno repensa e muda suas atitudes, pois mentir não é, e não deve ser uma lei universal. E se persistir no ato de mentir, as ações no futuro não teria credibilidade diante

das pessoas. Assim, desenvolver ações para o bem estar universal, é levar o aluno a uma dialética entre o pensar o teórico e a ação prática.

Desta forma, a oficina de Ikebana que teve como objetivo a implantação da Campanha do obrigado e o recebimento do primeiro obrigado surtiu um efeito imediato não só nos alunos envolvidos no projeto como também no olhar da gestora que solicitou a realização de uma oficina com toda a equipe escolar.

O contato com a flor modificou o olhar das crianças sobre a natureza e o meio ambiente assim como de toda equipe escolar. A observação da flor, a forma como a mesa de trabalho é organizada durante a confecção da Ikebana, o cuidado com os pensamentos para que sejam bons e puros foram fundamentais. Nas oficinas foram trabalhadas pequenas atitudes que ao longo do tempo modificaram ainda mais o comportamento de forma geral trazendo mais calma e paciência.

As oficinas de Ikebana foram realizadas com o objetivo de trazer o belo e a natureza para perto de todos. Vivificar a flor é trabalhá-la para que viva mais e traga beleza para dentro de casa ou do ambiente em que for colocada. Tirar uma flor de seu ambiente não é impedi-la de viver, mas sim aproximá-la das pessoas.

Assim, o projeto Planeta Azul passou a fazer parte do processo ensino aprendizagem e ao final de cada atividade desenvolvida, escolhia-se uma forma de registro como desenho, recorte e colagem ou escrita que era socializado com a turma. Para o registro utilizou como instrumento didático, a caderno intitulado “Livro de aprendizagem” que funciona como um diário onde são registrados tanto as experiências vividas pelas personagens como a percepção das próprias crianças. O que iniciou como uma proposta para modificar e melhorar as atitudes passou a ser algo tão eficaz que auxiliou de forma positiva a apropriação da leitura e da escrita.

Além das revistas em quadrinho “Turma do Planeta Azul” o professor a cada semana trabalhou um pensamento relacionado ao tema que estava sendo abordado na edição do mês e que leva a refletir sobre as ações e atitudes que devemos ter no cotidiano. Outro instrumento que favoreceu este pensar foram as músicas do “Planeta Azul por um Mundo Melhor” que por meio das letras e da melodia mudam o sentimento das crianças e consequentemente as ações. Ao trabalhar com música o professor permite que as crianças expressem não só as ideias como favorece o contato com a arte musical. No entanto, não basta ouvir a música, o professor precisar refletir com as crianças o significado de cada letra.

As transformações de atitudes que ocorreram durante o desenvolvimento do projeto em turmas de 1º ano do período vespertino, foi tão surpreendente tanto para os professores como para a equipe gestora que possibilitou a exposição do Projeto Planeta Azul durante a Mostra Cultural realizada pela escola.

Além de apresentar: os objetivos do projeto, a origem dos personagens e possibilitar a leitura das revistas por outras crianças que não participaram do projeto e as atividades registradas no livro de aprendizagem, realizou uma Oficina de Ikebana com os visitantes e à medida que iam concluindo o arranjo, era nítida as manifestações de alegria dos participantes.

A Mostra Cultural, possibilitou uma tarde produtiva, com aprendizados que foram compartilhados durante o evento e sentimentos de querer expandir para outros espaços os conhecimentos apreendidos.

O encantamento pela leitura das histórias em quadrinhos e pelas atividades estava expressas nos olhares dos alunos e pais, e pela percepção de que a leitura deve ser compartilhada com emoção.

O resultado da Mostra Cultura superou as expectativas. Os professores envolvidos sentiram muita gratidão pelas mudanças de atitudes dos alunos e pela oportunidade de fazer parte deste projeto. Num mundo tão agitado e numa comunidade com recursos financeiros limitados e constituídos por famílias pouco estruturadas, tirar um tempo para admirar o belo e oportunizar momentos de reflexão e beleza traz benefícios revigorantes, e inspirador. É como um bálsamo na vida das pessoas.

A validação das experiências vivenciadas pelos envolvidos no projeto e o grau de satisfação e aceitação, estava presente nos evento em cada gesto, em cada ação de um participante.

O Projeto Planeta Azul abrilhantou e ajudou os alunos a construírem conceitos de respeito, compartilhamento no coletivo, proporcionou situações em que os aprenderam valores, atitudes de procedimento que possibilitam praticá-los.

Assim a campanha do obrigado foi um sucesso, pois a prática voluntária do bem fez com que os alunos se sentissem úteis e amados pelas pessoas com as quais convivem. Além do mais, fortaleceram os laços de amizade, aumentando a autoestima.

As histórias em quadrinhos publicadas nas revistas chamaram a atenção dos alunos por serem lúdicas, de fácil entendimento, compreensão, apresentar diálogo rico, abordando temas que precisam ser trabalhados nessa sociedade individualista e

violenta, como: bondade, perdão, responsabilidade, respeito, cooperação, honestidade, entre outros.

Essa percepção é compreendida por Alves (2001) quando discorre que a história em quadrinhos fortalece o ensino e contribui para a produção de texto e a formação do leitor, pois ela está conexa com a forma de entendimento das crianças facilitando a compreensão do texto. Estes fatores tornam a leitura mais atrativa e prazerosa, despertando o gosto pela leitura e a internalização de novos conhecimentos.

Quando iniciou o Projeto Planeta Azul nas turmas do 1º ano, já acreditávamos que haveria algumas mudanças pelo próprio objetivo estabelecido, mas não sabíamos o quanto isso iria repercutir. À medida que o projeto ia sendo trabalhado em sala de aula, fomos observando que mudanças iam lentamente se consolidando, o que também despertou o interesse de outros alunos e professores. Ao acompanhar as atividades dos alunos percebemos que além de ampliar a visão da equipe gestora no sentindo de incorporar novas estratégias, favoreceu a relação interpessoal, melhorou a aprendizagem, adquiriram hábitos que não estavam presente no dia a dia do aluno como: bom dia, com licença, obrigado além do respeito entre os alunos que melhoraram, passando a compartilhar com os colegas.

E isso contribuiu muito para que a equipe gestora tivesse mais tempo disponível para as questões administrativas e pedagógicas, pois antes todo o tempo era voltado na resolução de conflitos entre alunos. Observamos ainda que não só em sala de aula, mas também em casa, a relação das crianças com as famílias havia mudado. Pais, que antes gritavam com os filhos, começaram a mudar o comportamento, conversando com mais calma. Os próprios filhos iam ensinando a eles o que aprendiam com os personagens da revista Turma do Planeta Azul. Interessante salientar que o projeto possibilita o envolvimento dos gestores, professores e equipe de apoio; favorecendo a integração no ambiente escolar.

Os relatos confirmam que a mudança de atitude e comportamentos de “ajuda” dos alunos nas dimensões do altruísta e do recebedor, possibilita a capacidade de aprender a aprender a ajudar, a colaborar, a compartilhar, a elogiar, a reconhecer os comportamentos pró-sociais nos diferentes contextos organizacionais. Para compreender e apreender nas relações as expectativas individuais e coletivas que nos emergem diferentes espaços sociais é pertinente reconhecer que todos os indivíduos possuem uma voz interior e que é necessário considerá-la como uma primeira instância a ser sentida e/ou consultada. E para, além disso, permitir o próprio reconhecimento e o reconhecimento

do outro dentro de um mundo contemporâneo com a sobrecarga de compromissos e de decisões a serem tomadas rapidamente, muitas vezes em tão pouco tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo o grande desafio de construir uma educação de qualidade, a escola tem como proposta embarcar no novo milênio, no mundo técnico-informacional, educando, sobretudo, para a vida e o trabalho. É importante salientar que, o processo educativo concentrou-se na formação plena (dimensão física, intelectual e moral), que não separe o saber do saber fazer, isto é, que não se fundamente na divisão entre ação e pensamento (trabalho braçal e intelectual). Para que consiga atingir esse objetivo, o educador deve ser crítico dos conteúdos, dos programas e instituições oficiais, da sociedade e de todas as esferas de reprodução de formas de opressão e, inclusive, de si mesmo.

A Escola acredita no investimento educacional do ser humano, nos valores familiares, na organização de uma proposta pedagógica como instrumento intencional que nos levou à reflexão da sociedade que temos para, a partir dela, projetarmos a sociedade que queremos. Esta proposta estabelece um rumo, uma direção, um sentido explícito, com compromisso definido coletivamente e constituirá um processo permanente de reflexão e discussão, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

A proposta com base na realidade e respaldada no imenso desafio de fazer uma educação efetivamente de qualidade, em conformidade com os princípios da Constituição Federal, organiza-se de forma que o atual quadro da equipe de funcionários seja permanente, pois através de um trabalho sequenciado e contínuo, que serão alcançados os objetivos propostos, haja vista que os recursos humanos se constituem nos verdadeiros pilares que irão sustentar toda a proposta educacional ora traçada.

Diante da responsabilidade frente à sociedade ao qual está inserida, a escola assume o compromisso de buscar uma posição de referência na rede municipal de educação de Cuiabá, assegurando uma gestão efetivamente democrática como ponto de apoio. Para isso une esforços para possibilitar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, visando sua formação como indivíduo mais participativo, mais solidário, crítico e responsável pelas transformações em si mesmo e na comunidade. Assim, o principal desafio é olhar para o futuro, antecipando formas de inserir os alunos no âmbito das relações sociais, da cultura e do trabalho, requisito para um planejamento renovado e contínuo no processo de aprendizagem.

Sabe-se que não é fácil, e que o grande diferencial para alcançar os resultados esperados é a gestão educacional contar com uma equipe de trabalho comprometida com os objetivos da escola e projetos que contribui para a formação dos alunos visando um conhecimento para a vida, para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Contudo, na pratica educativa acreditamos que grande desafio consiste em resgatar valores como compreensão, fraternidade, gratidão, generosidade, alegria, justiça, ética, disciplina, flexibilidade, honestidade, paz, integridade, responsabilidade e amor, valores caros na sociedade atual.

Os valores humanos são fundamentos morais e éticos da consciência humana. Todos os seres humanos podem e devem tomar conhecimento dos valores a eles inerentes. Muito das causas que afligem a humanidade está na negação destes valores como suporte e inspiração para o desenvolvimento integral do potencial individual e consequentemente do social.

Assim, uma escola coerente com a sociedade é, sobretudo, uma escola que trabalha coletivamente os rumos, anseios e ideais a serem alcançados. Ao implantar o projeto na escola, os alunos identificaram com as ações dos personagens e aprenderam a ter atitudes positivas e melhoraram o comportamento o que favoreceu a aprendizagem significativa. E aos poucos foi se transformando, tornando agentes observadores no mundo letrado, possibilitando a agir e a comportar-se como leitores, descobrindo o essencial das práticas sociais tais como: melhor relacionamento entre os colegas, preservação do ambiente escolar e comunitário, além de melhorar o relacionamento familiar.

Quando o aluno redefine seu pensar e suas ações ele não só contribui com a equipe gestora escolar num visão macro de disseminar ações altruístas que geram comportamento pró-sociais, como também colabora com as transformações sociais a qual está inserido.

REFERÊNCIAS

ALVES, José Moysés. Histórias em quadrinhos e educação infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.21, n.3, 2001.

Base Nacional Comum. Disponível em: http://www.alex.pro.br/BNCC%20Arte.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.

CALAZANS, Flávio. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LARROSA, Jorge. **Nietzche & a Educação**. Traduzido por Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso André. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso & Leitura**. São Paulo: Cortez, Campinas Unicamp. 1993.

RODRIGUES, Aroldo. ASSMAR, Eveline Maria Leal. JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

82.

A FOTONOVELA NO ENSINO DE QUÍMICA

Uma proposta de projeto de trabalho

Pedro Henrique Soares Cardoso[1]
Sônia Júlia Oliveira de Souza[2]
Mônica Mitchell de Morais Braga[3]

INTRODUÇÃO

A fotonovela teve início na década de 1940 na Itália e sua origem foi motivada pela crescente popularização do cinema e pela fama dos atores. Segundo Ferrarezi e Grando (2016), "a estabilização e o aperfeiçoamento técnico da fotografia, o acesso mais ou menos difícil de um público geral ao cinema e a inexistência ou difusão limitada da televisão são também fatores importantes para o surgimento e o sucesso desse gênero" (p. 7). No Brasil, as fotonovelas tiveram seu auge entre 1950 e 1970.

Este tipo de publicação é um processo de produção, seleção e montagem, fixado em um texto e colocado à fruição do público. Por seu caráter de diagramação, disposição dos textos e das fotos, a fotonovela se apoia na memória visual e no uso de linguagens.

1 Graduando do curso Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Inhumas. Pesquisa sobre Ensino de Química. Pedro.cardoso@ifg.edu.br

2 Professor do curso Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Inhumas. soniajuliagyn@gmail.com

3 Professor de Artes pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, campus Inhumas..monica-mitchell@ifg.edu.br

A Fotonovela

Não foi fácil obter informações sobre a história e a confecção da FN. Além de encontrar informações desconexas é um tema que não foi muito estudado nesta perspectiva de estudo. Um livro de 1974, foi a principal fonte para a confecção do trabalho, o livro *Fotonovela e Indústria Cultural: estudo de uma forma de literatura sentimental fabricada para milhões de autorias* de Angeluccia Bernardes Habert. A história das FN se confunde muito com a história do cinema, pois as FN surgiram como sendo resumos dos filmes apresentados nas salas de cinema. Ferrarezi e Grando definem a FN em seu livro *Matemática e fotonovela, conexões possíveis para jovens estudantes*. Para as autoras, "a fotonovela é uma forma de narrativa que utiliza foto e texto. Podemos classificá-las como gênero, por conta da sua especificidade (2016, p. 22).

No Brasil as FN tiveram um período de 25 anos de grande sucesso, principalmente com o público feminino. Forneciam as suas "leitoras" um formato de uma nova dona de casa: uma imagem de mulher moderna construída por meio da ficção. As fotonovelas foram sendo superadas pelas histórias em quadrinhos, trazendo os desenhos em substituição das fotos. A revista Capricho era uma das principais divulgadoras da fotonovela no Brasil, sendo substituída nessa perspectiva pelas revistas de histórias em quadrinho do Pato Donald, Mickey e Tio Patinha, que estavam em alta no período (FERRAREZI; GRANDO, 2016).

Para a confecção da FN várias etapas foram seguidas, desde o tamanho das fotos, o início com um espaço para o resumo da história, disposição das fotos na página, os balões com as falas, o enquadramento, o texto e a foto. A fotonovela pode ser um gênero textual muito incomum dentro do ambiente escolar, diferenciando das narrativas de aventuras, reportagens, notícias, receitas, seminários etc. As fotonovelas podem ser consideradas como uma forma de intertextualidade, pois para compor as histórias produzidas, utilizamos a narrativa oral e a escrita presente, na química e na arte.(FERRAREZI; GRANDO, 2016).

O projetos de trabalho

A intenção desta pesquisa foi desenvolver estratégias de aprendizagens para o ensino de química se utilizando da produção de fotonovela para abordar os conteúdos. A relevância dessa temática associa-se à importância de se introduzir em sala de aula

abordagens diferenciadas que tratam o conhecimento científico de forma contextualizada e que provoque mobilização, motivação e aprendizagem dos alunos.

Segundo Hernández,

> A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) O tratamento da informação, e 2) A relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (1998, p. 61).

Sob esse referencial, nesta pesquisa, foi elaborado e aplicado um projeto de trabalho com os seguintes objetivos: compreender as etapas de elaboração de um projeto, conhecer a linguagem da fotonovela, conteúdo de química que possam ser dramatizados, conhecer técnicas de fotografia, diagramar uma fotonovela, divulgar as fotonovelas no ensino de química; e desenvolver valores humanos e atitudes nos alunos, tais como respeito pela opinião dos colegas, pelo trabalho em grupo, pelo professor, responsabilidade e ética.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), afirma-se que;

> Trabalhar em grupo dá flexibilidade ao pensamento do aluno, auxiliando-o no desenvolvimento da autoconfiança necessária para se engajar numa dada atividade, na aceitação do outro, na divisão de trabalho e responsabilidades, e na comunicação com os colegas. Fazer parte de uma equipe exercita a autodisciplina e o desenvolvimento de autonomia, e o automonitoramento (p. 27).

No referido documento, onde trata sobre o ensino de química, ele afirma que, "um projeto pedagógico escolar adequado não é avaliado pelo número de exercícios propostos e resolvidos, mas pela qualidade das situações propostas, em que os estudantes e os professores, em interação, terão de produzir conhecimentos contextualizados" (BRASIL, 2006, p. 106).

Elaboração do Projeto de Trabalho

Desenvolver esta pesquisa pelas perspectivas de um Projeto de Trabalho globalizado e de que possui o aluno no centro e autor do seu processo de aprendizagem. Os projetos trabalho veem os conteúdos não de forma rígida e nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos, veem

com o objetivo organizar novas estratégias de conhecimento escolar, tentando ao máximo facilitar a assimilação e construção de conhecimentos por parte dos alunos. (HERNÁNDEZ, 1998). Essa modalidade de projeto, têm relação entre conteúdos e outras áreas do conhecimento, promovendo assim a interdisciplinaridade, tendo como propósito resolver diversos problemas subjazem na aprendizagem. Segundo Fernando Hernández, em seu livro *A organização do currículo por projeto de trabalho*, define que a aprendizagem no projeto de trabalho baseia-se:

> A aprendizagem, nos Projetos de Trabalho, se baseia em sua significatividade, à diferença dos Centros de interesse, que, segundo uma professora da escola, baseiam-se nas descobertas espontâneas dos alunos(p. 63).

No desenvolvimento de projetos de trabalhos temos um modelo de uma aprendizagem significativa, onde os temas trabalhados são aleatórios, sendo determinado por argumentação dentre os estudantes. O papel do professor é intérprete do conhecimento, tendo os alunos como Co-participantes, tendo formas de avaliação centrada nas relações e nos procedimentos. A maneira globalizada presente nos projetos de trabalho, ensinar o aluno a estudar, assimilar o conhecimento, a encontrar nexo entre o conteúdo aprendido e as situações problemas encontradas na humanidade.

Um dos aspectos iniciais para a realização de projetos de trabalho é a escolha do tema, a ser trabalhado, que pode ser um fato atualizado ou um tema proposto pelos professores, estudantes. Na escolha do tema deve-se se considerar a necessidade e relevância do assunto. Durante o desenvolvimento do projeto o professor deve, especificar o fio condutor do tema, buscar materiais, estudar e preparar o tema, envolver componentes do grupo, destacar o sentido funcional do projeto, manter uma atitude de avaliação e recapitular o processo seguido. Já os alunos devem participar da escolha do tema, no planejamento a desenvolvimento do tema, participar na busca de informação, realizar o tratamento das informações, trabalho em grupo, reescrever o que aprendeu sobre o tema abordado e, por fim, realizar autoavaliação de todo o processo do projeto de trabalho, vendo a forma de ensino foi eficaz para o mesmo.(HERNÁNDEZ, 1998).

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Inhumas. Com a participação de 23 alunos, divididos em quatro grupos, na faixa etária de 17 a 18 anos. A construção para os instrumentos da pesquisa teve duração

de quatro meses. Para a intervenção didática foram necessárias cinco aulas, sendo de 1 hora e 30 min, totalizando 540 minutos conforme apresenta a quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Atividades realizadas no período

Aulas	Atividade realizada
Aula 01	Conhecendo a Fotonovela e orientação sobre elaboração do roteiro
Aula 02	Elaboração e correção do roteiro
Aula 03	Obtenção e tratamento das fotos
Aula 04	Montagem da Fotonovela
Aula 05	Apresentação da Fotonovela

Aula 01 – Conhecendo a Fotonovela

Figura 1 – Fotonovela Altas Rodas

No primeiro encontro com os estudantes, apresentamos inicialmente a proposta de pesquisa e a confecção da FN para os alunos, questionamos sobre o que entendiam sobre FN, tivemos diversas respostas, desde mangás e gibis, mas nenhum estudante soube o que devidamente representava. Projetamos em slides, algumas publicações iniciais das fotonovelas, desde os seus tempos de filipetas de resumos de filmes, como mostra a figura 1.

Após apresentar qual era a proposta do projeto, alguns estudantes mostraram interesse, e outros questionaram se o projeto valeria nota. Então, informamos que o projeto valeria 2, 0 pontos na matéria da professora de Química Orgânica, e dividimos estes pontos através dos métodos de avaliação do Projeto de Trabalho.

Neste primeiro momento, mostramos aos estudantes como devia ser a confecção das fotonovelas, o enquadramento, como deveria se posicionar as fotos e as falas e demos algumas orientações para a confecção da FN. Após essa explicação inicial,

dividimos a turma em quatro grupos, que deveria se reunir naquele momento, e propor um tema para a FN relacionado ao conteúdo de química, como mostra o quadro 02, abaixo;

Quadro 2 – Temas escolhidos pelos grupos

Grupo	Tema escolhido
Grupo 01	Aromatizantes
Grupo 02	Química Forense
Grupo 03	Tabela Periódica
Grupo 04	Açúcares

Após a escolha do tema por grupo, orientamos aos estudantes realizarem um roteiro da história, com o intuito também de facilitar o momento de tirar as fotos, e demos o prazo de 20 dias para a confecção do roteiro.

Neste trabalho, foi dado aos jovens um contexto: eles deveriam criar histórias envolvendo a química. Os acontecimentos deveriam ter uma sequência e também detalhes de como as coisas aconteceriam. Alguns aspectos precisam ser observados quando se constrói uma história: o que se vai narrar, quando o fato ocorreu, onde aconteceu, quem participou, porque, como aconteceu e quais as consequências.

O roteiro deveria ser entregue aos professores, para correção e verificação do uso de conceitos químicos utilizados pelos estudantes. Após foi marcado um novo encontro para debatermos sobre os tema e as histórias e as correções devidas que deveriam ser realizadas.

Aula 02 – Elaboração e correção do Roteiro

Depois do primeiro momento da apresentação da FN, e da elaboração dos roteiros, encontramos com os estudantes para dar as devidas orientações e possíveis modificações no roteiro. Os estudantes apresentaram histórias e temas bastantes diferentes um dos outros, as correções que fizemos foram relacionados a equívocos conceituais de química e na parte estrutural dos roteiros.

Aula 03 – Obtenção e Tratamento das Fotos

Um dia foi marcado para os estudantes tirarem as fotos, todos no mesmo dia para terem orientações sobre ângulo, posicionamento, qualidade de imagens e o conteúdo com as falas. Utilizaram as dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Inhumas, as salas de aula e os laboratórios de química e informática.

Aula 04 – Montagem da Fotonovela

Depois de retirarem as fotos, separou-se um dia para os estudantes realizarem a montagem das fotonovelas. Utilizou-se os laboratórios de informática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Inhumas. Utilizamos o programa de Power Point para a montagem das fotos e da colocação das falas das histórias.

Aula 05 – Apresentação da Fotonovela

Após todo este processo, separou-se um dia para a apresentação dos trabalhos e dar as devidas considerações sobre cada FN. Apresentamos também as notas de cada alunos e os critérios de avaliação, baseados nos ideais de projeto de trabalho. A avaliação na perspectiva de projeto, é realizado em todo o processo, para todos os estudantes da turma atribuídas as partes do trabalho. Como mostra a quadro 03 abaixo;

Quadro 3 – Notas das Atividades da Fotonovela

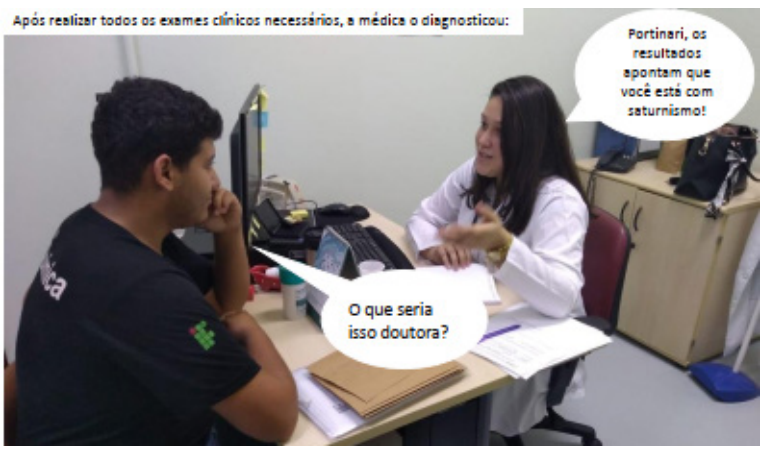
Nota	Atividade
0, 4	Participação da primeira atividade
0, 4	Confecção do roteiro e da história
0, 4	Participação da tiragem das fotos
0, 4	Montagem da Fotonovela
0, 4	Fotonovela
Total:	2, 0

UM OLHAR SOBRE AS FOTONOVELAS

Grupo 01 – Além da arte, o triste fim de Portinari

Neste grupo eles trabalharam a arte com a química. Durante a fotonovela contou a história do pintor Portinari, durante um período de sua vida e mostrou como o efeito do chumbo em sua vida. Com a parte da química mostrou as características do chumbo que podem causar a doença que o pinto possuía, que era saturnismo. O grupo apresentou bem a história do pintor mais deixou a desejar no propósito de utilizar a fotonovela com auxílio, para compreender o conteúdo de química. O grupo trabalhou mais a parte artística e nem tanto o conteúdo químico A Figura 2 apresenta uma parte da fotonovela.

Figura 2 – Além da arte, o Triste fim de Portinari



Grupo 02 – A Química do Crime

Neste grupo eles trabalharam como uma forma de se usar a química. Este grupo durante a fotonovela contou a história da morte de um empresário, utilizou muitos princípios da química forense. Utilizaram a química para entender como conseguiram retirar a impressão digital, e explicou bem as propriedades do carvão, presentes em alguns pós de retirada de impressão digital. O grupo apresentou uma boa história envolvendo os leitores durante a leitura, mas o grupo deixou a desejar no propósito de utilizar a fotonovela com auxílio, para compreender o conteúdo de química. Contaram muito bem a história mais durante a explicação química deixaram a desejar, sendo sucintos e breves. A seguir nas figuras 03, mostram um pouco da FN:

Figura 3 – FN: A química do Crime

Grupo 03 – Game of Valência

Neste grupo eles trabalharam a explicação dos grupos da Tabela Periódica. Os estudantes durante a fotonovela contou a história de reinos da tabela periódica, que se encontrava em guerra para se tomar o trono de cada um. Utilizaram a química explicando como era composto cada grupo da tabela periódica, a quantidade de elétrons ali presente. O grupo apresentou bem história, e os alunos conseguiram colocar o conteúdo de química dentro da FN. Este grupo atingiu bem o propósito, utilizando a FN para explicar o conteúdo de tabela periódica, e utilizou um seriado atual para confecção da fotonovela. A seguir na Figura 4, mostra a capa da FN:

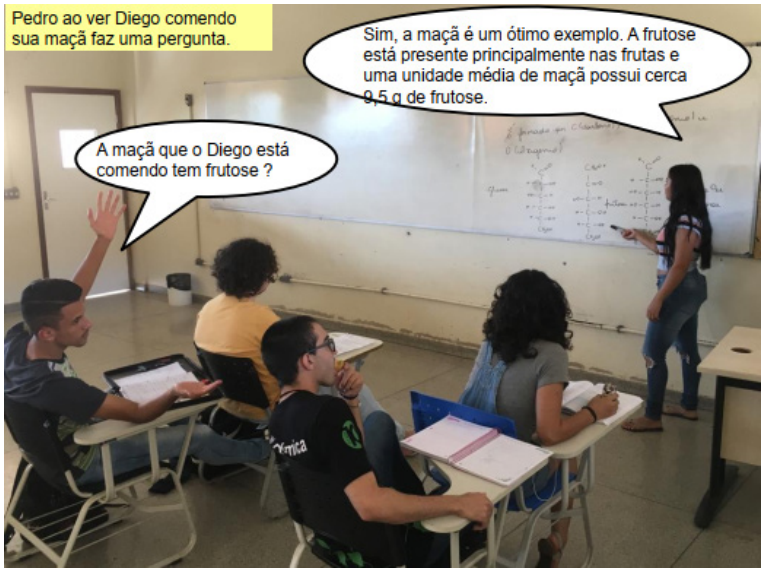
Figura 4 – FN: Game of Valência

Grupo 04 – Açúcares

Neste grupo eles trabalharam a explicação da composição dos açúcares presentes em alguns alimentos.. Este grupo durante a fotonovela contou a história de uma sala de aula onde os alunos questionavam a presença de açúcares em alguns alimentos presentes no cotidiano dos estudantes. O grupo apresentou uma história que não conseguiu assimilar o propósito do trabalho, de utilizar a fotonovela para explicar o conteúdo químico, apresentou de forma superficial e apresentou alguns erros durante a confecção, mais foi uma boa história. A seguir na Figura 5, mostra um pouco da FN:

Após a apresentação da FN pedimos aos alunos para produzirem um texto respondendo alguns questionamentos, que avaliarão o processo de produção e as dificuldades encontradas na execução das FN. Perguntamos aos estudantes, se suas expectativas em relação às FN foram atendidas, se eles conseguiram aprender o conteúdo apresentado, se eles acham que o método das FN é eficaz para o processo de ensino aprendizagem e por últimos quais foram as dificuldades encontradas durante a produção das FN.

Figura 5 – FN: Açúcares



Pergunta 1 – Suas Expectativas em relação às Fotonovelas foram atendidas?

Considerando o primeiro questionamento, os relatos mostram que na maioria os alunos tiveram suas expectativas superadas, desde o primeiro encontro mostraram grande interesse na confecção das fotonovelas e como poderiam encaixar os conteúdos químicos em uma determinada história. Também tivemos alguns relatos negativos, relatando que as expectativas não foram atendidas devido às grandes dificuldades encontradas durante o processo de execução. Conforme podemos observar nos trechos retirados dos textos produzidos pelos próprios estudantes abaixo:

> Aluno A: As expectativas foram bem atendidas e saiu tudo dentro do conformes. O conteúdo foi desenvolvido
>
> Aluno B: Mas acima de tudo, gostei de participar do trabalho e acho um projeto incrível para aprender em várias vertentes e ainda de se divertir, atendo assim, minhas expectativas.
>
> Aluno C : As expectativas criadas para a fotonovela foram todas atendidas

Foi importante ter as expectativas superadas pelos estudantes em sua maioria, percebendo assim que as FN é um método novo, divertido, que tira os estudantes do sistema tradicional de ensino, mostrando novas formas de aprender e podendo ser eles o autor, o foco principal de seu processo de ensino aprendizagem, tendo assim no futuro possibilidade e empenho em desenvolver projetos similares a estes.

Pergunta 2 – Vocês conseguiram aprender o conteúdo proposto na fotonovela?

Este questionamento era o foco principal de nosso projeto, que tem como objetivo principal, utilizar as fotonovelas com nova ferramenta de ensino, sendo um novo meio onde os estudantes podem estudar. Ao produzirem as fotonovelas os estudantes têm a responsabilidade de pesquisar e estudar sobre o assunto abordado, tendo assim a possibilidade de assimilar o conteúdo proposto. Vimos que muitos estudantes conseguiram compreender o conteúdo proposto, e também alguns estudantes tiveram dificuldades para assimilar e relataram que o conhecimento adquirido não compensa o tempo gasto na produção. Conforme podemos observar nos trechos retirados dos textos produzidos pelos próprios estudantes abaixo:

> Aluno A Durante a produção foi possível aprender o conteúdo de química que no caso foi aromatizantes, entendendo os principais conceitos por isso foi muito importante no meu conhecimento e aprendizagem.
>
> Aluno B Sob esse viés, absorvemos a química forense de maneira subjetiva em seu contexto didático
>
> Aluno C Entretanto, o conhecimento adquirido não compensa o tempo gasto.

Pergunta 3 – Quais foram as dificuldades encontradas?

Neste questionamento é importante notarmos quais foram as dificuldades tidas pelos estudantes, para nas próximas atividades não tenham os mesmos empecilhos. Apresentou-se diversas dificuldades desde, a retirada das fotos, posicionamentos dos corpos, expressões corporais, a utilização do powerpoint como ferramenta de montagem das fotonovelas dentro outros. Conforme podemos observar nos trechos retirados dos textos produzidos pelos próprios estudantes abaixo:

> Aluno A: Encontrei algumas dificuldades durante a produção da fotonovela foi o trabalho de organizar os figurinos de cada aluno pois demora muito para montar, e também no momento de ajustar o cenário necessário para a história, o restante, que foi a parte de tirar as fotos foi mais fácil e de editar também.
>
> Aluno B: Tivemos então, dificuldade ao associar o lúdico com o conteúdo.
>
> Aluno C: No início do projeto encontrei a dificuldade de elaborar a história relacionada com química, mas ficou mais fácil depois da elaboração do roteiro em grupo.

A maior dificuldade apresentada pela maioria dos estudantes foi encaixar o conteúdo químico em alguma história e assim produzir a fotonovela. Mas todos conseguiram superar esta dificuldade, elaborando histórias que envolvia guerras entre os reinos da

tabela periódica, uma resolução de crime, a história de vida de um pintor e o dia a dia presente em uma sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção das fotonovelas possibilitou aos estudantes reconhecer uma prática da química escolar em diferentes vertentes fora do ambiente escolar. Tiveram a compreensão que há mais de uma maneira de compreender a realidade, de aprender e de pensar quimicamente. Ao se atribuir sentido ao que os alunos estavam estudando possibilitamos uma experiência autêntica aos estudantes, eles estavam aprendendo além da química, estavam sendo educados.

Por meio da criação de fotonovelas, os alunos podem desenvolver competências e habilidades no que se refere à produção científica e cultural da escola.

O trabalho com as fotonovelas mostrou um grande potencial pedagógico. Vemos que o estudante ao ler, escrever, reescrever e comunicar suas ideias nas histórias, os alunos apropriam diferentes linguagens. A fotonovela deve ser vista como uma ferramenta de ensino, não somente na química, mas em outras áreas como matemática, física, biologia etc. A FN possibilita a interdisciplinaridade, ligando por exemplo a química com a arte como podemos na produção da FN Além da arte, o triste fim de Portinari, onde os estudantes trabalharam o conteúdo de artes inter-relacionado com a química, uma linha de pensamento que não tinha sido idealizado no início do projeto.

Um dos alunos, considerou que o conteúdo assimilado foi pouco pelo tempo gasto. Essa resposta nos fazer pensar: há um tempo para a aprendizagem? O fato de serem alunos do 3 anos, faz com que queiram aprendizagens aligeiradas? A aprendizagem deixa de ser significativa pelo tempo que leva? Acreditamos que os alunos precisam construir o processo de sua própria aprendizagem. Atividades que envolvam mais de um conhecimento como o da fotonovela no ensino de química, podem abrir um leque de possibilidades de aprendizagens. Não há um único modo de aprender.

Por outro lado, outros alunos abordaram como pode ser significativo aprender a partir de outros formas. Este trabalho nos mostrou que os alunos são diferentes. Cabe a nós como professores entendermos o ritmo de cada um. Este é o desafio do ensino na atualidade. Durante a pesquisa percebe-se o quanto os professores precisam estar em movimento, buscando novas formas e novos caminhos para ensinar, propondo

estratégias de ações diferentes, tornando assim a química escolar mais atraente e significativa para os estudantes.

REFERÊNCIAS

HERNÁDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5° Edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HABERT, Angeluccia). **Fotonovela e indústria cultural**: estudo de uma forma de literatura sentimental fabricada para milhões. 1. ed. Petrópolis: Vozes Ltda, 1974.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (volume 2)

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A pesquisa-ação na sala de aula e o processo de significação**. *In:* SILVA, Luiz Heron (Org.). A Escola Cidadã no Contexto da Globalização, 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FERRAREZI, Simone Terezinha; GRANDO, Regina Celia. **Matemática e fotonovela:** conexões possíveis para jovens estudantes. Curitiba: Apris, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. **Como planificar la investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988

83.

UMA PROPOSTA DE INCLUSÃO

Esporte adaptado na escola

Tatiane Pereira de Oliveira[1]
Gigliane Cristine Queiroz[2]
Cleber Cezar da Silva[3]
Lidiene Policena dos Santos[4]

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial é uma questão que tem ganhado maior visibilidade devido aos avanços sociais obtidos, principalmente, no movimento da educação inclusiva, especificamente a partir da Constituição Brasileira de 1988, no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, Art. 205 menciona: "A educação é direito de todos e dever do estado e da família" e da declaração Salamanca (1994).

De acordo com o art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Educação Especial é a modalidade de educação voltada aos "educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa NEPPEIN-Núcleo de Pesquisa em Prática Educativas e Inclusão-E-mail: tatiedifisica1@hotmail.com.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC – UFG-RC. E-mail:gigli_ane@hotmail.com.

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa NEPPEIN-Núcleo de Pesquisa em Prática Educativas e Inclusão-E-mail: lidienedosantos@hotmail.com.

4 4Doutorando em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Linguística, UnB. Professor da área de Línguas do IF Goiano-Campus Urutaí. E-mail cleber.silva@ifgoiano.edu.br.

superdotação" (BRASIL, 1996, s/p). O processo de inclusão demanda mudanças nas estruturas físicas e na forma de pensar das pessoas. A sociedade ainda é permeada de vestígios excludentes e preconceituosos, sendo necessário formar cidadãos conscientes e críticos, que valorizem as diferenças.

Na escola todos os alunos têm o direito de participar, de modo que possam aprender o mesmo conteúdo. As práticas educativas dos professores devem garantir este direito, onde todos os alunos, inclusive os da educação especial devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Na Educação Física, a inclusão é uma demanda cada vez mais marcante, neste cenário, os professores devem promover ações pedagógicas capazes de contribuir para o desenvolvimento de todos os estudantes, sem excluir nenhum, mas sempre incluindo e fazendo com que esse aluno sinta-se e seja integrante de cada aula.

Neste sentido, o presente trabalho trata-se de uma prática na Educação Básica, tendo como objetivo discorrer sobre conteúdo de esporte adaptado e sua aplicabilidade no espaço escolar na disciplina de Educação Física, em um colégio da rede pública estadual da cidade de Pires do Rio-GO, com os alunos do ensino fundamental do 6º, 7°, 8º e 9º ano, onde foi proposto aos alunos: a composição de maquetes, painéis e a prática de esportes adaptados (voleibol sentado, goalball, basquete em cadeiras de roda e futebol para cegos).

Delineamos ainda como sendo parte dos objetivos específicos: i) promover a reflexão dos alunos sobre a temática da inclusão e da diferença; ii) proporcionar diálogos e vivências teórico-práticas, devido ao fato da necessidade de conscientização dos alunos em relação ao público alvo da educação especial. Além do processo de integração e inclusão de todos os alunos, essa prática auxiliou no trabalho com a empatia entre os pares. Partindo disso, temos como ponto central de motivação e pergunta de pesquisa: como os esportes adaptados podem contribuir com a inclusão dos alunos público alvo da educação especial?

Na literatura a maioria dos trabalhos acadêmicos trata o Esporte Adaptado como um meio facilitador para os deficientes praticarem as modalidades esportivas. Para Costa (2015) a inserção dos esportes adaptados na proposta curricular, é uma opção, devido a sua estruturação baseada nas especificidades da população com deficiência, destacando, o goalball, como sendo uma possibilidade para os estudantes com deficiência visual de exercerem essa prática esportiva de forma independente.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Este estudo é uma pesquisa-ação, pois busca a compreensão e a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A pesquisa-ação segundo Tripp (2005) qualifica-a como um tipo de investigação-ação que: "Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação" (TRIPP, 2005, p. 446).

O contexto de investigação foi em uma escola pública da rede estadual de Educação Básica no munícipio de Pires do Rio-GO com alunos do 6°, 7°, 8° e 9° ano, segunda fase do ensino fundamental. Nestas turmas encontravam-se alunos com deficiência intelectual, auditiva, física, visual (baixa visão) e autismo. O estudo ocorreu no primeiro semestre do ano de 2018 com os alunos do período matutino. Para realizar as intervenções pedagógicas foi realizado uma revisão de literatura, para o embasamento teórico e levantamento de possíveis atividades a serem desenvolvidas com os alunos. Após essa etapa iniciamos as atividades teórico-práticas, realizamos uma conversa para investigar o que os alunos compreendiam sobre o esporte adaptado e a inclusão, a partir do conhecimento prévio executamos uma breve explanação. Posteriormente, foi solicitado que realizassem uma pesquisa na *internet* com intuito de encontrar assuntos com as seguintes temáticas: as modalidades que fazem parte do esporte adaptado; o deficiente na sociedade e as paraolimpíadas.

Como recurso pedagógico, utilizamos vídeos sobre os esportes "paraolímpicos" e na sequência conversamos sobre a possibilidade de praticarmos algumas modalidades de esportes adaptados nas aulas de Educação Física. Logo, após a reflexão sobre a temática, foram formados grupos para a escolha dos esportes adaptados, dentre os quais selecionamos o voleibol sentado, basquete em cadeira de roda, goalball e futebol para cegos. As atividades foram realizadas na sala de aula com as discussões e apresentação teórica, bem como a explanação de todos os esportes a serem praticados, as atividades práticas foram realizadas na quadra de esporte da escola. Após a vivência com estas modalidades encerramos a intervenção pedagógica com a exposição de maquetes e painéis relacionados com os esportes adaptados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na contemporaneidade a Educação Física e outras áreas do conhecimento se deparam com realidades distintas no contexto escolar, em especial ao que se refere ao trabalho da inclusão de alunos público alvo da educação especial. A inclusão e sua pluralidade na rede estadual de ensino regular vêm sendo um dos principais desafios, pois as escolas mesmo com recursos materiais e pessoas, ainda são frágeis nesse quesito, temos de avançar e trabalhar em prol de educação de qualidade e para todos.

Apesar de a Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (BRASIL, 1996) sinalizar igualdade de condições quanto ao acesso e à permanência na escola, a inclusão de alunos público alvo da educação especial em aulas de Educação Física Escolar, ainda não se apresenta de maneira regular. Kassar (2011) recorda que a prática pedagógica desenvolvida nas escolas ainda apresenta notáveis dificuldades na busca pela inclusão.

A esse respeito Falkebanch *et al.*, (2007, p. 41) ressalta que,

> A prática pedagógica de caráter inclusivo na educação física esbarra em históricas dificuldades que estão relacionadas com o entendimento da sua ação. Enquanto a ação pedagógica estiver centrada no ensino do movimento e o desenvolvimento de sua técnica respaldada por conceitos de melhor/pior, certo/errado e ganhar/perder, sempre haverá margem para a exclusão.

No que tange a inclusão do aluno público alvo nas aulas de Educação Física, Munster (2013); Chicon e Sá (2013) destacam que esta população tem sua participação limitada, e muitos são excluídos das aulas. A participação escassa deste público está relacionada com a constituição dessa disciplina no contexto histórico, em que teve vínculo estreito com os ideais de eugenismo, higienismo e militarismo. Assim, privilegiando o desempenho físico dos estudantes, o corpo forte e saudável. Outro aspecto que contribui para a exclusão dos estudantes da educação especial nas aulas é a falta de adaptações nas atividades propostas pelos professores (CHICON; SÁ, 2013).

Os estudos de Rodrigues (2004); Munster (2013); Alves e Duarte (2013); Fiorini e Manzini (2015); Seabra (2006) dentre outros, indicam a necessidade de organizar as aulas de acordo com a especificidade da turma, e dos estudantes público alvo da educação especial. E, caso seja necessário às práticas pedagógicas dos professores devem estar permeadas de adequações quanto ao currículo, à metodologia, as regras das atividades, na forma de instrução e nos ambientes.

Para Seabra (2006), muitos professores parecem apresentar dificuldades em modificar sua conduta, atribuindo divergências em relação ao processo de inclusão. E ressalta, que o esporte como conteúdo da Educação Física Escolar, deve apresentar tratamento pedagógico, além de considerar as necessidades e possibilidades dos estudantes em relação ao seu desenvolvimento.

Destacando, ainda, que na escola a prática esportivizada, sem preocupação com os aspectos de desenvolvimento ou de interação entre os alunos, resulta muitas vezes no distanciamento dos menos habilidosos e dos estudantes da educação especial, ou, até mesmo, na exclusão dos mesmos. Seabra (2006) enfatiza, que este contexto pode ser considerado preocupante em decorrência da complexidade da aprendizagem de habilidades motoras para determinada população escolar, principalmente, para os estudantes público alvo da educação especial.

No caminho percorrido pela educação inclusiva, não é mais aceitável que esse público busque se integrar por si mesmo, mas, que o contexto se transforme para possibilitar sua inserção. Construir práticas pedagógicas que possibilitem a participação de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem passa a ser essencial para a inclusão nas escolas, destacando a importância de uma pedagogia que realmente atenda às necessidades desses alunos.

Nesse contexto de inclusão ao tratarmos de esportes adaptados na escola, Araújo (1996) defini que a Educação Física Adaptada é uma área da Educação Física Escolar, onde o desenvolvimento de jogos, brincadeiras, danças e esportes são adaptados às necessidades dos alunos da educação especial, visando superar a exclusão que comumente ocorre nas aulas ou tendo por objetivo atingir uma participação satisfatória de todos os alunos.

Nas escolas todos têm o direito de participar das práticas pedagógicas, de modo que possam aprender o mesmo conteúdo e exercer sua cidadania. A Educação Física Adaptada visa garantir este direito, o qual o professor irá adaptar suas atividades de modo que todos os alunos, inclusive os da educação especial, possam fazer parte do processo de ensino e aprendizagem (ZUCCHETI, 2011). Outro termo definido é o desporto adaptado, entendido como: experiências esportivas modificadas ou especialmente designadas para suprir as necessidades especiais de indivíduos.

O âmbito do esporte adaptado inclui a integração de pessoas portadoras de deficiência com pessoas ditas “normais” e lugares nos quais se incluem apenas pessoas com condição de deficiência (ARAÚJO, 1996). Nesse conceito incluem-se as modalidades que

são baseadas em esportes existentes e conhecidos e ocorrem adaptações de regras para tais modalidades serem praticadas por pessoas com deficiência. Encontram-se também, esportes que foram criados exclusivamente para a população com deficiência (ARAÚJO, 1996). Um exemplo de desporto para deficientes é o Goalball, atividade praticada exclusivamente por pessoas com deficiência visual.

Entende-se, assim, que o esporte para o público da educação especial seja ele adaptado de uma modalidade já existente, ou, então criado exclusivamente para a prática de um determinado grupo, passa a integrar o tema esporte, entendido como um fenômeno que influencia a sociedade e por ela é influenciado.

Dessa forma o esporte adaptado, pode integrar o currículo da Educação Física Escolar, buscando possibilitar que todos os alunos inclusive os não pertencentes da educação especial a compreensão das dificuldades enfrentadas no cotidiano dos alunos públicas alvo da educação especial e deste modo levá-los a perceber as diferenças de percepção auditiva, visual, locomoção e entre outros.

Sendo assim, ao se pensar em educação inclusiva, é preciso buscar ações que visam auxiliar o aprendizado do aluno no contexto da disciplina de Educação Física, onde o esporte adaptado pode ser uma ferramenta, cujo objetivo é estimular todos os alunos a alcançarem seu potencial escolar, independente de suas capacidades ou limitações, fazendo do aluno da educação especial um frequentador regular de um sistema de ensino, também regular.

Enquanto houver uma rigidez na forma como o conteúdo curricular é trabalhado, com aulas que contemplam apenas modalidades do esporte convencional, como voleibol, basquetebol, handebol, futebol entre outras, a inclusão de alunos público alvo da educação especial nas aulas de Educação Física continuará ocorrendo de modo lento, oportunizando uma prática esportiva escolar para aqueles que possuem baixos níveis de comprometimento, enquanto os que possuem um grau mais elevado de comprometimento não terão a oportunidade de vivenciar as experiências que a prática do esporte poderia proporcionar.

Compreender que a inclusão não é apenas uma subjetividade de experiências para os alunos da educação especial, mas também para os alunos não pertencentes da educação especial, é importante à medida que estas experiências são e estão condicionadas às aulas e aos seus envolvidos. Referindo-se ao processo de inclusão, Rodrigues (2006) diz que ela deve esforçar-se para atender de forma apropriada e com qualidade não somente aqueles que pertencem à educação especial, mas todas as formas de diferença dos

alunos sejam elas culturais, étnicas ou outras. Nesse mesmo sentido Costa; Munster (2017, p. 368) ressaltam que:

> Atender a diversidade presente em sala de aula não significa restringir a participação do estudante com deficiência visual aos conteúdos curriculares específicos, ou seja, esportes já sistematizados e adaptados à prática dessa população em campeonatos oficiais; ao contrário, consiste em possibilitar que todos os estudantes (que apresentam ou não deficiências) vivenciem os conteúdos curriculares de acordo com suas competências e necessidades educacionais.

Seguindo essa premissa as atividades propostas nas aulas de Educação Física devem ser preparadas de forma a permitir que todos os alunos inclusive o público alvo da educação especial participem ativamente e interajam com seus pares. Dessa forma, para alcançar a participação e aprendizagem de todos no desenvolvimento do conteúdo esporte adaptado, iniciamos a prática pedagógica utilizando como recurso pedagógico uma roda de conversa para investigar o que os alunos compreendiam do assunto, a partir do conhecimento prévio executamos uma breve explanação, na sequência formamos grupos e solicitamos que realizassem uma pesquisa na *internet* com intuito de encontrar assuntos com as seguintes temáticas: as modalidades que fazem parte do esporte adaptado; o deficiente na sociedade e paraolimpíadas.

Outro recurso pedagógico utilizado foram vídeos sobre os esportes "paraolímpicos", posteriormente aconteceu uma roda de conversa sobre a possibilidade de praticarmos algumas modalidades nas aulas de Educação Física. Logo após a reflexão sobre a temática, formamos grupos para a escolha dos esportes adaptados, dentre os quais selecionamos o voleibol sentado, basquete em cadeiras de roda, goalball e futebol para cegos. Para a realização do voleibol adaptado, utilizamos uma bola leve, posicionamos os alunos sentados e a rede próxima ao chão. Inicialmente, os alunos tinham vontade de levantar-se, devido possuírem experiência com o voleibol tradicional (em pé) e a falta de habilidades motoras na realização do movimento sentado e devido a estes aspectos alguns alunos se recusaram a participar das atividades. Como estratégia foi adotada, os alunos que não estavam participando da aula realizassem um relatório das atividades desenvolvidas, ressaltamos que este relatório possuía um roteiro, no qual eles deviam descrever as dinâmicas e seus objetivos, refletindo sobre as dificuldades e facilidades durante a execução da aula prática.

O voleibol sentado permitiu aos alunos experimentarem a não utilização dos membros inferiores para deslocar ou realizar um determinado movimento, no entanto, no

desenvolvimento das atividades os alunos foram adquirindo familiaridade com a posição sentada, tendo uma maior desenvoltura na realização dos fundamentos básicos, tais como: manchete, saque, toque, passe, deslocamento, recepção, ataque e defesa. O jogo se tonou atrativo, pois os alunos demonstraram empolgação e não pareciam querer parar de jogar. Desse modo, no decorrer das aulas os alunos que estavam fazendo o relatório decidiram participar.

No desenvolvimento do esporte basquete em cadeira de rodas, foi necessário realizar uma adaptação, já que não possuímos as cadeiras de rodas, juntamente com os alunos tomamos a decisão de realizar a modalidade da posição sentada, assim, como no voleibol sentado. Inicialmente, realizamos atividades de arremesso na cesta e passe entre todos na posição sentada. Posteriormente, executamos um jogo entre times na metade da quadra. Durante o jogo, alguns alunos pontuaram que esta prática construída por nós os coloca em uma situação mais justa e permitindo a cooperação.

Com relação à prática do futebol para cegos, a princípio vendamos os olhos dos alunos para uma caminhada pela escola, após está experiência refletimos sobre as questões referentes à acessibilidade arquitetônica e sua importância para a autonomia das pessoas com deficiência visual. Durante a vivência identificamos declives no trajeto para a quadra, buracos e a necessidade de um piso tátil.

Em outro momento os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar o Goalball, um esporte criado para deficientes visuais, como não tínhamos uma bola de guiso específica para a prática desta modalidade, foi realizado uma adaptação envolvendo uma bola de futsal a um saco plástico, à medida que esta era tocada, emitia um barulho para que os alunos se orientassem no espaço por meio do som. Nesse momento os alunos que não pertenciam à educação especial puderam vivenciar as dificuldades e entender as limitações, compreender seu papel de ajuda e fazer com que o aluno da educação especial se sentisse pertencente ao grupo.

Durante as práticas pedagógicas evidenciamos os benefícios proporcionados aos alunos público alvo da educação especial, tais como: melhora no convívio com os alunos que não são da educação especial, realização das atividades com maior autonomia, melhora na consciência corporal, percepção das potencialidades e desenvolvimento das capacidades.

De acordo com Alves; Duarte (2014, p. 336),

> As atividades propostas nas aulas de educação física devem ser preparadas de forma a permitir que o aluno com deficiência participe ativamente e interaja com seus pares. A participação nas atividades e consequentemente a interação social aparecem como pontos primordiais para a inclusão, visto que irão proporcionar ao aluno com deficiência oportunidades para demonstração de suas habilidades e capacidades, desempenho de papéis e funções importantes dentro do grupo em busca de um objetivo comum, bem como sentir-se aceito pelo grupo.

Essa prática pedagógica possibilitou a conscientização dos alunos, inclusive dos professores e os agentes envolvidos neste processo que puderam perceber que a Educação Física tem muito a oferecer à inclusão, mas para isso o professor necessita experimentar novas possibilidades de intervenções que vão além dos esportes convencionais, incrementando assim o seu repertório pedagógico com uma Educação Física inclusiva a qual o conteúdo seja adequado às características do aluno, e não o contrário.

Entretanto, a escola deve ajustar seu currículo em prol de ações inclusivas permeando não somente a prática pedagógica em sala de aula, mas também o projeto pedagógico com vistas a organizar os serviços de apoio necessários ao processo educacional dos alunos com deficiência e também realizar adaptações curriculares de acordo com o nível individual de cada aluno. Pois, "as adaptações curriculares visam proporcionar a equiparação de oportunidades de acesso dos estudantes com deficiência ao currículo escolar, de modo a favorecer um melhor aproveitamento em seu processo educacional" (COSTA; MUNSTER, 2017, p. 362).

Os resultados a partir da prática pedagógica proporcionou por meio dos esportes adaptados identificar como os alunos avançaram num sentido crítico – reflexivo acerca do aluno público alvo da educação especial, tendo uma tomada de consciência, percebendo que os alunos da educação especial não são incapacitados, pois durante a prática os que não são da educação especial puderam se perceber em outras condições humanas, diferente daquelas que já conhecem e vivem, observando e compreendendo como são seus movimentos e como eles podem se relacionar e conviver com outras pessoas e, assim desenvolver a compreensão da diversidade no modo de interagir com o mundo.

A vivência dos esportes adaptados pelos alunos público alvo da educação especial contribuiu para a melhora da autoestima, do autoconhecimento, das potencialidades, visto que puderam se perceber pertencentes ao grupo, gerando um bom convívio social diante da diversidade, além dos benefícios físicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que o uso do esporte adaptado como conteúdo a ser explorado nas aulas de Educação Física ocorrerá à medida que os professore compreenderem que os currículos devem ser construídos para além do modelo tradicional e isto envolve capacitar esse professor, não somente sobre o esporte adaptado, bem como adaptações curriculares com enfoque na inclusão de alunos com deficiência.

Entretanto, o professor necessita experimentar novas possibilidades de intervenções que vão além dos esportes convencionais, incluindo novas possibilidades ao seu repertório pedagógico com uma Educação Física inclusiva a qual o conteúdo seja adequado às características do aluno, e não o contrário. A realização de práticas inclusivas pode favorecer a abertura de um espaço para a reflexão e o diálogo sobre as diferenças e o respeito mútuo, desenvolvendo as habilidades sociais no ambiente escolar, proporcionando oportunidades para esclarecimentos, mudanças de atitudes, colaboração e flexibilidade no relacionamento interpessoal, principalmente dentro de cada turma.

Nessa perspectiva, é necessário que os sistemas de ensino incentivem a qualificação dos profissionais, através de ações que promovam uma formação contínua, porém é importante ressaltar que a formação dos professores se constrói também a partir do seu cotidiano em sala de aula. Mas para isso a escola deve assumir uma nova postura frente à inclusão com mudanças de paradigmas, ações, atitudes, apoio aos docentes, reestruturação nas formas de organizar as práticas pedagógicas na escola, mudanças na infraestrutura, recursos materiais e apoio da família e agentes escolares.

Mediante os objetivos estabelecidos nesta pesquisa, salientamos que ocorreu uma discussão acerca do conteúdo de esporte adaptado, bem como a aplicabilidade destes no espaço escolar nas aulas de Educação Física. Os alunos foram capazes de perceber a importância das atividades desenvolvidas por meio das reflexões promovidas sobre a inclusão e diferença, estabelecendo assim a conscientização deles em relação ao público alvo da educação especial. Não podemos deixar de lado todo o processo de integração e inclusão que ocorreu durante e após as atividades desenvolvidas e o respeito que foi estabelecido entre os pares.

A motivação na realização desta prática pedagógica foi fundamental e tendo levantado a pergunta de pesquisa, como os esportes adaptados podem contribuir com a inclusão dos alunos público alvo da educação especial? Ficou evidente que os esportes adaptados contribuem efetivamente no processo de inclusão dos alunos nas aulas de

Educação Física, bem com na integração entre todos no espaço escolar, levando em consideração o respeito às diferenças. Somo seres e temos limites e potencialidades que devem ser valorizadas.

Por fim, o que se espera como consequência é que as diferenças passem a ser não como um entrave no processo educacional, mas uma condição essencial para o desenvolvimento humano em qualquer contexto de ensino-aprendizagem. Assim, a inclusão escolar contribuirá para o desenvolvimento não apenas do aluno público alvo da educação especial, mas, principalmente, na formação de valores e na convivência com a diversidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luíza Tanure; DUARTE, Edison. **A exclusão nas aulas de educação Física:** fatore associados com participação de alunos com deficiência. Movimento, Port Alegre, v. 19, n.1, p. 117-137, jan./mar. 2013.

ARAÚJO, Paulo Ferreira. **Desporto Adaptado no Brasil:** origem, institucionalização e atualidade. Brasília: INDESP, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB de 20 de dezembro de 1996.

_____**Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e prática em educação especial, de 10 de junho de 1994. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 08

ago. 2010.

COSTA, Camila de Moura; MUNSTER, Mey de Abreu van. Adaptações Curriculares nas Aulas de Educação Física Envolvendo Estudantes com Deficiência Visual. **Rev. Bras. ed. Esp. ,** Marília, v.23, n.3, p. 361-376, Jul.-Set., 2017.

CHICON, José Ferreira; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Inclusão na educação/educação física escolar: práticas encorajadoras de ações pró-inclusão. *In:* VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de (Orgs). **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva:** concepções e práticas educativas. São Carlos: ABPEE, 2013. p. 101-115.

COSTA, Camila de Moura. **Inclusão de estudantes com deficiência visual nas aulas de educação física:** um estudo de caso, 2015. 212 f –. Dissertação (Mestrado em.....) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2015.

DUARTE, Leonardo de Carvalho. **Ação pedagógica de professores de educação física em turmas inclusivas.** 2011. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

FALKENBACH, Atoz Prins; CHAVES, Fernando Edi; NUNES, Dileni Penna; NASCIMENTO, Vanessa Flores. A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de educação física na educação infantil.

Movimento, Porto Alegre, v.13, n. 2, 2007. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3544. Acesso em: 28 abr. 2017.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para promover a formação de professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-440, jul./dez.2015.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhaães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MUNSTER, Mey de Abreu van Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: Adaptações curriculares e metodológicas. **Revista Sobama**, Marília, v.14, n 2, p. 27-34, jul./dez.2013.

RODRIGUES, David. A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. **Boletim da sociedade portuguesa de educação física**, 24/25, p. 73-81, 2004.

SEABRA, Luiz Júnior**. Inclusão, Necessidades Especiais e Educação Física**: considerações sobre a ação pedagógica no ambiente escolar. 2006. Dissertação – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

TRIPP, David**. Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educ. Pesqui., São Paulo, v 31, n.3, p. 443-446, Dec. 2005.

ZUCCHETI, Dinora Tereza. A inclusão escolar vista sob a ótica de professores da escola básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 197 – 218, ago, 2011.

84.

PROPOSTA PEDAGÓGICA DA CARTILHA CAMINHO SUAVE

Jordana Kends Dias Santos[1]
Raquel Vieira de Andrade Rezende[2]
Eliane Gonçalves Costa Anderi[3]

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta a análise realizada na Cartilha Caminho Suave. Resultado de um trabalho desenvolvido na disciplina de Métodos e Processos de Alfabetização oferecida no terceiro período do curso de Pedagogia no Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG.

A atividade teve como objetivo identificar os pressupostos teóricos que embasam as propostas pedagógicas de alfabetização em diferentes cartilhas/livros. Para sua realização as graduandas foram organizadas em dupla com a responsabilidade de analisar uma cartilha, cada dupla.

A realização do trabalho partiu do entendimento de que a importância deste tipo de estudo se deve ao fato de que um professor, que atuará em salas de alfabetização necessita desenvolver a capacidade de análise do material didático disponível para ter

1 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG. jordanak2016@hotmail.com.

2 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. raquel01rezende@gmail.com.

3 Professora do curso de Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG. Pesquisa sobre formação de professores, política de formação de professor e alfabetização. egcanderi@gmail.com

elementos que possibilite sua validade em apoiar o trabalho do professor no processo de alfabetização. A análise possibilita identificar que contribuições oferecem ou não para o processo de alfabetização. Outro elemento que justifica este tipo de estudo é a possibilidade que ele traz para se conhecer a história da alfabetização, pois, na organização da atividade adotou-se como critério de escolha do material as diferentes épocas de publicação do material, de modo a garantir que cartilhas/livros antigas, recentes e as mais recentes fossem disponibilizadas e analisadas.

O livro didático e as cartilhas são materiais que os estudantes mais têm acesso nas escolas, conforme demonstra os dados de pesquisa organizada por Faylla (2016) e publicados no livro Retratos da Leitura no Brasil (2016) que constata que o livro didático é o 5º gênero mais lido entre as 2798 pessoas que participaram da pesquisa, o que corresponde a 16% da amostra. Mas, ao comparar o que é mais lido entre os estudantes o livro didático se coloca como sendo o terceiro (o que corresponde a 28% da amostra) mais lido ficando atrás dos gêneros: Bíblia e contos com 31%. Esses dados mostram a penetração que o livro didático tem entre os estudantes.

Também é importante salientar que o Ministério da Educação (MEC) mantém um Programa de distribuição de livros didáticos para todas as escolas da rede pública do país. O que nos leva a inferir que ele é tido como um material de prestígio, pois essa política de distribuição de livros para as escolas públicas vem sendo implementada há mais ou menos 80 anos, o que equivale dizer, que essa é uma política que vem se mantendo independente do governo que esteve ou está no poder.

Outro aspecto a ser considerado é de que, as cartilhas talvez sejam o material didático mais antigo no ensino da alfabetização, pois segundo Cagliari (1998) a primeira cartilha surgiu por volta do século XV e XVIII, na Europa, em virtude do uso da imprensa, o que acabou influenciando no surgindo da necessidade de ampliar o número de leitores, uma vez que a confecção de livros podia ser feita para um público maior, e a leitura deixava de ser apenas coletiva, passando a ser também individual.

> Por isso, a preocupação com a alfabetização passou a ter uma importância muito grande. A primeira consequência disso foi o aparecimento das primeiras cartilhas. Nessa época, surgem as primeiras gramáticas das línguas neolatinas, e esse foi outro motivo que levou os gramáticos a se dedicarem também à alfabetização: era preciso estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado cada vez mais o latim. (CALGIARI, 1998. p. 19).

Sendo então a cartilha/livro um material para auxiliar na alfabetização é que se defende que todo docente deve conhece-lo profundamente, devendo ser capaz de identificar os métodos que empregam, as concepções teóricas de ensino, aprendizagem que os fundamentam pois o professor precisa ter clareza das intencionalidades educativas que o material apresenta, e, em que isto, pode ou não contribuir com o seu trabalho, e no desenvolvimento da aprendizagem do estudante no que se refere ao desenvolvimento da linguagem verbal.

Entendendo que a linguagem está presente em toda nossa vida e que por meio dela nos constituímos enquanto sujeitos. As suas variadas formas de manifestações e significação, juntamente com a linguagem verbal e as outras formas de linguagem (musical, a dança, a pintura, escultura, o desenho, gestos e formas de expressão) formam um conjunto complexo de expressão do pensamento humano significando então, que a apropriação apropriação dessa linguagem verbal tanto em sua dimensão oral quanto escrita se torna elemento fundamental para a constituição do processo de humanização do humano.

METODOLOGIA

A escolha do material para análise foi feita pela professora da disciplina que levou em consideração os aspectos: a) data da publicação – compreendo cartilhas antigas até as mais recentes; b) dar preferência por aquelas que foram mais adotadas nas escolas da cidade de Anápolis; c) assegurar que o conjunto do material selecionado abarcasse diferentes propostas de alfabetização[4].

Para o desenvolvimento do trabalho foi necessário levantar as informações catalográficas da cartilha, identificar como ela está organizada, os conteúdos de ensino com os quais ela trabalha, como eles estão organizados, que critérios de organização do ensino da ortografia foram empregados, os tipos de textos que mais aparecem, quais os objetivos que o trabalho com os textos pretendem alcançar, como é abordada a questão da variação linguística, entre outros fatores que são relevantes para o trabalho docente e para a formação dos estudantes.

Nesse texto apresentaremos o resultado da análise da 131ª edição da Cartilha Caminho Suave. Para a realização da análise buscou-se inicialmente levantar os dados catalográficos, a biografia da autora e o contexto histórico em que a obra foi produzida,

4 A relação do material analisado será disponibilizado após as referências.

pois é uma forma que se tem de compreender as questões que estavam sendo colocadas naquele momento histórico.

> A cartilha Caminho Suave foi escrita por Branca Alves de Lima. Nascida em São Paulo em 1910 e morreu em 2001 fez o curso normal na Escola Normal do Braz (atual Escola Estadual Padre Anchieta). Começa a lecionar em 1929 e teve experiência de quinze anos de trabalho em classe de 1° grau, com extraordinários resultados (MARTELLOTTA, 2013, s/p).

Branca Alves de Lima não só foi autora mas também empresária, pois a editora que publica a cartilha foi criada por ela.

Ela foi publicada pela primeira vez em 1948 e tornou um fenômeno de vendas, circulação e apropriação, segundo afirmação de Valez (2018). Calcula-se que, desde 1948, quando teve sua primeira edição, até meados da década de 1990, foram vendidos 40 milhões de exemplares. Em 1995, ela foi retirada do catálogo do Ministério da Educação. Apesar de não ser mais o método "oficial" de alfabetização dos brasileiros, ainda vendeu cerca de 10 mil exemplares por ano. Em 2011, estava na sua 131ª edição.

Em relação a forma de apresentação gráfica do material pode-se observar que ela não apresenta um sumário em nenhuma de suas edições e que, o material, ao qual tivemos acesso não era acompanhado do guia do professor, pois ela é uma exemplar destinada aos alunos e não aos professores.

Com base nos estudos que realizamos pudemos identificar que as cartilhas e os livros didáticos de um modo geral são acompanhadas por um guia do professor. Que funciona como um material de orientação para o trabalho a ser desenvolvido pelo professor. Nesses guias ou manuais normalmente aparece, em cada lição, orientações didáticas e sugestões de como apresentar um cartaz correspondente à palavra-imagem, forma de encaminhar as discussões ou as atividades.

O manual que acompanha os livros destinado ao professor pode auxilia-lo no seu trabalho no sentido de lhe oferecer elementos para compreender a proposta pedagógica nele contida contribuindo com elementos para a tomada de decisão a partir da análise que ele faz do material. Por outro lado, este material, também pode contribuir para cercear a autonomia didática do professor na medida em que ele passa a ser entendido como uma prescrição a ser seguida e o professor sendo impedindo de tomar decisões sobre a forma de abordar e desenvolver determinados conteúdo, visto que isso pode ser entendido como uma prescrição e o professor sendo visto como mero executor de propostas elaboradas por "especialista".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As primeiras cartilhas que surgiram no Brasil no início do século XIX e eram importadas de Portugal e tinha a pretensão de se ensinar a ler e escrever. Vale ressaltar que até o ano de 1808 não era permite publicar livros no Brasil. Durante esse período em que não se publicava livros em nosso país, os professores produziam o seu próprio material para alfabetizar os seus alunos.

A alfabetização era definida como sendo o simples fato de reconhecer letras, sílabas, palavras e de também saber grafá-las de acordo com as regras da ortográfica vigente no período. O indivíduo que soubesse codificar e decodificar era considerado alfabetizado. A compreensão de diferentes tipos de textos e seus modos de leitura não era levado em consideração.

O método de alfabetização trabalhado na Cartilha Caminho Suave é o silábico, que se enquadra como sendo sintético em que se começa a ensinar consoantes, vogais e consequentemente os ditongos – ai, ei, oi, ui. O segundo passo é a junção de consoante e vogal que se forma sílabas e em seguida reúne-se as sílabas para formar as palavras.

Tal método foi denominado pela autora como “alfabetização pela imagem” em que se valia de imagens que representariam letras associadas a lição do dia vendo nisto uma estratégia de auxiliar a memorização das letras

> [...] pois tinha notado que o ensino de leitura, como simples exercício monótono, não desenvolve a energia intelectual da criança, que então se limita a acompanhar passivamente a professora, sem estimulo, nem procurar vencer espontaneamente as dificuldades. (O Estado de São Paulo, 1991 *apud* VALDEZ, 2018, p. 73).

Numa tentativa de estimular a memorização as letras são apresentadas de modo a estabelecer relação com a forma de alguns objetos e com o som inicial da palavra que representa o objeto, no caso dessa cartilha a letra “a” é apresentada como sendo parte do corpo de uma abelha, a letra “b” (Figura 1), com sendo a barriga de um bebê, a letra “f” fica instalado no corpo de uma faca, a letra “o”, dentro de um ovo e assim por diante. Assim se propunha a ensinar por meio de associações com as figuras, palavras – chave, letras e sílabas.

Na tentativa de facilitar a aprendizagem das sílabas a cartilha artificializa a língua fazendo uma relação grafema fonema que nem sempre corresponde com o modo de falar de determinados grupos de falantes, e, a relação entre a forma gráfica da letra com

o objeto nem sempre corresponde com a realidade vivida pela criança, além de estabelecer uma relação acrofônica que não condiz com as experiências cotidiana das crianças. A relação entre a forma gráfica "a" não corresponde com o corpo da abelha da mesma maneira que a forma gráfica da letra "b" não corresponde com uma barriga. Este tipo de associação feita por um adulto desconsidera que a criança em fase de alfabetização tem uma percepção literal da realidade e que e não consegue compreender metáforas, e, este tipo de associação pode servir como obstáculo para a crianças operar com o conhecimento do sistema alfabético da língua, na medida em que ela não vê sentido na relação que está sendo estabelecida pela autora da obra.

Figura 1 – Lição de introdução da família silábica do B

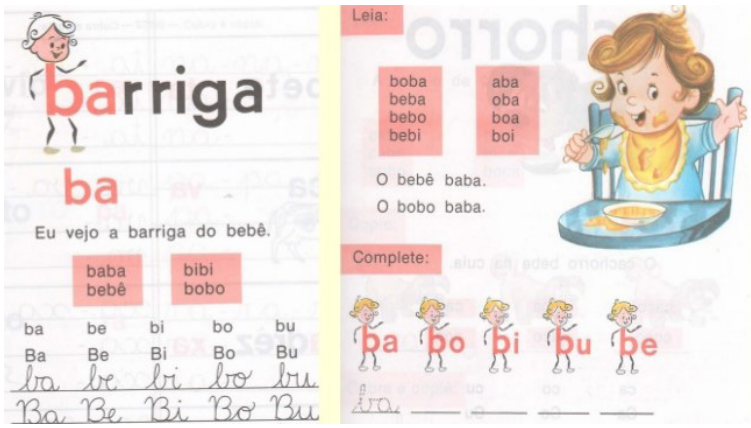


Foto feita pelas autoras retirada da 131ª edição da Cartilha Caminho Suave, páginas 32 e 33.

Os conteúdos de ensino apresentados no início da cartilha no chamado "período preparatório" com atividades que colocavam as crianças para traçar letras, que buscam ensinar e explorar os conceitos de maior/menor, para cima/para baixo, esquerda/direita, etc. E só depois desse período é que se dava início ao ensino das vogais seguido pelos encontros vocálicos, depois as consoantes, bem como, a união destas com vogais para formar sílabas.

Todas as histórias apresentadas giram em torno de três personagens que são: um menino (Fábio), uma menina (Didi) e um bebê (Fabiano). Essa opção foi justificada pela autora como sendo uma forma de aproximação com temas vivenciados pelas crianças e com palavras pertencentes ao universo vocabular da infância a partir do ambiente familiar (família, casa, escola, irmão plantas etc). Como se houvesse um universo vocabular único para todas as crianças brasileiras, independente da região em que ela vive, do seu

grupo social e das condições de acesso à cultura letrada. Além também um modelo único de família e de infância idealizada.

Sobre esta concepção de família Mazzeu (s/d) afirma que a cartilha deixa subentendido, a partir da palavra-chave que é utilizada, que se refere ao cotidiano de uma família de classe média, branca, formada por um casal, os filhos (daí a preocupação com o bebê), em que o trabalho doméstico é realizado por uma empregada, a Zazá. E que nos fins de semana essa família passeia em um sítio e que podem contemplar os animais e de onde podem trazer frutas e que as crianças têm como principal atividade o brincar e comer. Uma concepção totalmente idealizada da criança e da família brasielira.

Após a apresentação destes personagens é proposto algumas atividades com enfoque na psicomotricidade em que a criança deveria marcar X nas partes do corpo de Fábio, ligar o que ele está fazendo a sua sombra, completar o rosto de Didi, entre outros exercícios de colorir, ligar, marcar X, cobrir o pontilhado, circular, desenhar, e é claro que cada atividade, seja ela de desenhar, pintar, marcar X ou circular, trabalha uma concepção diferente e um conteúdo vinculado ao desenvolvimento da psicomotricidade (noção de tamanho-maior/menor, lateralidade-esquerda/direita, igual/diferente, perto/longe, novo/velho, aberto/fechado). Prática pedagógica muito influenciada pelos estudos da psicologia que chegou ao Brasil por volta da década de 1930 sob influência do pensamento escolanovista.

Em seguida, começam as lições sobre as vogais, que são associadas a personagens (letra a – corpo da abelha, letra e – tromba do elefante, letra i – torre da igreja, letra o – ovo e letra u – unha).

Para ensinar as vogais primeiro é solicitado que a criança cubra os pontilhados na forma gráfica da letras do alfabeto cursivo. As crianças deveriam primeiro contornar esses pontilhados para depois copiar as letras, após é apresentados as vogais tanto com alfabeto maiúsculas quanto minúsculas. Mais adiante é apresentado os encontros vocálicos (união de vogais e semivogais para formar sílabas exemplo: ai, au, ei, eu, ia, oi, ou, ui, uá, uai). Para o trabalho com os encontros vocálicos também é solicitado que cubram o pontilhado e só depois escrever, ou melhor copiar.

Após o trabalho com os encontros vocálicos é apresentado as famílias silábicas (consoante mais vogal). O critério de escolha e organização desse trabalho é a ordem alfabética, ou seja, a sequência em que se colocam as letras do alfabeto. O uso dessa ordem tem relação com a ideia que está expressa na própria palavra alfabetizar de que bastaria ensinar os alunos as formas gráficas das letras e suas combinações para que

pudessem ler e escrever. Porém, essa forma de organizar o processo não leva em conta que a escrita ortográfica da língua portuguesa, segundo Faraco (2012) obedece a dois princípios: o da transparência fonológica e o da memória etimológica e que nem sempre há uma relação biunívoca entre fonema e o grafema (escrita e fala não tem uma relação biunívoca – CA, CE, CI, CO, CU). Essa forma de organizar o ensino da escrita pode criar obstáculos para as crianças, na medida em que elas não conseguem, ainda, reconhecer as especificidades da fala e da escrita.

Mazzeu (s/d) afirma que a escolha das palavras apresentadas na Cartilha baseavam-se em critérios técnicos em que, cada uma delas, contém um aspecto relevante do nosso sistema ortográfico que precisa ser dominado. Da palavra barriga até Zazá todas as sílabas iniciais são formadas por uma consoante e uma vogal, sendo esta vogal sempre o "a". E que o principal objetivo do uso dessas palavras não é o seu significado, mas sim introduzir para as crianças as chamadas dificuldades ortográficas (dígrafos, sílabas travadas – terminadas por consoantes e as letras g, c, z, s e x). Todavia esse tipo de compreensão do ensino da ortografia acarreta uma falta de reflexão sobre determinados aspectos importantes da ortografia, levando os estudantes aa uma memorização sem a compreensão do sentido daquilo que está sendo aprendido.

No final da cartilha são apresentados pequenos textos com histórias curtas em que as crianças deveriam ler e responder a algumas perguntas de interpretação de texto (verificação de leitura). Aborda-se o uso e das diferenças das letras "m/n" e "p/b", bem como, o emprego das regras de acentuação.

Sobre os critérios técnicos de apresentação das palavras a serem trabalhados as crianças Mazzeu (s/d) e Faro (2012) concodam que é necessário ser observado pois, isto pode-se facilitar a compreensão das regularidades ortográficas da língua portuguesa do Brasil deixando o apelo para memorização somente daquelas formas gráficas arbitrárias, pois elas envolvem uma complexidade maior para o seu aprendizado.

As consoantes são apresentadas por meio de 36 palavras-chave, que são elas: barriga, cachorro, dado, faca, gato, jarra, laranja, macaco, navio, pato, rato, sapo, tapete, vaca, xadrez, Zazá, cebola, gema, garrafa, barata, passarinho, casa, moça, chapéu, galinha, telha, quatro, queijo, asno, árvore, anjo, ambulância, alfinete, homem, avião e foguete.

Ainda sobre a definição das regras ortográficas pode-se afirmar que, ao longo do tempo, ela vem se modificando e buscando uma adequação dentro da sociedade. Ao buscar recuperar o movimento histórico da normatização da língua escrita Faraco (2012)

nos remete que ao período medieval em que os textos eram mais voltados para uma questão jurídica e religiosa e a sua circulação eram bem restrita, não havia uma ortografia padrão, cada região empregava-a de uma forma. As vezes encontrava-se diferenças ortográficas dentro de uma mesma região.

Já no renascimento os editores passaram a colocar um critério que buscava pautar-se na transparência fonológica, que tinha como objetivo uma proximidade entre a forma gráfica e o fonema (fala e escrita). Ocorre que a ortografia portuguesa só se fixou no século XX, e buscou-se uma ortografia simplificada que também tivesse uma transparência fonológica. Todavia, segundo Faraco (2012), só em 1931 o governo brasileiro, seguiu a linha definida no primeiro Acordo Ortográfico assinado pela Academia Brasileira de Letras e da Academia Ciências de Lisboa, e oficializou a ortografia simplificada tornando-a obrigatória no país em 1933.

Ocorre que essa decisão foi revertida quando da promulgação da Constituição de 1934 no artigo 26, o último, em que foi inserido o seguinte texto: "Esta Constituição, escrita na mesma ortografia da de 1891 e que fica adotada no País, será promulgada pela Mesa da Assembleia, depois de assinada pelos Deputados presentes, e entrará em vigor na data de sua publicação" (art. 26). Isto significou que as regras da ortografia do português do Brasil tomou por base o Português de Portugal do sec. XIX, o que significou, segundo Faraco (2012) um enorme retrocesso nos caminhos da resolução do problema ortográfico brasileiro.

Sendo assim houve a necessidade em 1990 em unificar a ortografia desde 1980, para que os estudos históricos colocassem a língua comum como fatores de aproximação.

> Se, no passado, houve condições semelhantes para se fazer uma reforma radical da ortografia do português, este tempo já passou há muito. Em virtude da própria história da nossa ortografia, teremos de conviver com seus dois princípios – o da transparência fonológica e o da memória etimológica. (FARACO, 2012, p. 119).

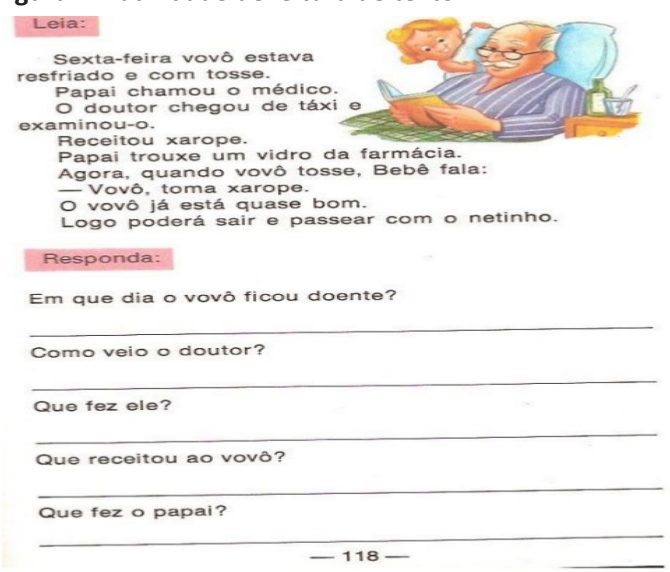
Na Cartilha em estudo podemos perceber que o aprendizado por unidades menores da língua (letras e sílabas) são considerados mais fáceis de aprender, pois estabelece uma vinculação entre os elementos isolados e as palavras reais (que sempre constituem uma unidade de significado e som ou significado e escrita), criam-se vínculos totalmente artificiais para ajudar na sua memorização.

> A escola não parte do conhecimento que a criança tem de sua fala e da fala de seus colegas para a partir daí ensinar o que deve. A escola parte de um

> abecedário e de uma fala (típica de professora primária) completamente estranha à criança. Talvez isso até sirva de motivação para as crianças considerarem a escola um desafio a sua capacidade de realização, o diferente que esperam ali encontrar. Mas, sem dúvida alguma, essa não me parece uma maneira correta de tratar a linguagem na alfabetização. CAGLIARI, 2009, p. 25).

Os tipos de textos que mais aprecem na cartilha Caminho Suave são textos pequenos formados por frases/orações curtas cujo maior objetivo é apresentar uma pequena história que surge a partir de uma palavra que contém a sílaba a ser ensinada e trabalhada com as crianças. Os textos também são utilizados no fim da cartilha (figura 2) com o objetivo de trabalhar a "interpretação de texto", singular e plural, bem como, para apresentar o uso de "p-b" e "m-n". Tais textos buscam alfabetizar, ensinando a ler e escrever, mas utilizam uma concepção de leitura e escrita como decodificação dos sinais gráficos transformando-os em sons e codificar os sons da fala transformando-os em sinais gráficos. Esses tipos de textos de acordo com Andaló (2001) são chamados de pseudotextos, que são frases soltas sem coerência e coesão desconsiderando a criatividade própria da criança. A consequência dessa concepção de escrita, conforme observa Cagliari (1991) resulta em dificuldades das pessoas para escrever textos coesos e coerentes. Para ele a cartilha apresenta textos pobres, refletindo nas dificuldades que este possui para escrever.

Figura 2 – atividade de leitura de texto



Leia:

Sexta-feira vovô estava resfriado e com tosse.
Papai chamou o médico.
O doutor chegou de táxi e examinou-o.
Receitou xarope.
Papai trouxe um vidro da farmácia.
Agora, quando vovô tosse, Bebê fala:
— Vovô, toma xarope.
O vovô já está quase bom.
Logo poderá sair e passear com o netinho.

Responda:

Em que dia o vovô ficou doente?

Como veio o doutor?

Que fez ele?

Que receitou ao vovô?

Que fez o papai?

— 118 —

Foto feita pelas autoras retirada da 131ª edição da Cartilha Caminho Suave, página 118.

No que tange a discussão sobre a variação linguística que do ponto de vista dos autores Bagno (2006) e Faraco (2012) é uma característica da fala, um fenômeno próprio que ocorre devido à diversificação dos sistemas da língua em relação às possibilidades de mudanças de seus elementos e ela só existe porque a linguagem pode ser modificada por fatores como idade, região, sexo, classe social, grau de formalidade, etc. A variação pode ser regional, social e estilística e nesse sentido precisa ser observada durante o processo de ensino da língua escrita, sob o risco de não se compreender as hipóteses que as crianças levantam quando estão escrevendo e considerar os "erros", que elas cometem, como um problema de falta de inteligência ou de atenção, mas que revela uma forma de pensar da criança.

Na cartilha analisada não foi verificado nenhuma atividade que levasse em consideração as questões relacionadas a variação linguística o que pode ser classificado como uma negação da diversidade, visto que a língua escrita não é um espelho da fala e a variação tem como principal característica trabalhar as diversidades da fala.

A língua materna é, sem dúvida, aquela que se domina melhor, e a que se trata da língua adquirida de forma natural, por meio da interação com o meio, sem intervenção pedagógica e sem uma reflexão linguística consciente.

Assim, segundo Travaglia (2009) a maneira como o professor compreende a natureza fundamental da língua altera substancialmente o modo como estrutura seu trabalho em termos de ensino. Por isso é importante definir (ou revisitar) quais são os objetivos de ensino de língua materna, pois é a partir da delimitação das finalidades que se torna pertinente refletir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo isso que foi apresentado pode-se admitir que a Cartilha Caminho Suave foi criada a partir de uma concepção de ensino baseada na memorização e de que a leitura e a escrita são tidas como codificação e decodificação sem se ocupar com os textos e como esses são empregados nas diversas situações que as práticas sociais colocam para o emprego da leitura e de escrita.

O ensino da alfabetização empregado nessa cartilha era centrado na leitura de sílabas, palavras e em alguns aspectos gramaticais. O trabalho com a ortografia é organizado de uma forma em que a língua escrita é entendida como espelho da fala.

Ela também não faz qualquer relação com a questão da variação linguística, desconsiderando assim as diversidades linguística.

Quanto aos textos apresentados possui pouca ou quase nenhuma coesão/coerência e informatividade.

Com tudo que foi pesquisado e analisado, nos remete que, a cartilha "Caminho Suave" não oferece elementos suficientes para uma alfabetização que vá além da codificação e decodificação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 16 de julho de 1934.

ANDALÓ, Adriane. **Didática de língua portuguesa para o ensino fundamental**: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo. São Paulo: FTD, 2001.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 46. ed.. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999

_____. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1991.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**; São Paulo; Contexto, 2012.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 2016.

LIMA, Branca Alves de. **Cartilha Caminho Suave**. 131. ed. São Paulo: Caminho Suave edições, 2014.

MARTELLOTTA, Eduardo Cedeño. Branca Alves de Lima, educadora formada na Anchieta. *In:* **Jornal do Brás**, 2013. Disponível em: http://www.jorbras.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=2308. Acesso em: 5/11/2018.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. "**A cartilha Caminho Suave e outros caminhos para a alfabetização**." Disponível em: http://alfabetiza.esy.es/textos/analise caminho suave.pdf. Acesso em: 10/08/2019.

MENDES, Edna Ferreira dos Santos. **Entrevista cedida a pesquisa História e Memória das Cartilhas e Métodos de Alfabetização do Triângulo Mineiro 1960-2000**, em 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**, 2009.

VALDEZ, Diane. Dona Branca Alves de Lima: professora, autora e empresária. *In:* **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF** vol. 1 nº 7, 2018, p 61 a 84. Disponível no endereço: http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/249/189. Acesso em: 30/05/2019.

Relação das cartilhas e livros analisados.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Pipoca – método lúdico de alfabetização**. 44. ed., Editora Saraiva, 1999

ALMEIDA, Doracy. **No Reino da Alegria**. São Paulo: IBEP, 1974.

AZEVEDO, Priscila Ramos de. **Letra por letra – alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2001.

BOAS, Heloisa Vilas. **Alfabetização** – novas alternativas didáticas. Outras questões. Outras Histórias. 4. ed.. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

BRAGANÇA, Angiolina Domanico; CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo e NASSUR, Regina Iára Moreira. **Porta de papel – alfabetização**. São Paulo: FTD, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 25. reimpressão, 1. ed. São Paulo: editora brasiliense, 2004.

CARPANEDA, Isabella e BRAGANÇA, Angiolina. **Porta Aberta**. 2. ed.. São Paulo: FTD, 2006.

CARPANEDA, Isabella e BRAGANÇA, Angiolina. **Porta Aberta** – edição renovada. 1. ed. São Paulo: FTD, 2014.

GARCIA, Eliana. **Língua e linguagem** – alfabetização. 2. reipr da 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

MARINHO, Heloisa. **Vida Educação leitura**: método natural de alfabetização. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

MEIRELES, Cecília e CASTRO, Josué de. **A festa das letras**. Rio de janeiro: Editora Nova Fronteira, 1996

RIZZO, Gilda. **Alfabetização Natural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SANCHEZ, Marisa Martins (editora responsável). **Buriti Mais Português**. São Paulo: Editora Moderna, 2017.

SILVA, Almira Sampaio Brasil da; PINHEIRO, Lúcia Marques; CARDOSO, Risoleta Ferreira. **Método Misto de Ensino da leitura e da Escrita e História da Abelhinha** – Guia do Mestre. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SODRÉ, Benedicta Stahil. **Cartilha Sodré**. São Paulo, Companhia Editora nacional, 1964.

TIEPOLO, Sonia Vitória e MEDEIROS, Sonia Medeiros. **Arte & Manhas da linguagem** – alfabetização. Sem local, editora Positivo, sem data.

85.

REFLETINDO SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS COMO FERRAMENTA DIDÁTICA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Luciana Lima de Albuquerque da Veiga[1]
Mauricio Abreu Pinto Peixoto[2]
Márcia Regina de Assis[3]
Cesar Xavier da Silva[4]
Katy Conceição Cataldo Muniz Domingues[5]

INTRODUÇÃO

Iniciamos essa reflexão por meio de uma discussão levantada por Charlot (2006, p. 12): "[...] a questão fundamental a ser resolvida por aquele que ensina é saber como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende". O mesmo autor discorre em seu texto sobre uma crise de identidade nas ciências da educação, a qual ainda está em fase de construção da sua própria personalidade, em especial com a finalidade de se estabelecer como uma área do saber.

Além disso, vivemos tempos de aceleração de mudanças, tanto sociais como científicas. Do ponto de vista do senso comum, observa-se a sua presença marcante no

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ / Professora Substituta da UFRRJ – IE-DTPE, lucianalimaveiga@gmail.com

2 Professor-orientador do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, geac@gmail.com

3 Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ Campus Realengo, m.r.assis@ig.com.br

4 Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ / Professor do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo – IFES, cesar.xavier@ifes.edu.br

5 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ / Professora Substituta da UFRJ – Escola de Enfermagem Anna Nery, enfkaty@gmail.com

entretenimento expresso, por exemplo, no sucesso de filmes e seriados onde temas científicos são às vezes foco principal, às vezes pano de fundo das narrativas.

Ainda mais, o conhecimento científico está cada vez mais disponível em fontes que não a sala de aula. Para o bem ou para o mal, os meios digitais trazem incríveis inovações científicas, mas também algumas trágicas distorções do conhecimento.

Nestas circunstâncias, é necessário preparar pessoas para pensar, capazes de refletir, principalmente no que tange aos conhecimentos que norteiam as suas vidas cotidianas. Os conhecimentos que estão inseridos na sala de aula, como por exemplo a metacognição, podem ser valiosos para auxiliar na formação do pensamento crítico.

O precursor da metacognição foi Flavell (1970), que definiu como uma "cognição sobre a cognição, portanto entendemos, no escopo deste estudo, a metacognição como um discurso de segundo nível sobre a cognição, ou seja, "o conhecimento que construímos sobre como percebemos, recordamos, pensamos e agimos, ou seja a capacidade de saber o que sabemos" (PEIXOTO *et al.*, 2007).

Benefício importante destes conceitos é que a metacognição permite construir nas salas de aula a cultura do pensar, permitindo aos alunos uma forma de explicitar precocemente modalidades de pensamento, e nesse sentido sendo capazes de compartilhá-las (DAVIS, *et al.*, 2005). Glaser (1994) relata que a metacognição tem sido uma das áreas de investigação que mais tem contribuído para promover as novas configurações de aprendizado e instrução.

De acordo com Ribeiro (2003) a prática da metacognição no ambiente de ensino promove a possibilidade de conduzir os estudantes a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e, consequentemente, levando-os a uma potencialização do processo de aprender, melhorando assim o desempenho escolar. Além disso, a autora ainda relata que os indivíduos mais eficientes na execução de tarefas acadêmicas apresentam competências metacognitivas bem desenvolvidas, compreendendo bem a finalidade das tarefas propostas, assim como são capazes de planificar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente estratégias de estudo, e ainda, de avaliar o seu próprio processo de execução (RIBEIRO, 2003).

Nesse sentido, o presente artigo tem como metodologia adotada a pesquisa conceitual qualitativa onde discutiu-se a importância da metacognição para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente para a aprendizagem baseada na mobilização do sujeito em seu autoconhecimento, de forma a estimular o pensamento reflexivo e autonomia.

REVISÃO DA LITERATURA

Aprender e ensinar são dois verbos usualmente conjugados um do lado do outro, mas que na prática geralmente não estão juntos. Principalmente quando nos deparamos com a nova cultura de aprendizagem que surge no cenário educativo, onde existe a necessidade de uma intervenção instrucional decidida, pois a aprendizagem sem ensino é uma atividade usual em nossas vidas, assim como o ensino sem a aprendizagem (POZO, 2002).

Dentro do atual cenário, podemos descrever um imenso repertório de conceitos para definir o que é aprendizagem, podendo, como por exemplo, ser entendida pelo ponto de vista de condicionamento, aquisição de informação ou aumento de conhecimentos (MARQUES, 2018).

Para Colinvaux (2007) o conceito de aprendizagem passa primeiramente por uma noção de Psicologia, apesar de se encontrar amplamente difundida no universo escolar. Trata-se de um fenômeno onipresente pois ocorre desde o nascimento e se cumpre durante ao longo da vida, sendo realizada em diferentes espaços, podendo se tanto dentro da escola como fora dela.

A aprendizagem é tão importante para a adaptação do ser humano ao ambiente a fim garantir a sua sobrevivência, como também é importante para a sobrevivência do "eu" (CLAXTON, 2005). Mas quando pensamos em aprendizagem escolar percebermos que em razão dos "conteúdos" presentes no currículo oriundos das disciplinas específicas, a aprendizagem neste espaço possui marcas próprias, diferenciando-a dos outros tipos de aprendizagens. Entre essas características que diferencia a realidade escolar, temos um cenário altamente regrado, no qual aprender trata-se de um processo direcionado à apropriação de sistemas de conhecimentos, transpostos das ciências naturais e sociais. Junto a isso, recomenda-se ampliar a perspectiva de aprendizagem para a ideia de que o aprendizado dos conteúdos escolares envolve também a apropriação da leitura e interpretação da realidade, para raciocinar e resolver problemas e, ainda, para fundamentar determinadas ações no mundo e sobre o mundo (COLINVAUX, 2007).

Nesse sentido aprender vai além da simples tarefa determinada pelo currículo escolar, passando pela mobilização de ferramentas cognitivas para processar o conhecimento, e indo além do processamento no ambiente escolar, ou seja, contemplam as experiências prévias, seja do ambiente no qual o aprendiz está inserido, seja na sua nova imersão no conhecimento, a fim de que se possa construir conhecimentos e ressignificar outros.

Surge então o conceito de conhecimento, o qual de acordo com o dicionário de filosofia Abbagnano (2007) significa em geral, uma técnica para verificar um objeto qualquer, ou a disponibilidade de outra técnica semelhante. Nesse sentido, técnica de verificação pode ser entendida como qualquer procedimento que permita descrever, calcular ou prever a forma controlável de um objeto. Para tal, objeto é entendido como qualquer entidade, fato, coisa, realidade ou propriedade. Sendo assim, a técnica pode ser descrita nesse caso, como o uso normal de um órgão do sentido tanto quanto a operação com instrumentos complicados de cálculo: ambos os procedimentos permitem verificações controláveis (ABBGNANO, 2007).

O conceito de conhecimento foi e continua sendo amplamente discutido, e podemos considerar a escola de filosofia fundada por Platão para discutir as ideias de Sócrates, como uma das pioneiras. Nessa escola temos como exemplo o célebre livro VII de "A República", onde Platão discorre sobre o famoso mito da caverna (MEIRRIEU, 1998; POZO, 1998). Podemos ainda pensar no conhecimento pelas bases filosóficas das ciências humanas e sociais, como as escolas do racionalismo, empirismo e positivismo, ou visto pelos olhos das teorias cognitivas da aprendizagem, ou ainda por estudos sobre o conhecimento na contemporaneidade, como os estudos culturais.

Ainda poderíamos pensar no conhecimento a partir da epistemologia, esta como teoria do conhecimento. Mas ao migrar nosso olhar para esse viés, nos levaria necessariamente a fazer um passeio pela epistemologia como filosofia. Portanto não aprofundaremos nestes conceitos, apenas enfatizamos que para as ciências sociais, em especial para a educação, as duas abordagens são relevantes e imprescindíveis, na medida que a própria educação ainda não tem sua própria epistemologia, fazendo-se necessário lançar mãos de certos artifícios epistemológicos, e amparando-se em outros conceitos advindos da psicologia, da sociologia e da própria filosofia (RAMOS, 2002).

Diante desse universo de possibilidades, nos cabe, portanto, eleger e refletir as questões que tratam do conhecimento escolar e da aprendizagem sob o olhar de alguns estudiosos que compõem as escolas de pensamento das teorias, as quais levam a andar por diferentes trilhas, mas que possuem um único objetivo: aprender e ensinar.

A didática e os caminhos das teorias de aprendizagem

A didática como campo específico da pedagogia, tem o objetivo de pesquisar o ensino e os processos próprios para a construção do conhecimento. Dentro da própria pedagogia pode ocorrer algumas divergências do objeto de estudo, mas para Libâneo (1994), a didática

tem como principal objeto de investigação o processo de ensino. Vale ressaltar que a didática não pode considerar o processo de ensino sem que considere a aprendizagem.

Desta forma, ensino e aprendizagem como enfatizado anteriormente podem ser observados por diferentes lentes, e que dependendo da abordagem poderão ser entendidos e ter os atores desse processo definidos de formas distintas, surgindo as diferentes teorias de aprendizagem.

Moreira (2013) engloba as teorias de aprendizagem em três grandes grupos: comportamentalismo, construtivismo e humanismo, e destaca o surgimento de pesquisas na corrente ligada ao modelo representacional. Contudo, Ostermann e Cavalcanti (2011) destacam cinco grupos, enfatizando a importância de destacar uma teoria de transição entre behaviorismo clássico e o cognitivismo e acrescentam em separado, as contribuições das teorias socioculturais como sendo uma teoria a parte do humanismo, diferente de Moreira, que encaixou alguns dos estudiosos desta corrente, no humanismo, como por exemplo, Paulo Freire.

Vale ressaltar que existem muitas divergências em relação a como organizar e categorizar essas correntes. Pois ao escolhermos uma lógica para categorizar, incluímos critérios e atributos que nos parecem mais importantes, mas que não são necessariamente consensuais. Portanto, surgem diferentes interpretações, o que nos sugere não tomar as categorias como estanques ou imutáveis, para que possamos ter um melhor entendimento sobre as teorias de aprendizagem, afinal, as ciências da aprendizagem estão sempre em contínua transformação (BIZERRA; URSI, 2014).

Na Figura 1, apresentamos a classificação utilizada por Moreira (2017), a qual embasa as nossas pesquisas. Nessa perspectiva, podemos perceber que a primeira corrente, comportamentalista, atribui importância para o estudo, naquilo que se pode comprovar empiricamente, ou seja, a credibilidade da pesquisa está na conduta observável e nas suas consequências. O que nos leva a considerar a forte influência das correntes dos pensamentos empiristas e racionalistas. Já no cognitivismo aparece a necessidade de explicar o funcionamento da mente, e de como se processa o conhecimento internamente, surgindo a revolução cognitivista. Nesta se atribui importância a aprendizagem por duas óticas, a de aquisição de informação e a de aquisição do conhecimento, considerando os atores responsáveis pelo processo de aprender e ensinar, como sujeitos inteiros, compostos pelas dimensões: pensamento, sentimento, ação e interação (PORTILHO, 2011). É a partir dessa revolução, que Moreira separa do cognitivismo a perspectiva humanista, a qual dá ênfase para essas dimensões citadas por Portilho (2011).

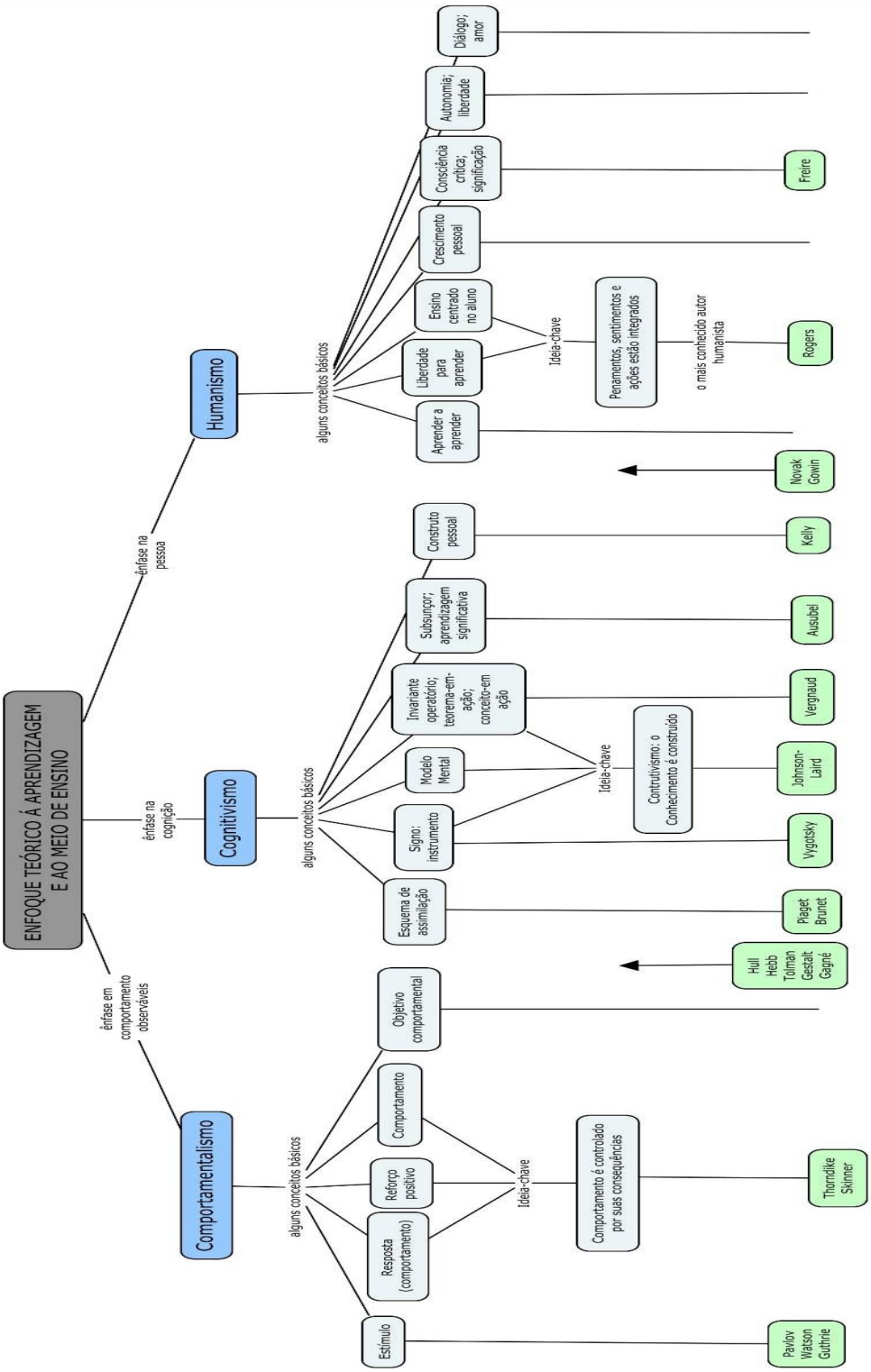


Figura 1 – Esquema proposto por Moreira (2017) para os principais enfoques teórico à aprendizagem e ao ensino e alguns dos seus representantes

Fonte:

Como posso aprender e ensinar?

> Diz-me e eu esquecerei. Ensina-me e eu lembrar-me-ei. Envolve-me e eu aprenderei. (Provérbio chinês.).

Para Pozo (2014) o aprendizado humano é um processo de reflexão pessoal que nos permite mudar a nossa visão de mundo, a visão que temos de nós mesmos e dos demais. Portanto, pensar no processo educativo requer pensar em estratégias que nos permita aprender e ajudar os outros a aprenderem, além disso, na atualidade é preciso repensar em como realizar essa tarefa, a fim de que possamos responder eficazmente as novas demandas que o mundo globalizando tem solicitado.

Podemos pensar que essas demandas são das mais variadas. Barbero (2014, p. 10) relata que estamos passando de "uma sociedade com sistema educativo para uma sociedade educativa [...] cuja rede educativa atravessa tudo: o trabalho e o ócio, o escritório e o lar, a saúde e a velhice" (BARBERO, 2014 *apud* WORTMANN *et al.*, 2015).

A ideia de Barbero corrobora com as ideias de autores muito preocupados com as pedagogias culturais: Giroux e Mclaren (1995, p. 144), os quais enfatizam que "existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades". É necessário que os educadores considerem duas pedagógicas: cultural e escolar, a fim de que possamos dar sentido ao processo educativo para este novo século (GIROUX; MCLAREN, 1995).

Portanto, devemos considerar o que Zuanon (2002) nos fala, que o ato de ensinar e aprender tem implicações no mínimo de duas figuras: o aluno e seu mediador, e que estes são sujeitos sociais, históricos e culturais, portanto instrumentalizados pela linguagem, o que o leva a afirmar, que há um fluxo nas duas direções, permutando valores, princípios e crenças. Desta forma Zuanon salienta que o ensino-aprendizagem é um processo no qual está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano.

No prefácio da obra "Aprender... sim, mas como?" de Phillipe Meirieu (1998), Guy Avanzini brinca com uma citação de Durkheim que fala: "a pedagogia não passou, muitas vezes, de uma forma de literatura utópica". Avanzini diz que Durkheim deveria ter conhecido Meirieru e os problemas frequentes que estão entorno da prática escolar, e que se aprofundando mais nessa reflexão, com certeza mudaria o pensamento. O autor segue dizendo que não podemos reduzir a educação e a escola a este pensamento, como uma fantasia, deixando se levar apenas pela lógica de suas próprias construções, e / ou pelo

empirismo mediocremente incapaz de ir além do enunciado e da recomendação de alguns procedimentos aparentemente eficazes (AVANZINI, 1998, p. 7).

Bem verdade que não existe receita de bolo, projeto único, nem muito menos a prática docente perfeita. Para o docente é necessário fazer do ato de ensinar e aprender uma reflexão constante em sua prática, buscando entender o aprendiz como alguém muito mais que apenas um sistema biológico, ou apenas mais um elemento socialmente inserido em uma cultura que o marca e que determina quem ele é, sem possibilidades de escolhas. Isto pode ser perigoso, e pode levar a categorizar os homens como sendo: este ou aquele. Fazendo uso das palavras de Bhabha na entrevista que concedeu quando esteve no Brasil em 2012, para participar do Simpósio Trigésima Bienal de São Paulo (A Iminência das Poéticas), nos perguntamos: Como podemos ser livres se nos deparamos sempre com uma escolha a fazer, de ser isto ou aquilo, temos que nos encaixar em um perfil já estabelecido. As mesmas perguntas surgem para os processos de ensino-aprendizagem: Qual devemos seguir? Qual seria a escolha a fazer, se é que temos que fazer apena uma escolha.

Gal (1965, p. 47) discorre sobre esse complexo entendimento e desafios das visões no âmbito da educação,

> O eterno debate entre antigos e modernos, entre pedagogia tradicional e pedagogias novas, ou, se por prudência, se aplica uma mistura eclética de práticas diferentes que ameaçam desorientar a criança e aniquilarem-se uma na outra, quando, no dizer de Gal (op. cit.: 47), se deveria ultrapassar a oposição e transmutar, antes que conciliar os valores novos e antigos numa coisa diferente que tivesse em conta a totalidade do problema. Ou seja, na sua opinião, a mistura de atitudes novas e antigas é tal que é muitas vezes difícil destrinçar o que provém de umas e de outras. Este autor defende e tenta determinar os princípios de uma pedagogia evolutiva, que queira ser aberta a todas as contribuições novas e às exigências dum mundo em perpétua evolução. Tais seriam também, em seu entender, as condições de uma verdadeira reforma (GAL, 1965 *apud* JESUS, 2010, p. 30).

Nesse sentido, citamos Wertsch (1993), que enfatiza que os estudos socioculturais são de grande importância para aproximar e reconhecer a relação essencial entre os processos mentais humanos e os cenários culturais, históricos e institucionais. Portanto, devemos buscar sempre entender o aprendiz por meio da totalidade desses conceitos, e desta forma, poderemos buscar um melhor entendimento da figura do aluno que encontramos diariamente em nossas salas de aulas

Pozo (2014) alerta que para responder melhor as novas demandas da sociedade devemos repensar nossas formas de aprender e ajudar os outros a aprenderem, baseando-se muitas vezes na intuição e no sentido comum, além disso, nos apoiar na ampla bagagem de conhecimentos científicos acumulados nas últimas décadas pela Psicologia de Aprendizagem Humana, integrando as teorias tradicionais, as quais são necessárias para elaborar um novo modelo de ensino-aprendizagem. O qual deve ser mais integrado e mais completo, como é o funcionamento mental que conduz as mudanças cognitivas.

Surge a necessidade do indivíduo se autoconhecer, conhecer como aprende e qual a melhor forma de fazer a gestão do seu aprendizado, para ter sucesso nesse no cenário contemporâneo, a fim de que ele possa estar inserido, ou mesmo "alfabetizado" de acordo com as demandas presentes no seu cotidiano.

A metacognição é uma ferramenta importante para esse autoconhecimento tendo potencial para lidar com o desenvolvimento do aprendiz e de suas capacidades cognitivas para o aprendizado.

Finalmente imbuídos por esse sentimento de querer fortalecer os estudantes a fazer a gestão do seu pensamento e a sua capacidade de aprendizado, requisitos fundamentais nos dia de hoje, conforme mencionado anteriormente, lembramos das palavras de Descartes em seus escritos no Discurso do Método; "Aqueles cujo raciocínio é mais ativo e que melhor ordenam seus pensamentos, com o intuito de torná-los claros e inteligíveis, sempre podem convencer melhor os outros daquilo que propõem, mesmo que falem somente o baixo bretão e nunca hajam aprendido retórica". (DESCARTES, 2009, p. 42).

Metacognição: um caminho para a melhoria do aprendizado?

De acordo com Arroyo (2013) a autonomia e a liberdade proposta pela ação educativa que é muito difundida por meio das ideias de Paulo Freire não é algo que surgiu com ele, mas que vem de longa data por meio da pedagogia humanista. Esta tem como foco principal, compreender os educandos e educadores como pessoas no sentido amplo desse conceito, ou seja, como seres humanos, e dessa forma, seres livres e que não se repetem. Portanto, o sentido de garantir a autonomia e a liberdade se constrói no ato de aprender. Aprender a ser livre, aprender a ensinar, aprender a liberdade, e isto para Arroyo (2013) é o verdadeiro sentido do processo de transgressão, onde é necessário aprender a liberdade para ensinar a liberdade.

Romper com o modelo de educação pautado no sistema tradicional de ensino é sem dúvida o primeiro passo para se promover a liberdade e autonomia dos educandos e professores. Libâneo relata que a busca por uma melhor qualidade das escolas se deve principalmente ao fato dessas estarem a serviço da aprendizagem dos estudantes, motivo pelo qual, deve-se investir nas condições que favoreçam um bom ensino. O autor detalha que para tal êxito, é necessário ir além do exercício da democracia no espaço escolar, mas também investir na qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens. Pontos estes que também fazem parte do processo de promoção da justiça social, oferecendo aos estudantes uma formação cultural, que tenha sólidos conhecimentos e capacidades cognitivas fortemente desenvolvidas. Entre os pontos de destaque de Libâneo, um deles nos chama atenção, sobre a importância do desenvolvimento de competências do pensar, a qual tem como base a pedagogia do pensar, que promove o aprender a pensar e o aprender a aprender (LIBÂNEO, 2012).

Para isso, é preciso criar propostas de atividades que levem os estudantes a aprenderem lidar com sua própria aprendizagem, se autoconhecendo, auto avaliando e promovendo a gestão de seu aprendizado. Infelizmente a escola, ainda em sua maioria, não propicia atividades que invistam nessa forma de ensino, tendo pouco ou nenhuma ferramenta disponível para os estudantes.

Boruchovitch (2007) chama a atenção para essa escassez de propostas de intervenções e de elaboração de materiais instrucionais nacionais, principalmente relativos às estratégias de aprendizagem, sendo carente em todos os segmentos da escolarização formal. O que se configura uma necessidade real do desenvolvimento dessas ferramentas didáticas para o ensino.

Efklides (2008) destaca que as pesquisas no campo da metacognição são um fenômeno multifacetado, estando principalmente fragmentado sem muita integração teórica dos achados relacionados às suas diversas facetas. Existem três principais áreas de pesquisa em que a metacognição tem um papel proeminente: psicologia do desenvolvimento, com ênfase na teoria da mente; psicologia experimental e cognitiva, focalizando principalmente a meta-memória; e psicologia educacional, com ênfase na aprendizagem autorregulada.

Metacognição: O conceito

Com certeza a década de 1970 foi o marco inicial para as pesquisas sobre a metacognição da forma como ela é compreendida hoje (MARAGLIA, 2018). Flavell foi o

precursor do uso do termo metacognição, introduzindo em seus trabalhos em 1976 e Ann Brown em 1979 (BAKER, 2009).

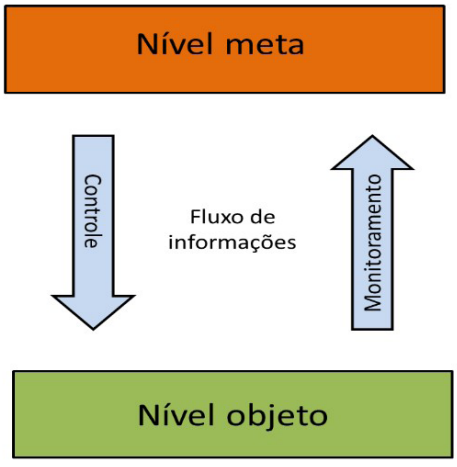
A metacognição pode ser conceituada como a capacidade que o indivíduo tem sobre o seu próprio conhecimento (FLAVELL, 1970); ainda, como a "cognição da cognição" (FIGUEIRA, 2003). Portanto, cabe entendermos que se trata do conhecimento que construímos sobre como percebemos, recordamos, pensamos e agimos. Para Peixoto, Brandão e Santos (2007, p. 69): "[...] aspectos do conhecimento que construímos sobre como nós percebemos, recordamos, pensamos e agimos".

Para estes autores, a metacognição se configura como "[...] uma cognição sobre a cognição ou atributo cognitivo ou conhecimento sobre o fenômeno cognitivo. Sendo, portanto, um discurso de segundo nível sobre o conhecimento [...]" (PEIXOTO, *et al.*, 2007, p. 70).

Nelson e Narens (1996) definiram a metacognição como um modelo de cognição que funciona em um nível meta. A metacognição representa o nível do objeto, isto é, a cognição. A metacognição, por meio da função de monitoramento, é informada pela cognição e, através da função de controle, informa a cognição. Ambas as definições destacam o funcionamento da metacognição no nível "meta", o que significa que a metacognição é uma representação da cognição e que a metacognição e a cognição estão conectadas por meio das funções de monitoramento e controle.

De acordo com Nelson e Narens (1996) o funcionamento da metacognição como um fluxo informacional ocorre em dois níveis: o nível meta e o nível objeto, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 – Fluxo intencional em dois níveis (meta e objeto)



Fonte: Nelson e Narens (1996).

No nível meta, situam-se os modelos ideais de funcionamento e operação cognitiva, daí o termo metacognição. Já o nível objeto é onde ocorre a atividade cognitiva. Deste para aquele, flui de forma ascendente e em tempo real, a informação sobre o que em realidade está acontecendo durante o processamento cognitivo. Este é o fluxo informacional de monitoramento. A informação recebida no nível meta, é processada e comparada aos modelos

ideais ali presentes. Disto resulta outro fluxo, agora descendente: o controle, a determinar a manutenção do processamento cognitivo em sua situação atual ou então sua modificação de modo a corrigir eventuais falhas ou dificuldades percebidas.

Assim, temos a clara noção do que é o pensamento de segundo nível dito anteriormente, que surge deste processo consciente ou inconsciente (como afirma Efklides (2008) de movimentação de informações, demonstrando um pensar sobre o pensar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tecnologia é uma produção humana e além de permitir que o homem atue sobre o meio em que vivem, pode ser entendida como uma forma de leitura do mundo. Além disso, tecnologia, ciência e sociedade estão intimamente ligadas. A ciência que permite o desenvolvimento de novas tecnologias é a mesma que se desenvolve pela utilização destas novas tecnologias, numa relação de mútua alimentação, atuando na sociedade e sendo demandada por ela (PEIXOTO, *et al.*, 2007).

O termo "tecnologia" é muitas vezes associado apenas a produção científica no campo das ciências duras, no entanto, tecnologia é muito mais que isso e, podemos pensar em tecnologia em outras áreas.

Podemos pensar então em tecnologia educacional pautados em duas perspectivas diferentes, uma técnico-científica, onde o aperfeiçoamento do ensino é enfatizado e outra onde a tecnologia educacional que pode ser entendida como a utilização sistemática de conhecimentos científicos e tecnológicos visando à solução de problemáticas no ensino. Esta última enfatiza o processo de aprendizagem que leva ao pensamento crítico, com o objetivo de saber o que e como fazer para potencializar as capacidades investigativas dos alunos, estimulando competências e habilidades cognitivas, o que implica diretamente na capacidade de resolução de problemas, enfrentamento de dilemas, tomada de decisões e no estabelecimento de estratégias de ação (CROCHICK, 1998 *apud* PEIXOTO, *et al.*, 2007).

Segundo Sancho (1998) existem três tipos de tecnologias educacionais: as organizadoras, as instrumentais, e as simbólicas. As tecnologias organizadoras, que lidam com a gestão, controle da aprendizagem da atividade produtiva e das relações humanas, presente no currículo, nas disciplinas e em variadas técnicas de mercado. As instrumentais são os instrumentos de ensino-aprendizagem, como livro, quadro de giz, retroprojetor, televisão ou vídeo.

Já as tecnologias educacionais simbólicas, são as que fazem uso de símbolos como ferramentas de solução de problemas da prática educativa. Estas tecnologias estabelecem o elo de comunicação entre professores e alunos. Como exemplo, cabe citar a linguagem oral e escrita e o próprio conteúdo do currículo, enfatizando as representações icônicas e simbólicas além dos sistemas de pensamento (PEIXOTO, *et al.*, 2007).

A metacognição inserida nos contextos de ensino-aprendizagem é capaz de atuar na capacidade do aluno de reflexão, na autorregulação presente no controle e monitoração da aprendizagem. Atuando no contexto crítico apresentado pelo ensino de ciência apresentado por Fourez (2003) já citado acima, onde o ensino vem se dando de forma bancária e não refletida.

Assim a metacognição pode atuar nesta problemática e de fato trabalha por meio de signos, e assim podemos entendê-la como tecnologia educacional simbólica

Na literatura há evidências de uma gama de respostas positivas em relação ao uso da metacognição no ensino, tendo relatos de: 1) Promoção de uma aprendizagem mais ativa dos atores do processo de ensino-aprendizagem; 2) Interação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem; 3) Estimulação da reflexividade, autoconsciência e autocontrole; 4) Aprender por meio da educação formal como usar o seu próprio processo de aprendizagem: "aprender a aprender"; 5) Capacidade de autodirigir sua aprendizagem e transferir para outros âmbitos da sua vida; 6) Oportunizar aos estudantes a capacidade de utilizar estratégias cognitivas para aquisição e utilização do conhecimento; 7) Aumento da qualidade de ensino (VEIGA, *et al.*, 2019).

Desta forma, a metacognição permite construir nas salas de aula a cultura do pensar, propiciando aos alunos uma forma de explicitar precocemente modalidades de pensamento, e nesse sentido tornando-os mais capazes de compartilhá-las (DAVIS, *et al.*, 2005).

Tishman *et al.*, (*apud* DAVIS, *et al.*, p. 207), relatam sobre a cultura do pensar em sala de aula, assim como seu uso e benefícios para a sociedade. Escolas que priorizam e sabem como estimular e promover o raciocínio dos alunos – fazendo uso do pensamento para processar informações e orientar a tomada de decisões acertadas de acordo com valores consensualmente priorizados em seu tempo e sociedade – são muito mais raras. E o são porque promovem a cultura do pensar, que permite àqueles que a frequentam tirar maior proveito da experiência escolar: aprendem a controlar melhor a impulsividade; aumentam sua capacidade de reflexão e planejamento; analisam e fundamentam

a escolha feita, entre as opções disponíveis. Daí a necessidade de se entender melhor o que vem a ser uma "cultura do pensamento".

Junto a isso, defendemos aqui o uso da metacognição como uma estratégia didática de ensino, que possibilita o desenvolvimento dessa cultura do pensar em sala de aula. Boruchovitch (2007) descreve que a utilização de estratégias didáticas para o ensino é uma tarefa que pode facilitar o aprendizado dos estudantes, desenvolvendo potencialidades e contribuindo para a aprendizagem em diferentes áreas do saber, como matemática, leitura e escrita, mas também têm contribuído para a regulação dos aspectos afetivo-motivacionais relacionados com a aprendizagem dos estudantes de autorregular a própria aprendizagem.

As estratégias de aprendizagem são sequências de procedimentos empregados para apoiar as três etapas fundamentais do processamento da informação: sua aquisição, seu armazenamento e sua utilização (BORUCHOVITCH, 2007). De acordo com Dembo (1994), as estratégias cognitivas se diferenciam das metacognitivas no sentido que enquanto as cognitivas se referem a comportamentos e pensamentos, que influenciam o processo de aprendizagem possibilitando que a informação seja armazenada de forma mais eficaz, as estratégias metacognitivas estão relacionadas aos procedimentos que o indivíduo utilizam para planejar, monitorar e regular o seu próprio pensamento. Nesse sentido podemos observar na Figura 3 o mapa conceitual baseado em Maraglia (2018) sobre estratégia de ensino diferenciando as estratégias de aprendizagem cognitiva das estratégias de ensino metacognitiva.

Dessa forma, ao analisarmos o mapa apresentado na Figura 3, podemos perceber que a metacognição é classificada como uma estratégia de aprendizagem quando o foco do ensino está centrado no aluno. A atuação desta enquanto ferramenta didática tem como objetivo facilitar a utilização, o armazenamento e a pesquisa das informações por parte do aprendiz, promovendo a compreensão do monitoramento, regulação e planejamento do seu próprio pensamento, o que influencia os processos de aprendizagem, na forma de como armazenar esse conhecimento, levando o aprendiz ao autoconhecimento dos seus próprios processos de aprendizagem.

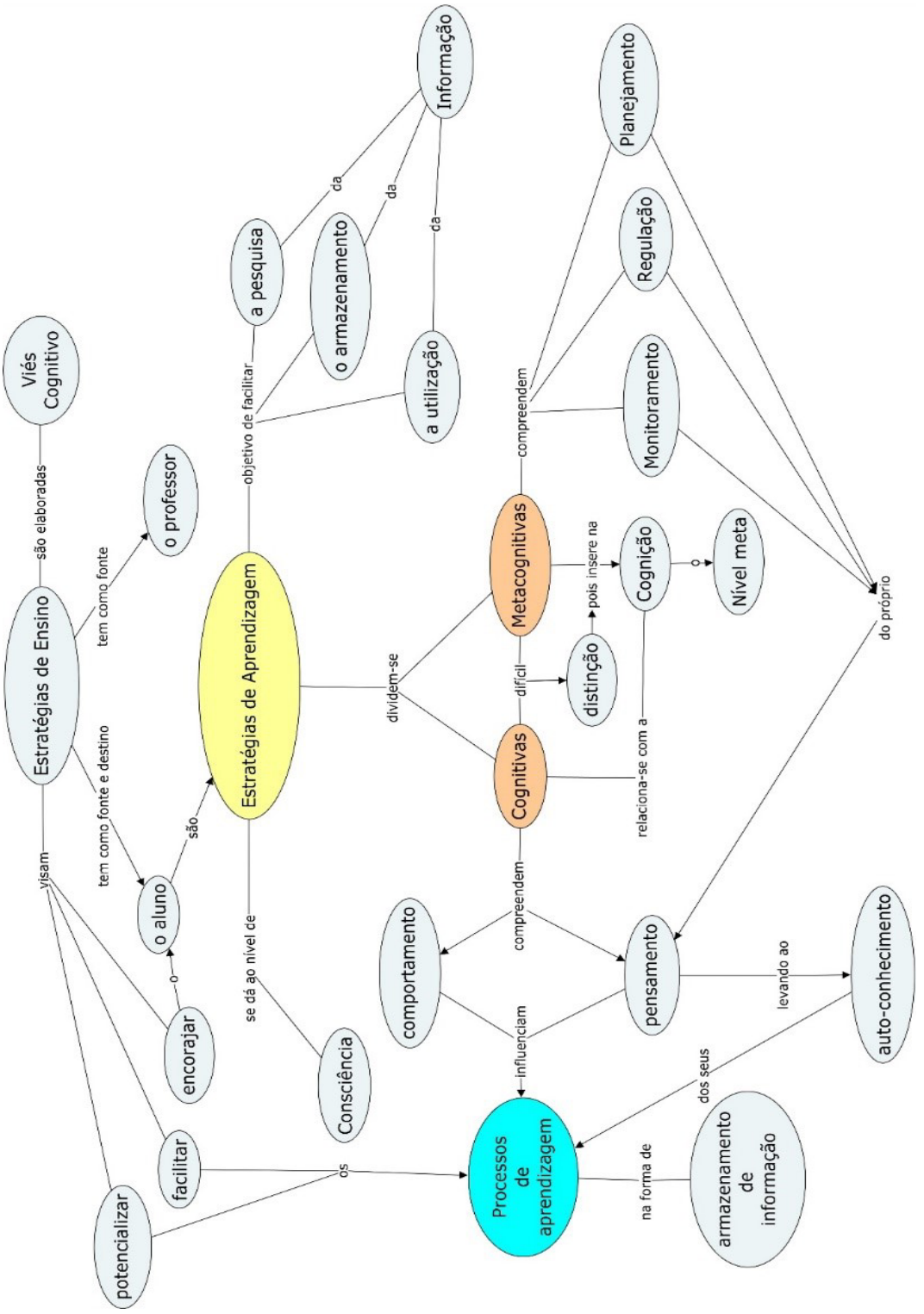


Figura 3 – Estratégias de ensino enquanto estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas. Baseado em Maraglia (2018)

Fonte:

Com isso, podemos inferir a metacognição como uma estratégia de ensino-aprendizagem, e ainda, considerá-la uma ferramenta didática que possibilita a formação do aluno, dentro do viés cognitivo, porém com uma abordagem social, quando esta se aproxima dos indivíduos na busca de um aluno autônomo, e por sua vez, com a melhoria de sua capacidade de reflexão e formação do pensamento reflexivo.

Maraglia (2018) destaca que em contextos de ensino, as estratégias de ensino podem ser definidas como situações variadas, criadas pelo professor para facilitar aos alunos a interação com o conhecimento. Estas estratégias, portanto, são utilizadas pelo professor como meio de intervenção para potencializar o envolvimento dos alunos com a aprendizagem de acordo com os seus objetivos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo tradicional de ensino tem sido muito criticado, principalmente pela característica de dominação da escola imposta ao aluno, o qual fica sujeito à delegação de conteúdos estipulados por uma minoria no poder. Nesta perspectiva o aluno por vezes se mantém alienado, imóvel, cumprindo o que lhe é determinado pelo sistema de ensino instaurado. Mesmo que em certos casos esta afirmação não seja realidade, ela é a mais comum.

Pensando em um ensino que deveria ter uma função social de preparação do indivíduo para sua atuação em sociedade (que é o que aqui defendemos), se faz necessário romper com o sistema imposto é propor meio para que isso aconteça.

É na formação de um aluno crítico, capaz de refletir e pensar a própria realidade tanto individual quanto grupalmente que a metacognição inserida no contexto de ensino pode ser ferramenta importante na ruptura proposta acima, pois, a metacognição é de fato autorreflexão, processo introspectivo que torna o aluno ativo em seu processo de aprendizagem e também em sua atuação em outros âmbitos (TARRICONE, 2011).

Por se tratar de uma tecnologia simbólica, a inserção da metacognição não necessita de equipamentos específicos e altos investimentos. Requer apenas preparo e cuidado, por isso entendemos que ela pode ser fomentada, mas depende de questões relacionadas ao nível de ação individual.

Desta forma, o uso da metacognição como ferramenta didática no ensino pode preparar os sujeitos para atuarem no contexto de problemas sociais e tomada de decisões que requer pensamento crítico, habilidades e competências, e que o atual modelo de ensino praticado na maioria das escolas brasileiras é incapaz de oferecer ao aluno.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia:. ed. Revista e Atualizada.** Editora Martins Fontes, 2007.

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** 14 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAKER, M. Argumentative interactions and the social construction of knowledge. *In:* MIRZA, N. M.; PERRET-CLERMONT, A. N. (Ed.). **Argumentation and Education: theoretical foundations and practices**. Dordrecht: Springer, 2009.

BIZERRA, A. F.; URSI, S. **Introdução aos Estudos da Educação I – Teorias da aprendizagem: Influência da Psicologia experimental**. Coord.: LOPES, S. G. & VISCONTI, M. A. São Paulo: USP/Univesp/Edusp, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp. br/pluginfile.php/1720069/mod_resource/content/1/Teorias%20da%20Aprendizagem%20I.pdf. Acesso em: janeiro 2018.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia Reflexão e Crítica**, V. 12, n. 2, 1999.

BORUCHOVITCH, E. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. **Educação Temática Digital**, v.8, n.2, p. 156-167, jun. 2007.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidade e desafios de uma área de saber.** Revista Brasileira de Educação, V. 11, n. 31, jan./abr. 2006.

CLAXTON, G. (2005). **O desafio de aprender ao longo da vida**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.

COLINVAUX. D. Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas. **Revista Pro-Posições,** v. 18, n. 3. (54) – set./dez. 2007

DAVIS, C. *et al.,* Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1135125.pdf. Acesso em: Ago. 2018.

DESCARTES, R. **Discurso do método.** Porto Alegre: L&PM, 2009.

DEMBO, M.H. **Applying educational psychology** *In:* **the classroom** (3 ed.). New York: Longman, 1988.

EFKLIDES, A. **Metacognition: Defining its facets and levels offunctioning** *In:* **relation to self-regulation and co-regulation**. European Psychologist, v, 13, p. 277-287, 2008.

FIGUEIRA, A. P. C. Metacognição e seus contornos. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, p. 1-20, 2003. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/2947/3861. Acesso em: Ago. 2018.

FLAVELL, J. H. **Developmental studies of mediated memory**. Em H. W. Reese & L. P. Lipsitt (Eds.), Advances *In:* child, 1970.

GAL, R. **Situação actual da pedagogia.** Coimbra: Editora Armenio Armando, 1965.

GIROUX, H; MCLAREN, p. Por uma pedagogia crítica da representação. *In:* SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas culturais. Petropólis: vozes, 1995.

GLASER, R; SILVER, E. Assessment, testing, and instruction: Retrospect and Prospect (CSE Technical Report 379). University of Pittsburg: CRESST/**Learning Research and Development Center**, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; e TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa, V. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

MARAGLIA, p. H. **Estratégias de Ensino metacognitivas: uma revisão sistemática de literatura.** Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) –Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional em Saúde, Rio de Janeiro, 2018.

MARQUES, N. L. R. **Teorias da aprendizagem**. Disponível: http://nelsonreyes.com.br/T_%20 APRENDIZAGEM_Aulas_M.pdf. Acesso em: janeiro 2018.

MEIRIEU, p. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais**. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013.

MOREIRA. M. A. **Teorias de aprendizagem.** 2. ed. Ampl. São Paulo: E.P. U, 2017.

NELSON, T; NARENS, L. **Why investigate Metacognition?** *In:* J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Ed.), Metacognition. Knowing about knowing. Cambridge, MA: MIT Press, p. 1-27, 1996.

OSTERMANN, F. CAVALCANTI, C. J. de H. **Teorias de Aprendizagem.** Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PEIXOTO, M. A. P. *et al.*, Metacognition and symbolic educational technology. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, n. 1, p. 67-80, 2007.

POZO, J. I. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, J. I. **Psicología del Aprendizaje Humano: aquisición de conocimento y cambio personal.** Madrid: Ediciones Morata, 2014.

RAMOS, M. G. Epistemologia e Ensino de Ciências: Compreensões e perspectivas. *In:* MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo. (ORGs). **Educação em Ciências: Produção de Currículos e Formação de Professores.** Unijui:. ed. Unijui, 2004.

RIBEIRO, C. **Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(1), pp. 109-116, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n1/16802.pdf. Acesso em: 21 Ago 2019.

SANCHO, J.M. (org.). **Para uma Tecnologia Educacional**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.

TARRICONE, p. **The taxonomy of metacognition**. Hove; New York: Psychology Press, 2011.

WERTSCH, J. V. **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

WORTMANN, M. L. C. *et al.,* Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil**. Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 32-48, jan-abr, 2015.

ZUANON, A. C. A. O Processo Ensino – Aprendizagem na perspectiva das relações entre: Professor-Aluno, Aluno-Conteúdo e Aluno-Aluno. **Revista Ponto de Vista**, v. 3, n. 13, 2002.

86.

O USO DE LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA

Influências no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nas escolas públicas de Goianésia

Kariele de Sousa Silva[1]

INTRODUÇÃO

A escolha desse tema se fez por meio de vivências, onde pôde ser observado como os laboratórios de informática muitas vezes não são utilizados de forma prazerosa, significativa e pedagógica para a aprendizagem dos alunos nas escolas municipais de Goianésia do terceiro ao quinto ano. Atualmente, se observa que as tecnologias estão inseridas em todas as áreas, no entanto nas escolas ainda há uma certa dificuldade em utilizá-la de forma pedagógica. Mas o seu uso é muito importante no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois as tecnologias são recursos que o professor pode utilizar em sala de aula, como uma ferramenta que serve para ampliar o ambiente educacional e proporcionar a mediação entre professor e aluno, com o objetivo de favorecer a aprendizagem e desenvolvimento.

Pode-se constatar que as tecnologias estão atuando constantemente em nosso meio, em especial a TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e a TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) estão por toda parte, dessa forma elas acabam também fazendo parte da educação, como apresentado acima, mas infelizmente ainda há certa resistência pelas escolas com relação ao uso pedagógico das mesmas. No entanto, deve-se lembrar de que o uso da TIC e TDIC de forma correta em sala, é vantajoso para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, como nos aponta Mercado (2002, p. 26).

> [...] o uso adequado destas tecnologias estimula a capacidade de desenvolver estratégias de buscas; estimula o desenvolvimento de habilidades sociais, a capacidade de comunicar efetiva e coerentemente, a qualidade da apresentação escrita das ideias, permitindo a autonomia e a criatividade.

Mas para que as tecnologias possam ser integradas a educação de acordo com Oliveira Netto (2005), é necessário infraestrutura tecnológica adequada e professores com formação para o uso das mesmas. A inserção desses novos recursos em sala de aula traz contribuições as quais beneficiarão a aprendizagem do aluno, além de ser um diferencial nas estratégias de ensino

De acordo com Melo e Antunes (2002), os computadores estão proporcionando uma verdadeira revolução no processo de ensino/aprendizagem, devido seus diferentes tipos de abordagem de ensino que podem ser realizados através deles, devido as diversidades de programas usados no ensino. Mas a maior contribuição do computador como ferramenta educacional, é o fato de permitir questionamentos dos métodos e processos de ensino utilizados.

Como fora pontuado as tecnologias, quando usadas de forma pedagógica traz muitas vantagens para aprendizagem. Mas claro que não é apenas os equipamentos tecnológicos em si que ajuda no processo, é a forma que o educador usa, ou seja, é o uso das tecnologias de forma pedagógica, pois sozinhas não trazem benefício significativos para o processo de aprendizagem.

Durante o desenvolvimento do trabalhado será abordado sobre as políticas públicas de tecnologia na educação. Onde será discorrera sobre alguns programas relacionado a introdução das TIC na educação e a formação de professores para fazer uso delas na prática docente, conceitos de tecnologia, tecnologia educacional. Além disso, também será apresentado como ocorreu a implantação dos laboratórios de informática nas escolas municipais de Goianésia. Por fim, serão discutidos os resultados da análise dos dados da pesquisa. Tendo este trabalho por objetivo analisar de que forma o laboratório de informática é usado para contribuir no planejamento de conteúdos propostos na matriz e o desenvolvimento dos alunos.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A metodologia utilizada foi a pesquisas bibliográficas, embasada nos trabalhos de Kenski (2008), Mercado (2002), Moran (2004), Oliveira Netto (2005), dentre outros. Onde de inicio será apresentado alguns conceitos, buscando definir o que é tecnologia, tecnologia educacional, pois ainda há muitas dúvidas e equívocos com relação a definição dos termos pontuados acima; além de apresentar algumas das dificuldades enfrentadas pelas escolas em utilizar as tecnologias em sala de aula de forma pedagógica, pois é uma das problemáticas marcantes das escolas referentes às tecnologias.

Posteriormente foi discutido sobre a implantação de políticas públicas de tecnologias na educação, onde é pontuado sobre os primeiros programas voltados para a implantação das tecnologias nas escolas voltada para o lado pedagógico e a formação de professores para o uso da mesma; destacando os principais programas do MEC voltados para essa área. Além de apresentar como os laboratórios de informática e o NTE foi implantado na cidade de Goianésia destacando a quantidade de laboratórios, e sua capacidade além de outras questões importantes.

O terceiro ponto discutiu sobre o termo mediação pedagógica, pois atualmente o papel do professor, é de mediador da aprendizagem, e não de transmissor de conhecimento. O tópico também aborda a questão da formação do professor, discutindo as dificuldades encontradas pelos mesmos para conseguir a formação necessária; destacando os prejuízos com a ausência de formação do corpo docente.

O quarto e último ponto, analisa como os laboratórios de informática estão sendo usados em prática nas escolas municipais de Goianésia, pontuado os resultados alcançados com a pesquisa de campo, em que pode ser constatado questões referentes à formação do dinamizador, do professor regente, infraestrutura dos laboratórios, além da verificação das potencialidades das aluas de laboratórios na aprendizagem das crianças.

Com ralação a pesquisa de campo, a qual foi realizada por meio da aplicação de questionários, que foram aplicados aos professores regentes (nomeados no trabalho como P1, P2, P3 até P11), alunos do 3º, 4º e 5º (nomeados de A1, A2, A3 até A45), coordenadores (nomeados como C1, C2, C3) e os dinamizadores (Foram nomeados como D1, D2, D3) de três escolas municipais de Goianésia – Goiás.

Foram utilizadas para exposição das análises seis categorias, sendo, Dinamizadores; Sequência didática/ Currículo; Formação de Professores; Estrutura dos laboratórios de informática; Atividades realizadas no laboratório de informática com os alunos.

Com o intuito de coletar dados para o trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo em três escolas públicas municipais de Goianésia. a técnica utilizada para coleta de dados foi a aplicação de questionário para três coordenadores, onze professores, três dinamizadores e quarenta e cinco alunos do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental das escolas selecionadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após analisar os dados bibliográfico sobre o que é tecnologia, conclui-se que ao invés de tentar obter representações fragmentadas da mesma deve considera-la como algo muito além de uma simples aplicação de conceitos e teorias científicas, ou de meras formas de manejar um artefato moderno. É necessário deixar claro que o conhecimento tecnológico é bastante amplo. A tecnologia está voltada para as influências da sociedade onde temos que considerar que a mesma é concebida em função de novas demandas e exigências sociais, e acabar modificando todo um conjunto de costumes e valores, a qual agrega-se à cultura. Neste sentido podemos dizer que a tecnologia é uma produção humana. Não se deve reduzir a tecnologia a nenhuma visão limitante, visto que, a mesma não é um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura. Onde ela visa solucionar problemas práticos (saber fazer, para quê), e assim desenvolver artefatos que serão usados com as influências sócios – culturais. (VERASZTO *et al.,* 2008).

Hoje vive-se na sociedade da informação onde a TIC e TDIC estão por toda parte, sendo elas aplicadas em todas as áreas da atividade humana, capaz de provocar alterações em todas elas, como nos afirma Alves (2009, p. 46).

> [...] essas tecnologias sempre foram forças transformadoras da sociedade ao longo de toda a sua história. Sinais de fumaça, códigos sonoros de tambores, escrita, imprensa, fotografia, telégrafo, telefone, rádio, cinema, televisão e internet são exemplos de como a humanidade necessita de informação e de canais de comunicação para criar o ambiente propício ao seu crescimento e evolução.

Sendo assim, é importante que os profissionais que atuam no ambiente escolar reflitam sobre o quanto é importante aceitar a realidade de um mundo tecnológico, e a partir disso, passar a contextualizar o ensino, pois essa estratégia contribui para que a forma de ensinar seja mais produtiva trazendo benefícios significativos para a aprendizagem dos educandos.

Quando se trata de educação e tecnologia (TIC e TDIC), encontra-se a expressão, tecnologias educacionais, que de acordo com Bernardes (2015), compreende como tecnologia educacional todo aparato tecnológico usado de forma pedagógica como recurso no processo de ensino/aprendizagem.

Coma relação a isso, pode se observar elas trazem inúmeros benefícios a aprendizagem se usadas de forma adequada, é importante ressaltar que não basta somente a presença da tecnologia educacional em sala, pois isso não significa que está sendo desenvolvido um ensino e aprendizagem significativa. Sobre isso Cyneiros argumenta:

> A presença da tecnologia na escola, mesmo com bons software, não estimula os professores a repensarem seus modos de ensinar nem os alunos a adotarem novos modos de aprender. Como ocorre em outras áreas da atividade humana, professores e alunos precisam aprender a tirar vantagens de tais artefatos. Um bisturi a laser não transforma um médico em bom cirurgião, embora um bom cirurgião possa fazer muito mais se dispuser da melhor tecnologia médica, em contextos apropriados. (p. 18, 1999).

Portanto, o uso da tecnologia educacional não se resume em usar por usar, mas dar sentido, um significado à prática desses meios tecnológicos.

O mundo está mudando e a escola necessita ir se adequando, exigindo um novo perfil de professor que busque atuar com qualidade em qualquer situação e lugar. Essa nova formação deve abranger todas as oportunidades de ação profissional, uma formação que contribua para transformação da escola, capacitando o professor para agir em diversas áreas. Como nos argumenta Kenski (2013, p. 91)

> Formar professores com qualidade e conhecimento teórico e prático para atuar em múltiplas frentes, além dos espaços tradicionais da educação regular – como educação a distância; educação mediada pelas tecnologias; educação cooperativa, empreendedora inclusiva etc. –, é uma necessidade que a nova cultura e a nova sociedade exigem.

Na realidade atual como fora apresentando acima, exigi um professor que domine diferentes áreas, sendo uma dessas, o uso dos recursos tecnológicos de forma pedagógica. É visível que não é necessário que ele domine por completo o uso desses recursos, mas deve ter conhecimento das possibilidades de utilizar esses recursos na prática da sala de aula (OLIVEIRA NETTO, 2005).

Mas os cursos de licenciatura fornecem uma formação insuficiente nessa área, atualmente os acadêmicos ingressos à estes cursos como forma de suprir as suas

necessidades de formação na área das tecnologias, procuram por conta própria cursos complementares como nos destaca Alves (2013, p. 117).

> [...] os professores egressos dos cursos de licenciatura procuram, eles mesmo, a formação completar que melhor satisfaça suas necessidades como, por exemplos, cursos com tecnologias para gestão de sistemas de ensino, cursos sobre ambientes virtuais de aprendizagem, cursos sobre algum tipo de aplicativo, cursos de informática aplicada à educação. Além disso, como agentes de sua própria aprendizagem, eles vão procurando, inclusive no ciberespaço, de forma autodidata ou pela interação com os colegas, novos conhecimentos que satisfaçam as necessidades de sua prática. [...]

De acordo com Kenski (2013), é necessária a reformulação da matriz curricular dos cursos de licenciatura, para que os docentes possam adquirir posturas profissionais mais adequados com a realidade atual, diante da plena atuação das tecnologias em todas as áreas. Dentro dessa formação, a autora ressalta que não basta o professor saber usar o equipamento, ele deve saber trabalhar pedagogicamente de forma dinâmica e desafiadora, evitando reproduzir o velho por meio das tecnologias educacionais.

Segundo Oliveira Netto (2005), esse novo docente, não deve se ver como um transmissor de conhecimento, pois essa postura não é adequada, devendo ele ser um orientador ou mediador da aprendizagem. Este professor deve estimular seus alunos à construção do seu conhecimento, além de valorizar o conhecimento prévio, incentivar reflexão e a crítica, permitindo que ele identifique e solucione os próprios problemas; onde esse mediador (professor) procura desafiar seus alunos buscando mantê-los interessados, e que trabalhe com as tecnologias usando o construtivismo contextualizado.

Durante a pesquisa foi encontrado o processo de implantação das tecnologias na educação como ferramenta de aprendizagem, onde foi dado ênfase nas políticas com relação a implantação dos computadores. A política de informatização da sociedade brasileira começou na década de 70, mas a implantação das tecnologias na educação para o uso pedagógico se iniciou na década de 80. Para ser mais exato no ano de 1982, quando o MEC se dispôs para implementar projetos voltados para essa área de estudo, e as diretrizes ministeriais que baseava a utilização das tecnologias educacionais como meio para aperfeiçoamento do ensino (MORAIS; LIRA, 2002).

Alguns desses programas foram EDUCOM (Educação e Computador), FORMAR que tinha por objetivo forma profissionais que atuassem nos centros de informática educativa das redes municipais e estaduais de ensino, ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação), TV escola, dentre outros. Pode-se observar que o governo disponibiliza

diversos programas referentes as tecnologias, oferecendo tanto a formação continuada para os professores como da disponibilização de equipamentos tecnológicos para uso das escolas. Sendo assim para aprofundar mais no assunto, foi abordado como ocorreu a implantação dos laboratórios na cidade de Goianésia.

De acordo com Bernardes (2015) o primeiro laboratório de informática implantado nas escolas de Goianésia ocorreu em 2000, onde ouve a parceria entre o programa governamental ProInfo que forneceu as maquinas e o município oferecendo o profissional e o espaço de implantação do laboratório. O NTE (Núcleos de Tecnologia Educacional) municipal foi criado só em 2010, pois o existente na cidade era do estado. Os outros laboratórios de informática só começaram as ser implantados a partir de 2008, sendo os aparelhos fornecidos pelo programa ProInfo ou por meio de recursos próprios.

Segundo Protocolo 1 (2017) das quinzes escolas com laboratórios de informática dois deles, são escolas no campo, localizadas em dois povoados que fazem parte do município. Sendo que a implantação dos laboratórios em geral ocorreu de forma gradativa, havendo em média vinte e cinco a trinta computadores em cada laboratório. Onde das quinze escolas beneficiadas com laboratórios, treze foram pelo ProInfo e Proinfo Rural, e 02 aquisições do município.

Os cursos de capacitação de professores para uso das tecnologias de forma pedagógica, só se iniciaram dois anos após a implantação dos laboratórios, causando uma sensação de insegurança nos professores com relação ao uso dos computadores por falta de preparo (BERNARDES, 2015).

De acordo com Protocolo 1 (2017) esse atraso ocorreu porque os cursos só começaram a ser oferecidos em 2012 depois que foi implantado o NTE municipal que se deu em 2010. Os cursos de formação oferecidos pelo NTE foram, introdução à educação digital; tecnologias na educação; elaboração de projetos; cursos de redes de aprendizagem.

Observa no quadro 1 que as três escolas utilizadas para pesquisa foram beneficiadas pelo programa ProInfo, possuindo elas quantidade de máquinas suficiente para atender as necessidades das escolas, pois de acordo com as normas do ProInfo, é requisitado que se tenha um computador para dois alunos, como a média das salas são de trinta alunos, a quantidade de máquinas é suficiente. E isso não se limita apenas à essas escolas, pois como fora destacado acima no Protocolo 1 (2017), a média de máquinas nas escolas são de vinte e cinco a trinta computadores por laboratório.

Quadro 1 – Laboratórios de informática das escolas três escolas municipais de Goianésia pesquisadas

Escola	Implantação do laboratório (ano)	Quantidade de computadores	Programa responsável pela implantação do laboratório
A	2011	21	Proinfo
B	2008	30	Proinfo
C	2009	25	Proinfo

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2017.

Com o intuito de coletar dados para o trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo em três escolas públicas municipais de Goianésia. a técnica utilizada para coleta de dados foi a aplicação de questionário para três coordenadores, onze professores, três dinamizadores e quarenta e cinco alunos do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental das escolas selecionadas.

Baseado no que foi apontado pelos entrevistados, e levando em consideração as respostas dos professores e dinamizadores, a estrutura dos laboratórios de informática nas escolas onde realizada a pesquisa, possuem algumas falhas. Seja por máquinas com defeitos, falta de internet e/ou má qualidade da mesma, são pontos que acabam por interferir no desenvolvimento das aulas planejadas pelos professores e, consequentemente na aprendizagem dos alunos.

Sobre o planejamento das aulas nos laboratórios de informática, de acordo com os professores regentes, as mesmas são repassadas para os dinamizadores para que possam elaborar atividades, pois bem se sabe a necessidade do planejamento para que as aulas de resultados significativos, pois o computador é uma ferramenta, e o resultado irá depender de como ele será usado. Esse suporte traz informações, mais cabe ao professor planejar a aplicação da mesma em sala de aula (MELO; ANTUNES, 2002). Pois a chave para a integração das tecnologias com o ensino, é o bom planejamento (MORAES; LIRA, 2002). As aulas citadas anteriormente, segundo os coordenadores, atendem as necessidades da matriz curricular, atendendo, portanto, o objetivo de alcançar um ensino de qualidade.

Foi possível analisar, baseando nas respostas dos alunos e afirmações dos dinamizadores e professores regentes, que durante o ensino no laboratório de informática, os

alunos aprendem conteúdos diversos, além de gostarem das aulas. Com isso, nota-se que tais aulas planejadas e aplicadas têm resultados na aprendizagem dos discentes, já que os mesmos até citam vários conteúdos que já aprenderam e algumas atividades que mais gostam de realizar. Observa-se então que as aulas no laboratório são vantajosas e é uma forma diferente de se trabalhar o conteúdo, como nos afirma Marques e Caetano (2002, p. 136).

> O computador, permite novas formas de trabalho, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem em que os alunos possam pesquisar, fazer antecipações e simulações; confirmar ideias prévias; experimentar; criar soluções; construir novas formas de representação mental. Além disso, permite a interação com outros indivíduos e comunidades, utilizando os sistemas interativos de comunicação; favorece a leitura, comunicação e o trabalho em grupo; possibilita desenvolver maior autoconfiança e motivação para a aprendizagem, produção e interação de conhecimento no espaço e tempo.

Apesar de pontos positivos serem destacados pelos entrevistados, observa um ponto negativo a ser enfatizado. De modo que, dos três dinamizadores, somente um cursa pedagogia, outro possuí curso de informática básica, e o terceiro não tem nenhuma formação relacionado à educação ou ao uso da tecnologia. Dos onze professores regentes entrevistados, seis deles possuem apenas curso de informática básica, e os outros cinco tem o curso de informática básica, e um curso oferecido pelo município que trabalha o uso das tecnologias de forma pedagógica.

Diante dessa situação, é notável que há falhas em relação, as estruturas dos laboratórios de informática com relação as máquinas, havendo a necessidade de um melhor suporte técnico. A falhas também com a formação dos professores e dos dinamizadores. Como foi descrito acima os dinamizadores possuem pouca formação tanto técnica quanto pedagógica, dessa forma como se espera um alto grau de aprendizagem se a pouco preparo? A mesma situação acontece com o professor, pois essa pouca capacitação dos profissionais afeta diretamente no bom funcionamento nas aulas de laboratório, gerando uma redução na qualidade do ensino, pela falta da formação deles. Pois esse preparo técnico e pedagógico desses profissionais para utilizar as tecnologias de forma pedagógica é muito importante.

Segundo Melo e Antunes (2002), a informática na educação requer um bom conhecimento tanto por parte técnica como pedagógica para que ele possa exercer sua função de forma eficiente, pois sem conhecimento técnico e pedagógico não é possível implantar soluções pedagógicas inovadoras, ou seja, é necessário que ambos conhecimentos

cresçam juntos, onde um alimenta novas ideias para o outro. Com isso se exige uma boa formação para o professor, ou seja, que essa formação relacionada ao uso das tecnologias de forma pedagógica passe a ter maior atenção dos cursos de licenciatura, para que ocorra assim uma revisão e aperfeiçoamento do currículo dos cursos, e com isso haja profissionais mais capacitados. E com relação ao dinamizador, espera-se que ele passe a ser um professor, preparado para trabalhar com tecnologias de forma pedagógica, e não um profissional de qualquer área ou uma pessoa sem formação nenhuma, como a pesquisa constatou.

Essas falhas destacadas acima precisam ser estudadas e resolvidas não só em relação à capacitação dos profissionais, mas também no seu entendimento sobre a importância do uso da tecnologia educacional. Pois o professor hoje tem uma nova função a de mediador. Por meio dessa formação de professor para o uso das tecnologias, ele ganha essa nova identidade de mediador da aprendizagem, o qual sabe escolher as informações mais importantes, e trabalha para que elas se tornem significativas para os educandos, além de motivar e incentivar, definir limites, organizar atividades que de pesquisa, ritmos, interação, equilibrando o planejamento e a criatividade (MORAN, 2004).

Levando-se em conta o que foi apresentado, o trabalho possibilitou investigar e aprofundar sobre um tema pertinente na educação, trazendo conhecimentos de grande relevância e enriquecimento acadêmico para ambas as pesquisadoras, contribuindo para maior entendimento sobre o tema abordado e com certeza refletindo na área de atuação, além de despertar para a busca de capacitação voltada para o uso pedagógico da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado como os laboratórios de informática muitas vezes, não são utilizados de forma significativa para a aprendizagem dos alunos nas escolas. E foi partindo dessa premissa, que teve o desejo para buscar entender quais problemas e dificuldades encontradas nos laboratórios de informática referentes ao processo de aprendizagem dos alunos. Tendo o trabalho por objetivo, analisar de que forma o uso do laboratório de informática contribui para o planejamento de conteúdos propostos na matriz e o desenvolvimento dos alunos.

Para atingir os objetivos deste, além do embasamento teórico da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma pesquisa de campo em três escolas municipais da cidade de Goianésia/GO, com alunos dos terceiros, quartos e quintos anos do ensino fundamental

dos anos iniciais; professores, coordenadores, e dinamizadores para coletar os dados, sendo possível assim identificar, analisar, e fazer a comparação da prática com o que se tem de teoria sobre o assunto.

Da junção do referencial teórico com a construção da análise da pesquisa de campo realizada, foi possível destacar pontos que respondem aos objetivos definidos no trabalho. Tais destaques abordaram sobre a formação dos dinamizadores e professores regentes, a articulação dos conteúdos da matriz curricular às aulas no laboratório – (Sequência didática/currículo), a estrutura dos laboratórios de informática, atividades realizadas, e os resultados das aulas executadas nos laboratórios.

Em relação à formação dos professores foram analisadas questões sobre a formação para o uso pedagógico das tecnologias educacionais. Pôde ser notado que boa parte dos profissionais não possuem capacitação específica sobre uso da tecnologia e que saibam utilizá-la de forma pedagógica. Logo se observa uma falha sobre a formação do profissional educador, os quais necessitam assim de investimentos e oportunidades oferecidas ao profissional da educação. Porém esses investimentos não devem ser feitos somente por meio de cursos de formação continuada, mas também integrar ao curso de licenciatura sendo possível atender as necessidades dos acadêmicos com profissionais da área e equipamentos, o que é uma das dificuldades. Segundo Mercado (2002), na integração da formação voltada para a tecnologia educacional na licenciatura, não há investimento em equipamentos e nota-se a falta de profissionais que não deixa o tradicionalismo da prática para adotar e atender novas demandas de ensino. Mais infelizmente, a realidade existente é, a inclusão do estudo das tecnologias no currículo dos cursos de formação esbarra com a falta de investimento na aquisição de equipamentos, e na falta de professores capazes de superar os preconceitos com relação ao uso das tecnologias e que superem os modelos substituíveis reprodutores de velhas práticas, por outros mais adequados à problemática educacional.

Ainda sobre formação, referindo-se aos dinamizadores e as observações das respostas na pesquisa de campo, é possível compreender que apesar da exigência dos NTE municipal de Goianésia, de acordo com Bernardes (2015), que o dinamizador deve ter formação continuada e ser profissional da área da educação, no entanto, a realidade encontrada durante a pesquisa não condiz com os requisitos exigidos, visto que os profissionais que atuam nos laboratórios de informática das escolas investigadas em sua maioria, não são profissionais da educação. De acordo com os dados observados, dois dos três dinamizadores não possuem nenhuma formação na área da educação, sendo

que um deles não tem conhecimento na área da tecnologia, e somente um dos entrevistados cursa pedagogia e tem conhecimento em informática. Sabendo disso, fica claro que as falhas em relação à formação do dinamizador, são ainda mais escassas.

Sobre a articulação dos conteúdos da matriz curricular, baseando no que os professores e coordenadores responderam, há sim um planejamento dos professores tanto para a sala de aula regular, como também para as atividades que serão desenvolvidas no laboratório de informática. Sendo esse plano construído a partir da matriz curricular, e são adaptadas as atividades para o laboratório, entendendo que essas aulas é um meio de fixar os conteúdos de forma lúdica, depoimento esse, dado pelo, ENTREVISTADO C3 (2017).

O que se vê em todos os aspectos observados, é que há sim dificuldades pertinentes como, a falta ou queda de sinal da internet, computadores estragados, formação do profissional, que acabam por refletir no ensino e na aprendizagem, os quais devem ser solucionados. A investigação realizada diante da problemática apresentada, abre caminho para a procura pela solução dos mesmos.

Espera-se que os argumentos apresentados na pesquisa possam contribuir para orientar professores do ensino fundamental nos anos iniciais da rede municipal de Goianésia, sobre a necessidade da prática e do uso pedagógico de forma significativa nos laboratórios de informática, e o que pode propiciar de forma benéfica à aprendizagem do aluno. Além disso, deseja-se também que esse trabalho possa auxiliar em pesquisas futuras sobre o tema, abordando por exemplo, a formação do professor no aspecto acadêmico, como também em formação continuada voltada para as tecnologias educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lenice Miranda. Incorporação das TIC na formação de professores: formas e fins. *In:* TOSCHI, Mirza Seabra (Org.). **Docência nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem -** múltiplas visões. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2013.

ALVES, Taíses Araújo da Silva. **Tecnologias de Informação e Comunicação (tic) nas Escolas**: da idealização a realidade. Lisboa: [S.n], 2009. Disponível em: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1156/Taises%20Araujo%20%20versao%20final%20da%20dissertacao.pdf?sequence=1. Acesso em: 30 jun. 2017.

BERNARDES, Gisele Gomes Avelar**. Política, Política Pública, Tecnologias e Educação:** histórico, implementação e percepção dos atores educacionais na rede municipal de ensino de Goianésia-GO**.** 2015. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tv Escola**. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/tv-escola. Acesso em: 25 maio 2017a.

_____. Ministério da Educação. **Mídias na Educação.** Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/midias-na-educacao. Acesso em: 28 maio 2017b.

_____. Ministério da Educação. **Proinfo Integrado.** Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-a-distancia-sp2090341739/ programas-e-acoes?id=13156. Acesso em: 21 jun. 2017c.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Tempos Docente**. São Paulo: Papirus, 2013.

_____. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância.** 6. ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MARQUES, Adriana Cavalcanti; CAETANO, Josineide da Silva. Utilização da Informática na Escola. *In:* MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Novas Tecnologia na Educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MELO, Manoel Messias Moreira; ANTUNES, Márcia Cristina Tenório. Software Livre na Educação. *In:* MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Novas Tecnologia na Educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Formação Docente e Novas Tecnologias. *In:* _____.

Novas Tecnologia na Educação: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002

MORAES, Lúcia Fátima Barbosa; LIRA, Rosangela Souza de Albuquerque. A Capacitação de Professores em Escolas Públicas Participantes do Proinfo – AL. *In:* MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). **Novas Tecnologia na Educação**: reflexões sobre a prática. Maceió: EDUFAL, 2002

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticos. *In:* MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T., BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 8° edição. Campinas: Papirus, 2004.

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. **Novas Tecnologias e Universidade**: da didática tradicionalista à inteligência artificial. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

PROTOCOLO 1- (2017) / Observações em campo

VERASZTO, Estéfano Vizconde; SILVA, Dirceu da; MIRANDA, Nonato Assis de; SIMON, Fernando Oliveira. **Tecnologia**: buscando uma definição para o conceito. [S.I.:S.n.], 2008. Disponível em: http://revistas.ua.pt/index.php/ prismacom/article/viewFile/681/pdf. Acesso em: 25 mar. 2017.

87.

ANÍSIO TEIXEIRA

O empreendedor da escola pública brasileira

Angelo Marcos de Souza[1]
Edna Lemes Martins Pereira[2]
Maria Luiza Gomes Vasconcelos[3]

INTRODUÇÃO

As contribuições de Anísio Teixeira para a estruturação do pensamento pedagógico brasileiro, sobressaem pela transparência com que o pesquisador foi capaz de reformular hipóteses filosóficas e princípios pedagógicos, fazendo com que tornassem harmônicas com as demandas emergenciais da época, as quais, para serem reduzidas, seria necessário a disseminação da escola pública no território brasileiro. Ele se sentia incomodado com o ensino elitizado, que empregava métodos ultrapassados e desassociados com a vida social dos cidadãos.

Enquanto gestor, foi pioneiro na instalação de escolas públicas em níveis variados conforme a demanda onde se implantava a unidade escolar. Este conceito revolucionário de ensino como instrumento de democratização provinha do pragmatismo de John Dewey do qual foi seu orientando.

Anísio Teixeira foi considerado por muitos de seus correligionários um educador por excelência. Um grande pensador e gestor das diversas formas institucionais de

1 Mestre em História (PUC – Goiás). angelomarcospgtu@hotmail.com.

2 Doutora em Educação (PUC – Goiás). ednapgtu@hotmail.com.

3 Doutora em Educação (PUC – Goiás). mluizagv@gmail.com

disseminação da cultura, habilidoso em mensurar a importância do ensino público de qualidade para a plena integralização dos cidadãos em todas as instâncias da sociedade.

O educador acreditava que a escola pública é sem dúvida a mais importante das invenções humanas, uma máquina eficiente capaz de gerar a democracia. Ela é o mecanismo mais significativo de justiça social para reparar as desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira. Porém, sua eficácia seria possível, se a escola funcionasse em período integral para os discentes e docentes. Para ele a escola é essencial como agente de contínua renovação e reconstrução social, contribuindo constantemente tanto na reflexão quanto na crítica social diante da mobilidade e dinamicidade da sociedade democrática. A escola possui um ambiente favorável para a construção da consciência social e na formação do ser social, influenciando os sujeitos envolvidos no processo educacional a refletirem sobre a importância dos valores essenciais para a vivência comunitária.

As obras de Anísio tratam de temas variados, com ênfase nos assuntos relacionados a política educacional: a formação docente, a gestão do ensino público, o financiamento dos organismos governamentais para a educação, a organização do ensino universitário, a autonomia das universidades públicas, a descentralização do sistema educacional, as obrigatoriedades da União, dos Estados e dos Municípios em relação ao ensino público no País, a democratização das oportunidades de acesso, bem como a permanência dos alunos na rede escolar, a descentralização do sistema de ensino, além da criação e valorização de cursos de especialização na área educacional.

Portanto, objetiva-se com este artigo, uma reaproximação com as pesquisas, com as atividades de gestão educacional e com a biografia de Anísio Teixeira, de modo especial, procurando perceber as condições em que a escola pública foi no tempo do pesquisador e tem sido possível na atualidade brasileira. Busca-se, resgatar sua trajetória intelectual e profissional pouco divulgado nos meios educacionais e acadêmicos atuais, bem como reconhecer a sua fundamental participação em reformas do sistema público educacional e como incentivador do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova para compreender sua relação com o sistema de ensino brasileiro. Em seguida, expõe, sobre a educação para a cidadania e para a democracia, segundo as concepções defendidas por Anísio, que tem por objetivo a formação do cidadão democrático. Segundo os princípios deste pesquisador, a escola possui o ambiente favorável para a construção desta consciência social, neste contesto o cidadão adquire valores, dando-lhe as condições necessárias para formá-lo enquanto ser essencialmente social.

Vida e trajetória profissional de Anísio Teixeira

Anísio Spínola Teixeira foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro, nasceu no dia 12 de julho de 1900, na pequena cidade de Caetité, no estado da Bahia. Seu pai Deocleciano Pires Teixeira era médico e fazendeiro, importante líder político em seu estado, sua mãe chamava-se Anna Souza Spínola Teixeira, integrante da família Spínola, a qual possuía acentuada influência em toda região agreste da Bahia (FARIAS *et al.*, 2001). Anísio foi um homem obstinado, personagem notável entre os principais pensadores brasileiros das ciências humanas. Atuando com notoriedade nas políticas públicas educacionais e na teoria pedagógica idealizada no país, sua influência só pode ser cotejada à do pernambucano Paulo Freire, que ganhou destaque internacional como nenhum outro brasileiro de seu tempo.

A primeira fase de sua formação estudantil foi em sua própria cidade, em seguida, partiu para Salvador com o objetivo de concluir os estudos secundários, na companhia de seus dois irmãos Jaime e Nelson, onde estudou no colégio Jesuíta Antônio Vieira (SAVIANI, 2007). Nessa unidade escolar, Anísio se aproximou de excelentes docentes, que possuíam a vocação acadêmica e sacerdotal. Influenciado por esses profissionais, sentiu atração pelo sacerdócio, e a partir de então, decidiu se ingressar no Seminário da Companhia de Jesus e ordenar-se sacerdote, porém, seus pais não concederam a permissão. Posteriormente, transferiu-se para a capital federal em 1922 para estudar na antiga Faculdade de Ciência Jurídicas e Sociais da Universidade do Rio de Janeiro, onde bacharelou-se em Direito (SAVIANI, 2007).

Em seguida, retornou a Bahia, na intenção de receber de seu pai o consentimento para ingressar na Ordem dos Jesuítas, disposto a tornar-se seminarista. Porém, apesar da insistência, novamente encontrou resistência da família, fazendo-o desistir do seminário (FARIAS *et al.*, 2001). A família de Anísio possuía trajetória garantida na política baiana, daí o motivo de inseri-lo nesse campo (SAVIANI, 2007).

> O pai de Anísio via nele um magistrado nato, seu sucessor natural, futuro patriarca familiar. Padre Cabral, via nele uma vocação para o sacerdócio e, pelos seus talentos, alguém destinado a ocupar postos importantes na hierarquia eclesiástica. (NUNES, 2010, p. 14).

Nesse período os interesses internacionais e nacionais se confrontavam e, em meio a essa desordem, Anísio estreou sua vida pública em 1924 aos 24 anos, incumbindo-se do cargo de Inspetor Geral de Ensino do estado da Bahia, atribuição semelhante ao atual

cargo de secretário de Estado de Educação. Na ocasião, realizou com maestria importantes reformas na instrução pública de seu estado.

> Por força do cargo assumido, entrou, pela primeira vez, em contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia. Em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, deparou-se – na capital do seu estado natal – com a pobreza de recursos materiais e humanos. Observou também a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal. (NUNES, 2010, p. 16).

No decorrer dos anos de 1924 e 1929, Anísio realizou diversas viagens aos Estados Unidos e à Europa, o que facilitou ao pesquisador obter novas experiências no campo de gestão educacional. O contato com o filósofo americano John Dewey[4] tornou-se um marco em sua trajetória intelectual e profissional. No ano de 1930, Anísio publicou a tradução de dois ensaios de John Dewey, que adquiriram o nome de "Vida e educação" (NUNES, 2010). Dewey denunciava sistematicamente que, a ameaça da democracia não estava fora de seu país, mas dentro do próprio, nas atitudes pessoais cotidianas e nas instituições. De acordo com Nunes (2010, p. 19), o conhecimento pragmático de John Dewey propiciou a Anísio Teixeira "um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país".

O professor Dewey acreditava que a educação era uma permanente reconstrução da experiência. A influência desse pragmatismo[5] é que incentivou Anísio a se lançar para além da incumbência de gestor das reformas educacionais e projetar-se também como filósofo da educação. Sua inquietude permanente diante dos fatos, era a sua principal marca enquanto pensador crítico, julgando a verdade não como algo categórico, mas que se investiga perenemente.

4 Dewey é conhecido nos Estados Unidos como um filósofo 'radical', profundamente engajado, na teoria e na prática, na luta política e social do seu tempo, em movimentos sociais e em experiências de organização social e política, com posições democrático – radicais, sociais-democratas e mesmo socialistas. Disponível em: https://deweypragmatismo.wordpress.com/sobre-john-dewey/. Acesso em: 06 de Set. 2019.

5 O pragmatismo é um pensamento filosófico criado, no fim do século XIX, pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), pelo psicólogo William James (1844-1910) e pelo jurista Oliver Wendell Holmes Jr (1841-1935). Eles se opunham ao intelectualismo, considerando o valor prático como critério. Disponível em: https://www.significados.com.br/pragmatismo/. Acesso em: 06 de Set. de 2019.

Segundo a filosofia do pragmatismo, o mundo em constante transformação requisita um novo modelo de homem consciente e capacitado para solucionar suas demandas, capaz de se adaptar a tríplice revolução da vida na atualidade: intelectual, pelo desenvolvimento das ciências; industrial, pela difusão da tecnologia; e social, pela consolidação da democracia. De acordo com Anísio, esse entendimento requer uma educação renovadora, em uma constante reconstrução.

De acordo com Santos (2016), Anísio Teixeira logo nos primeiros contatos com seu orientador, pôde observar a estrutura organizacional da educação estadunidense, ficando impressionado com a política educacional do país, na qual a instituição pautava-se no princípio da igualdade de oportunidades. É possível que Anísio Teixeira a partir desse "tempo de maturidade intelectual, tenha adquirido preocupação e convicção da centralidade da instituição escolar, para uma democracia liberal, enquanto vetor para o desenvolvimento de uma sociedade moderna" (SANTOS, 2016, p. 27). Assim, essa instituição torna-se uma estimuladora da igualdade de oportunidades na sociedade, oportunizando aos cidadãos uma estabilidade social digna.

Ao retornar dos Estados Unidos, Anísio procurou colocar em prática não só os princípios pedagógicos escolanovistas[6], mas também se esforçou em implementar uma política educacional para o Distrito Federal focada na democratização do ensino, no estilo peculiar do novo liberalismo americano que percebia no redirecionamento da nova escola a ação mais eficiente capaz de minimizar as desigualdades sociais provocadas pelo capitalismo. (GHIRALDELLI JR. 2001).

E, então passou a praticar, paulatinamente, fundamentado no pragmatismo norte americano, uma ideia de educação escolar ampliada. Tal concepção, ainda persiste atualmente, nos debates e nos projetos educacionais que procuram investigar e aprofundar nas discussões sobre o caráter público da educação escolar. No decorrer de sua trajetória intelectual e administrativa, manteve fiel à sua concepção de educação escolar que buscou reinventar, tendo como escopo e referência a realidade do contexto educacional brasileiro.

A influência de concepções inovadoras no país já era percebida, ainda que preponderasse a lógica republicana democratizadora. Essa essência política, era uma marca

6 O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm. Acesso em: 20 de Set. de 2019.

registrada da época (NAGLE, 1974) e permaneceu nas várias reformas que sucederam nos sistemas públicos estaduais de educação no contexto brasileiro. Essas reformas, buscaram o rompimento com a inércia nas políticas educacionais da República Brasileira e se definiram pela chegada à área educacional de uma legítima preocupação com a ampliação da escolarização.

No decorrer do tempo, o discurso republicano adquiriu maior consistência e despontaram, nos estados, as políticas que incentivariam a escolarização em massa dos cidadãos brasileiros. Essas reformas, estimularam a ampliação das vagas nas unidades educacionais, e durante a década de 20 houve uma tendência de introduzir uma concepção de escola com atribuições e incumbências sociais ampliadas. De acordo com Nagle, sucedeu-se entre os anos de 1920 e 1929:

> a ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições, até mesmo de caráter paraescolar – com o que se estende o raio de ação da escola e novas funções lhe são atribuídas (NAGLE, 1974, p. 190).

A industrialização e a urbanização geraram inúmeras consequências, dentre elas, visivelmente a desigualdade social e os graves problemas dela decorrentes produziram no período, de forma generalizada na classe política e intelectual, um intenso apelo pelas mudanças na estrutura educacional, bem como sua valorização.

A admissão de Anísio Teixeira na seara educacional brasileira, foi assinalada por uma mobilização crítica ao sistema que dava sinais perceptíveis de fracasso, em conformidade com os primeiros movimentos que incentivavam as ideias renovadoras no Brasil, provindas inicialmente de renomados autores europeus, de diferentes campos de estudo. Somam-se a essas primeiras influências renovadoras da Europa, ao final da década de 20, a estadunidense, tendo o professor Anísio Teixeira seu maior propagador. Assim, ao abordar o contexto educacional brasileiro, a crítica e a renovação, tinham em seu discurso espaço privilegiado.

No ano de 1931, Anísio Teixeira é admitido na diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, por influência do prefeito Pedro Ernesto Batista. O relevante cargo, deu-lhe condição de empreender uma considerável reforma da instrução pública, que abrangeu além do ensino primário e secundário, também o ensino para adultos, com a criação da Universidade do Distrito Federal. Porém, pressionado por líderes políticos que dificultavam e impossibilitavam sua permanência, resolveu em 1935 diante dessa conjuntura

desfavorável deixar o cargo (NUNES, 2000). No período, o pensamento autoritário adquiria espaço tanto no Estado quanto na sociedade.

Através da educação, Anísio Teixeira procurou concretizar as conquistas democráticas adquiridas pela Revolução de 30 e percebeu a importância de idealizar um partido revolucionário, denominado Partido Autonomista do Distrito Federal, estabelecendo-se como a base das convicções e da gestão do prefeito Pedro Ernesto. Todavia, o interesse pessoal do prefeito prevaleceu sobre o programa, o que levou Anísio a solicitar seu afastamento da vida pública no período e a paralisação de projetos educacionais (SAVIANI, 2007).

Em sua trajetória de luta pela renovação do ensino brasileiro, Anísio Teixeira, influenciou consideravelmente na elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no ano de 1932, tornando-se um de seus signatários (LEMME, 2005). Esse movimento, integrado por educadores, brotou no seio dos graves problemas educacionais brasileiros enfrentados no período. De acordo com Ávila (2007), os pesquisadores almejavam uma educação igualitária, ou seja, a escola não poderia ter finalidades classistas. O autor afirma que essa escola deveria ser a base fundamental para uma sociedade sem classes, onde a educação ocorresse de forma democrática, conforme as aptidões dos cidadãos.

O movimento da Escola Nova, percebe o ensino como um direito social e como instrumento democrático a serviço de uma educação de qualidade, empenhada em sanar os problemas sociais, na busca pela renovação da política, da ciência e da cultura, da sociedade brasileira. Esse trabalho bem-sucedido faz a síntese entre as velhas e novas representações, com a finalidade de gerar uma unidade superior (ÁVILA, 2007).

Sempre preocupado com temas relacionados às questões educacionais, publicou em 1936, o livro Educação para a democracia: introdução à administração educacional. Realizou para diversas editoras, traduções de obras de autores como John Dewey, Alfred Adler e Wanda Pompeu Geribello. Entretanto, houve interrupção das traduções, pois o trabalho intelectual de Anísio sofria acirrada oposição do governo ditatorial do Estado Novo.

Logo após o desfecho da Segunda Grande Guerra foi instituída a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o secretário executivo da instituição, convidou Anísio Teixeira em 1946 para exercer o cargo de Conselheiro de Ensino Superior. Todavia, em 1947, afastou-se do cargo e voltou às atividades privadas. Com a abertura democrática do Brasil, neste mesmo ano, Otavio Mangabeira

governador da Bahia, nomeou Anísio para o cargo de Secretário da Educação e Saúde desse Estado, onde manteve-se na função até o ano de 1951 (SAVIANI, 2007).

No comando dessa Secretaria, alcançou êxito na organização dos conselhos municipais de educação e na estruturação do Centro Popular de Educação. Esse novo modelo educacional caracteriza uma experiência inédita nos anais da educação brasileira. A concepção de Anísio de escola era tão arrojada, que foi considerada parâmetro internacional e difundida pela Unesco em outras nações.

> Uma das mais importantes iniciativas de Anísio Teixeira na condução dessa pasta foi a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente denominado de Escola-Parque, no bairro da Liberdade. A Escola-Parque, inaugurada em 1950, procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania. Esta obra projetou-o internacionalmente. (NUNES, 2000, p. 11 – 12).

Segundo Anízio, a escola pública para ser eficiente deveria ser de tempo integral tanto para os docentes quanto para os alunos. Esse modelo educacional é apontado como solução para a educação primária em sua obra *Educação Não É Privilégio*. A escola deveria ser de tempo integral, obrigatória, laica e municipalizada, com o objetivo de considerar os anseios de cada comunidade. O ensino deveria ser articulado para atender os alunos da escola primária ao ensino universitário. Para consolidar o projeto, Anísio propunha a criação de fundos financeiros pelo poder público.

A perseverança na defesa dos ideais democráticos e da educação igualitária, qualifica a trajetória de Anísio Teixeira e o credencia como um dos maiores pensadores brasileiros na contemporaneidade (GOUVEIA NETO, 1973). Sua defesa não é apenas uma paixão. É requintada por uma filosofia educacional e uma compreensão profunda da história social brasileira. É iluminada, conforme afirmava Florestan Fernandes, pela sua imaginação pedagógica (Florestan Fernandes, in Lima Rocha, org., 1992, p. 46).

> Em linhas gerais, a filosofia da educação dominante é a mesma que nos veio da Europa e que ali começa agora a modificar-se sob o impacto das novas condições científicas e sociais e das formulações mais recentes da filosofia geral contemporânea. Também aqui, na medida em que nos fizermos autenticamente nacionais e tomarmos plena consciência de nossa experiência, iremos elaborando a mentalidade brasileira e com ela a nossa filosofia e a nossa educação (TEIXEIRA: 1968, p. 20).

De acordo com Nunes (2000) Anísio integrou uma geração de intelectuais nas primeiras décadas do século XX, que se preocupava em estruturar a nação e instruir sua população mediante uma cultura que pudesse garantir a sua unidade pela reforma do sistema educacional, pelo ensino público e pela edificação de um campo cultural a partir da universidade. A inquietação desse educador, bem como a de outros correligionários que lhe foram contemporâneos, criou um forte impasse com o Estado autoritário.

Em 1951, o então ministro da educação Ernesto Simões da Silva Filho, convidou Anísio para assumir na esfera federal a Secretaria Geral da Campanha – posteriormente denominada Comissão de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), instituída no mês de junho do mesmo ano e por ele adaptada no órgão que incentivou os cursos de pós-graduação. No ano subsequente, assumiu no lugar de Murilo Braga de Carvalho, o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) (FARIAS *et al.*, 2001).

> Sua habilidade de estrategista colocava os órgãos sob a sua condução, como o INEP, por exemplo, não só a produzir pesquisas que dessem suporte ao seu projeto, através do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos centros regionais articulados, por via de regra, às universidades locais, mas, sobretudo, a oferecer, através dos resultados dessas pesquisas, subsídios para um planejamento educacional que, na medida das possibilidades, era realizado, em alguns de seus aspectos, mediante convênio entre o INEP e as secretarias de educação estaduais. Estes convênios patrocinaram equipamentos para escolas primárias, construção de centros de aperfeiçoamento docente e cursos voltados para o objetivo de produzir um profissional atualizado e competente e, em última instância, contribuir para incentivar a ampliação da escolaridade primária nas escolas públicas e minimizar, sempre que possível, suas deficiências. Não é por acaso que, ao mesmo tempo em que criava o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, capitalizava a luta pela escola primária e pelo controle da formação docente. É que, sendo os educadores especialistas em processos, em modos de pensar, ser-lhes-ia possível, através da generalização da instrução, transmitir os modos pelos quais a ciência chegava a certos resultados em seu exame sobre a realidade brasileira. A meta era a maioridade do povo brasileiro não só pela valorização da cultura popular, mas também pela sua transformação em instrumento efetivo de construção da sua autonomia (NUNES, 2000, p. 11).

Esse período, foi marcado pela organização de várias conferências e participações nas discussões sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61, promulgada em dezembro de 1961. Durante sua gestão o Inep ocupou uma posição de relevância no Ministério da Educação porque possibilitava as decisões sempre abalizadas no estudo científico do panorama educacional brasileiro, que "por sua vez

seria considerado o capacitador dos recursos humanos imprescindíveis ao impulso desenvolvimentista" (SAAVEDRA, 1988, p. 57).

As proposições de Anísio Teixeira, obtiveram destaque em todo o processo de discussão do projeto que culminou na criação da LDB de 1961. O Plano Nacional de Educação da época, é fruto do resultado desta lei, organizado pelo Conselho Federal de Educação e admitido em votação em 1962, continha entre suas metas a ampliação do ensino primário para seis anos. Seria obrigatória a inclusão no programa das 5ª e 6ª séries o ensino das artes industriais. O plano recomendava ainda para o ensino médio, além do estudo dirigido, a ampliação da carga horária diária para seis horas, abrangendo estudo e práticas educativas. Quanto ao ensino de nível superior, seria necessário contar com pelo menos 30% de discentes e docentes de tempo integral.

Anísio Teixeira, recebeu a incumbência de ser o relator do PNE, na oportunidade apresentou um sólido parecer sobre as bases em que o mesmo deveria ser constituído. Preparou diversas sugestões, no intuito de articular as instâncias federal, estadual e municipal com objetivo de garantir por meio dos órgãos governamentais a necessária unidade dos serviços educacionais, tornando-os mais eficazes dentre os serviços públicos oferecidos pelos governos. Idealizou, para esse intento, um conjunto de escolas para comporem o sistema nacional educacional com os seguintes aspectos:

> a) um Centro de Educação em cada vilarejo de menos de 500 habitantes, compreendendo a escola primária [...]; b) uma escola primária, organizada por séries em todas as localidades de mais de 500 até 1000 habitantes [...]; c) escola primária de seis séries em todas as localidades de mais de 1000 até 2000 habitantes [...]; d) centros Educacionais com escolas primárias de seis séries, escolas-parque e ginásio em todas as cidades de mais de 2000 até 5000 habitantes; e) escolas primárias de seis séries, escolas-parque, ginásios e colégios em todas as cidades de mais de 5000 habitantes; f) sistemas escolares completos em todas as capitais (TEIXEIRA, 1971, p. 151).

A atuação de Anísio Teixeira, buscava combater o monopólio educacional das elites brasileiras, em sua obra *Educação não é privilégio* (1957), defendia que o ensino escolar é um direito que deve ser garantido a todos os cidadãos e não um privilégio de uma minoria abastada. Na obra *A educação e a crise brasileira* (1956), o autor reúne ensaios que retratam a crise educacional no Brasil, fundamentada na avaliação das afinidades entre educação e sociedade e no impacto acarretado pela estratificação social em detrimento ao acesso às oportunidades ao ensino público.

Anísio foi um dos criadores da Universidade de Brasília (UnB), instituída oficialmente em 1961. Ele repassou a incumbência da condução do projeto da universidade a Darcy Ribeiro, o qual considerada seu sucessor. No ano de 1963, Anísio assumiu a reitoria da Universidade. Em decorrência da implantação da ditadura militar em 1964, se viu obrigado a se afastar da reitoria e da vida pública, sendo aposentado compulsoriamente pelo governo do presidente Castello Branco. Diante da pressão do governo ditatorial brasileiro, resolveu aceitar em 1964 o convite para lecionar como professor visitante nos Estados Unidos, nas Universidades de Colúmbia em 1964, Nova Iorque em 1965 e na Califórnia em 1966. Quando retornou ao Brasil, em 1966, manteve-se empenhado à educação, continuou integrado ao Conselho Federal de Educação – (CFE 1966-1971), e foi conduzido a função de consultor para assuntos educacionais da Fundação Getúlio Vargas – (FGV/RJ 1966-1971) – (FARIAS *et al.*, 2001).

Na ocasião, em 1969, segundo Nunes (2000) publicou duas de suas últimas obras: Educação e o mundo moderno e Educação no Brasil. A primeira, agrupa doze ensaios concebidos de congressos, conferências, reuniões e contribuições que foram publicados entre os anos 1953 e 1964. Enfatizava a defesa e a importância da democracia nacional e uma educação escolar voltada a ela (democracia). A segunda obra, aborda a crise na educação no contexto brasileiro e expõe padrões de ordem cultural e educativo, considerando os modelos históricos em vigor na época. Analisa a problemática da administração educacional, e da escola secundária, bem como sugere a reconstrução desse sistema. O autor provoca uma reflexão e debate sobre a LDB/1961, e faz uma análise sobre a reforma da Universidade. O objetivo principal da obra é avocar a atenção dos profissionais da educação e da consciência pública em torno dos problemas do sistema educacional do país. Essas obras, foram escritas no intervalo entre os dois regimes autoritários brasileiros: Estado Novo e Militar.

O pesquisador deixou ainda um amplo acervo compartilhados em periódicos de circulação nacional e internacional em forma de folhetos, prefácios, posfácios, discursos, traduções, diversas contribuições de trabalhos apresentados em congressos, entrevistas, instrumentos normativos (planos e leis), dentre outras produções (NUNES, 2000).

Em 1970, a Universidade do Rio de Janeiro condecorou Anísio com o título de professor emérito, sendo a última homenagem concedida em vida. No dia 11 de março de 1971, após deixar a sede da Fundação Getúlio Vargas, para ir se encontrar com Aurélio Buarque de Holanda, foi encontrado morto no poço do elevador do edifício onde residia o escritor. (FARIAS *et al.*, 2001).

A escola pública como instrumento de inserção social

Anísio Teixeira é considerado o mais importante idealizador das principais mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro no século 20, o pesquisador foi pioneiro na implementação de escolas públicas em níveis variados, demonstrando seu propósito de ofertar educação gratuita de qualidade para todos os cidadãos. Enquanto teórico da educação, não se preocupou apenas em defender suas ideias, aliás, muitas delas eram influenciadas pela filosofia de John Dewey. Ao apreciar as obras de Dewey e aquilatar as teses do pragmatismo norte-americano, Anísio Teixeira foi sugado pelos ideais democráticos e científicos, os quais apontavam a educação como a via capaz de gerar as mudanças necessárias para estabelecer a tão esperada modernização brasileira.

As novas incumbências da escola seriam, deste modo, educar em vez de instruir, conceber pessoas livres em vez de pessoas dóceis, capacitá-las para enfrentar um futuro de incertezas, e ensiná-las a valorizar a busca do conhecimento, a tolerância, o respeito, a felicidade. Dessa forma, seria necessário reformar a escola, dando-lhe abertura a uma nova concepção da psicologia infantil.

Barreira (2000) avalia que, os apontamentos de Anísio Teixeira sobre a ampliação das funções da escola, levam a sociedade a refletir as novas tarefas incumbidas a ela que, até o momento eram atribuídas apenas às famílias e a outras instituições. Esse movimento objetiva a equilibração social, fundamentado em uma visão evolucionista, motivado pelo positivismo. Sem ignorar essa interpretação, é necessário ressaltar que Anísio se empenhava em consolidar a mudança de mentalidades das pessoas, independente de sua posição social, como condição da edificação da sociedade democrática.

Para Anízio, o próprio ato de aprender no decorrer de um longo tempo da história da educação brasileira, significou simplesmente memorização. Após esse período, seu sentido procurou incorporar a compreensão e a expressão do que fora ensinado; finalmente, abrangeu o modo de agir das pessoas. Ou seja, só é possível o aprendizado quando se assimila algo, que no momento oportuno é fatível com aquilo que foi apropriado anteriormente. Com base nessa premissa, que ele afirma que não se aprende apenas fatos ou ideias, mas também atitudes, convicções, princípios e senso crítico. Isso a partir do momento que a escola prepara em seu cotidiano condições para o exercício dessas práticas.

> Para Anísio Teixeira, a igualdade de oportunidades concretizar-se-ia por meio da existência de uma escola igual para todos que, ao se remodelar, estaria baseada na experiência do educando e nas atividades propostas,

> desenvolvendo, desde cedo, a sua participação para integrar-se ativamente no ambiente social (CHAVES, 2000, p. 208).

Os estudos de Anísio Teixeira vinculam-se ao campo da filosofia da educação no contexto brasileiro. Embora Anísio Teixeira tenha atuado especialmente no âmbito da administração pública, em diferentes espaços no setor educacional, de sua obra pode ser retirado alguns conceitos relacionados a sociedade, ao homem, a educação, e concepções que originaram uma filosofia da educação que fundamentou o campo educacional brasileiro no decorrer do período entre os anos 20 e 60.

A contribuição de Anísio Teixeira para a educação brasileira durante as décadas de 1920 a 1960 é percebida em seu empreendimento de aperfeiçoar a educação pública, principalmente a primária, tendo em vista o panorama modernista e do desenvolvimento social e econômico no Brasil à época, sob a perspectiva da técnica científica. O que nos leva a refletir que o pesquisador baiano infundiu um raciocínio coerente segundo a qual a educação pública deve ser reconhecida como a força que impulsiona o desenvolvimento. Anísio motiva um projeto de sociedade, cujo ponto fundamental é o suporte do Estado liberal, firmado na compreensão de que a modernização e a industrialização carecem da instrução pública e, por sua vez, essa última se configura nas práticas científicas. Enquanto filósofo da educação, ele questionava frequentemente o contexto social, econômico e cultural de seu tempo. Propôs debates acerca das alterações de valores sociais e de temas relacionados às novas perspectivas que desafiavam o modelo social da época, bem como novos desafios propostos a sociedade brasileira.

> Como a escola visa formar o homem para o modo de vida democrático, toda ela deve procurar, desde o início, mostrar que o indivíduo, em si e por si, é somente necessidades e impotências; que só existe em função dos outros e por causa dos outros; que a sua ação é sempre uma transação com as coisas e pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros no trabalho que, hoje é sempre de grupo, cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um (Teixeira, 1956, p. 10).

Vale ressaltar que o otimismo com a ciência, com o método científico e com suas aplicações técnicas, levou Anísio ao entusiasmo, também, em acreditar numa nova escola brasileira. A sociedade estava passando por mudanças, inserindo novas experiências democráticas, portanto era necessário que a escola estivesse preparada para capacitar o homem moderno, para integrá-lo à nova sociedade. Por essa razão,

assegurava que seria "fácil demonstrar como todos os pressupostos em que a escola se baseava foram alterados pela nova ordem de coisas e pelo novo espírito de nossa civilização" (TEIXEIRA, 1968, p. 17).

De acordo com Anísio era possível acreditar na reconstrução da educação fundamentadas em bases científicas, a partir da ruptura com o tradicionalismo e o empirismo depreciativo que por um longo período induziu a reflexão sobre os assuntos pertinentes à educação brasileira. Ele afirmava que era preciso um conhecimento das distintas realidades escolares do país, em todas as dimensões, e que a partir dessa consciência, seria exequível uma estratégia de mudança relevante na formação dos docentes. Entretanto, a expressão conhecimento da realidade escolar, assim como outras incluídas no discurso educacional renovador, gradualmente se transformou simplesmente em um *slogan* educacional para um número expressivo de profissionais da educação brasileira.

De acordo com Santos (2014), são inúmeras as contribuições de Anísio para a formação do pensamento pedagógico da educação brasileira, com destaque na valorização da escola pública de qualidade (gratuita para todos), e a idealização da educação integral. Esses ideais apregoados pelo pesquisador, estavam em consonância com os princípios que norteavam a Escola Nova, da qual foi seu precursor no Brasil. Ele fundamentava suas teorias educacionais e idealizava um novo modelo de educação e de escola sob o prisma de pelo menos cinco aspectos relevantes:

> O primeiro aspecto fundamental que Anísio Teixeira considerava fundamental era a educação como um bem que não poderia ser negado, fazendo parte da formação do ser humano, de fato, um direito. Como segundo aspecto destaca-se a educação não como um privilégio, mas para Anísio Teixeira, a educação era dever e baseada numa consciência fundante. O terceiro aspecto, a educação de base deve ser geral e humanista. Para Anísio Teixeira, a educação envolvia a participação da sociedade e dos movimentos que nela ocorrem, daí a necessidade de ser geral. Para Anísio Teixeira o quarto aspecto é: a escola pública é a máquina que prepara a democracia. Referindo-se a escola pública, Anísio aponta-a como mecanismo necessário, porém reconhece os problemas existentes na máquina ideal em vista do real (SANTOS, 2014, p. 200).

A educação no processo de construção da cidadania

Na visão de Anísio Teixeira, o contexto histórico de qualquer comunidade carece de quatro importantes instituições indispensáveis para seu povo: "a família, o Estado, a Igreja e a escola" (TEIXEIRA, 1997, p. 98). Dentre as referidas organizações, a escola é a

de fundamental importância pela instrução de cidadãos e a grande responsável pela socialização do ser humano em sua comunidade. Para o pesquisador, a escola não poderia se limitar apenas à alfabetização, sua maior atribuição é de elevar o nível cultural de todos aqueles que frequentam a escola. Ele afirmava que a família se encontrava enfraquecida, influenciada pela reconstrução social moderna, por essa razão creditava à escola uma tarefa mais ampla na formação dos indivíduos sociais. Portanto, conforme o cenário vigente na época, era necessário que a escola tivesse seus poderes ampliados.

> [...] até participar de todos os deveres do lar, assumindo a responsabilidade de dar às crianças todas as condições que lhe asseguram – ou lhe deviam assegurar – na família, a continuidade e a integridade de uma ação formadora completa. Educação e não instrução apenas. Condições de vida e não condições de ensino somente. Mas nem por isso a escola substitui integralmente o lar. Esse continuará e, para continuar, deve também ser refundido em suas bases intelectuais e sociais, como já o foi nas suas bases econômicas (TEIXEIRA, 1997, p. 65).

Anísio Teixeira em diversas ocasiões considerou nociva a alfabetização por si mesma, sustentando que "desacompanhado de educação, o miraculoso alfabeto, em verdade, só produz males" (TEIXEIRA, 1997, p. 83). Segundo o autor, o sistema educacional necessitava ir muito além dessa prática, deveria fornecer os meios essenciais aos alunos, tornando-os eficientes para "participar, plenamente, de acordo com as suas capacidades naturais, na vida social e econômica da civilização moderna" (TEIXEIRA, 1997, p. 86). Segundo essa visão, a escola possui um papel de socializar e inserir os indivíduos, bem como prepará-los para o exercício democrático na sociedade.

A educação progressiva, como Anísio Teixeira habitualmente a denominava, apresentava uma ideologia democrática, de característica liberal, onde o cidadão dispunha de autonomia e liberdade de escolhas. Sendo assim, essa ideologia motiva a escola adequar-se a contemporaneidade. De acordo com o pensador, a escola deve ser um modelo, uma representação de uma comunidade, com o objetivo de formar cidadãos comprometidos e conectados com a vida social. Ela se sustenta na realidade de vivência da vida em uma sociedade, com concepções firmadas nos ideais democráticos.

> [...] não chegamos a ser democráticos senão por mimetismo e reflexos culturais de segunda mão. Na realidade, éramos autoritários, senão anacronicamente feudais. A estrutura de nossa sociedade não era igualitária e individualista, mas escravista e dual, fundada, mesmo com relação à parte livre da sociedade, na teoria de senhores e dependentes (TEIXEIRA, 1971, p. 62).

Com base em uma teoria sobre o Estado, Anísio Teixeira enfatizava que a educação deveria ser compreendida como um bem público proporcionada pelas esferas governamentais, estabelecendo-se como um direito universal e não privilégio de alguns cidadãos. A educação deve ser idealizada como um processo sistemático, deliberativo, progressivo e inacabado de desenvolvimento intelectual dos indivíduos de uma nação. Portanto, para que a democracia ocorra de fato, é necessário um ensino público voltado para a democracia, o que confirma uma relação estreita entre educação e Estado. Na obra *Educação não é privilégio*, o autor introduz relatos de Gabriel Prestes sobre a evidência democrática da escola.

> A instrução do povo é, portanto, sua maior necessidade. Para o governo, educar o povo é um dever e um interesse: dever, porque a gerência dos dinheiros públicos acarreta a obrigação de fornecer escolas; interesse, porque só é independente quem tem o espírito culto, e a educação cria, avigora e mantém a posse da liberdade (TEIXEIRA, 1971, p. 58).

A visão de Teixeira (1997) é que a escola deve capacitar os cidadãos, de forma plena, em consonância com as suas capacidades naturais, para a vida social e econômica do mundo moderno, provendo-os, ao mesmo tempo, para compreender e orientar-se dentro do ambiente em constante mudança que configura esta civilização moderna.

> Só existirá uma democracia, no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. Não a escola pública mais ou menos abandonada, sem prestígio social, ferida em suas forças vivas de atuação moral e intelectual e existindo graças à penosa e quase única abnegação de seus modestos servidores. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país. Essa nova escola pública – menina dos olhos de todas as verdadeiras democracias – não poderá existir, no Brasil, se não mudarmos a nossa orientação a respeito dos orçamentos do ensino público (TEIXEIRA, 1997, p. 230).

Assim, a escola pública toma para si o encargo pela existência da democracia, sendo democrática, por meio da renovação e expansão desse modelo. Desta maneira, a escola seria como um porto seguro para resolver situações problemáticas enfrentados na sociedade. Portanto, a escola se estabeleceria como o meio e a democracia o fim. A educação surge com a missão de desenvolver nos sujeitos um conjunto de hábitos e virtudes, que permitem a realização plena do cidadão. Logo, capacitar o sujeito comum seria a meta principal da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Anísio Teixeira nos deixou importantes contribuições no campo educacional brasileiro, em suas atuações como professor, pensador crítico, bem como no exercício de funções de gestão pública na área da educação. Sua militância pela reconstrução da educação nacional, tinha como referência a ciência e a democracia fundamentada nos direitos humanos dos cidadãos. Esse legado não pode ser esquecido, simplesmente, sob o argumento de que o pensador possuía intimidade com a filosofia pragmatista norte-americana, e por demonstrar que seu pensamento era forjado pela influência do filósofo americano John Dewey.

Defensor de uma escola pública, universal e gratuita, em seu discurso Anísio destaca a importância da educação escolar para a democracia, diante do período democrático que se instalava na época.

O desempenho profissional de Anísio Teixeira no campo político e pedagógico foi fundamental para o avanço do ensino público no Brasil, seus esforços são percebidos pelo grande incentivo à escola pública de qualidade, quando buscou criar objetivos consistentes, bem como estruturar a base organizacional do ensino, da educação infantil à universitária.

Para o pesquisador o conceito de educação está estreitamente correlacionado com a liberdade, com a democracia e a cidadania. Dessa forma, todos os envolvidos no processo educacional devem revelar a velha característica autoritária, que insiste permanecer em muitas instituições de ensino, bem como propiciar a participação e a integração da comunidade escolar.

Tudo que se possa dizer em relação a esse pensador parece insuficiente. Com uma vasta contribuição em quatro décadas de vida pública, criou um relevante acervo com importantes obras, que englobam os mais variados assuntos relacionados à esfera educacional. Sua atividade profissional encontrava-se comprometida com a construção de um país moderno e desenvolvido, motivo pelo qual lutava por ações que criavam melhores possiblidades educacionais e culturais à população brasileira.

Sem dúvida, essas contribuições de Anísio Teixeira, valem atualmente, para refletirmos a nossa história de enfrentamentos dos interesses conservadores e reacionários contrários à concretização do direito à educação brasileira e favorável a uma pedagogia democrática.

O legado deixado por Anísio Teixeira contribui na compreensão da história da educação brasileira marcada por lutas, renovações, debates, ações, que buscaram tornar a educação mais democrática, justa, igualitária, laica, gratuita e acessível a todos os cidadãos. O princípio democrático defendido por Anísio Teixeira afirma que a vivência em sociedade deve ser reconhecida, fato este que se inicia no contexto educacional, devendo assim garantir esse direito a todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva de. **Democracia e justiça social: a defesa de Anísio Teixeira registrada no livro Educação no Brasil.** Roteiro, Joaçaba, v. 31, n. 1, p. 61-74, 2007.

BARREIRA, L. C. (2000). **Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira**. *In:* M. L. B Smolka & M. C. Menezes (Orgs), Anísio Teixeira: Provocações em educação (pp. 23-35). Campinas: Autores Associados.

CAVALIERE, A. M. Paidéia maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249 – 259 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf. Acesso em: 04 ago. 2019.

CHAVES, M. W. O **Liberalismo de Anísio Teixeira**. Cadernos de Pesquisa, nº 110, p. 203-211, julho/ 2000.

FARIAS, D. R.; AMARAL, L. M. S.; SOARES, R. C. **Bibliografia de Anísio Teixeira.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 82, p. 207-242, 2001.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor). 2001.

LEMME, Paschoal. **O Manifesto da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.86, n. 212, p. 163 – 178, jan./abr. 2005.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. 10. ed. São Paulo: EPU, Edusp, 1974. p. 97-373.

NETO, Hermano Gouveia. **Anísio Teixeira – Educador Singular**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana, 2010. 152 p.

_____. **Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 73, p. 9-40, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf. Acesso em: 06 set. 2019.

ROCHA, J.A. de L. (org.). **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil.** Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

SAAVEDRA, Silvia Maria Galliac. **Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil: a realidade do Inep.** 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1988.

SANTOS, K. R. G.. **As contribuições do educador Anísio Teixeira para a formação do pensamento pedagógico da educação brasileira.** Revista Trama (UNIOESTE. Online), v. 08, p. 199-211, 2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007. p. 473.

SANTOS, Wilson da Silva. **O liberalismo em Anísio Teixeira: os fundamentos para uma educação pública. Campinas,** SP: [s.n.], 2016. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2016. 282 p.

TEIXEIRA, A. (1997). **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: Ed.UFRJ. (Original publicado em 1936)

_____. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971. p. 157.

_____. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola.** 5. ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1968. 150p.

_____. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.355p.

88.

OS CLÁSSICOS DA MODERNIDADE APLICADOS À EDUCAÇÃO E A RELEVÂNCIA DAS TEORIAS DE KARL MARX E DE PIERRE BOURDIEU NA CONTEMPORANEIDADE[1]

Lara Célia dos Reis Lima[2]
Márcia de Carvalho Santos[3]
Wanessa Cristina Lacerda Landó[4]

INTRODUÇÃO

Os pensadores/autores Marx (1978), Bourdieu (1998), Chauí (1994), nortearam nossos estudos e muito contribuíram para o desenvolvimento e compreensão deste trabalho científico. Com base nestes estudos tem que, ao se compreender que a sociedade, é dividida em classes, compreende-se também que o indivíduo atua no contexto social de acordo com o trabalho que desempenha, contudo, algumas atividades, principalmente aquelas desenvolvidas por pessoas provenientes do campo, de famílias mais humildes, de classes mais baixas, compõem um lado da sociedade que são subordinadas a um único lado que detém o poder e os meios de produção, formado por indivíduos, em sua maioria detentores de bens materiais e/ou intelectuais.

Desta forma compreende-se o quão forte é o poder da ideologia, para tal Chauí (2000, p. 93) traz que ideologia é:

> A ideologia consiste precisamente na transformação das ideias da classe dominante em ideias dominantes para a sociedade como um todo, de modo

1 Artigo desenvolvido a partir dos estudos da disciplina Clássicos da Modernidade e Educação, do Curso de Pedagogia da UEG – Câmpus São Luís de Montes Belos.

2 Acadêmica do Curso de Pedagogia – Câmpus São Luís de Montes Belos. laraslmb@hotmail.com

3 Acadêmica do Curso de Pedagogia – Câmpus São Luís de Montes Belos. marcia2977@gmail.com

4 Professora do Curso de Pedagogia – Câmpus São Luís de Montes Belos. wanessalando@yahoo.com.br

> que a classe que domina o plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das ideias).

A exemplo disso pode se destacar a divisão do trabalho: material e espiritual; cidade e campo; intelectual e braçal; e assim por diante. Essa divisão que preponderantemente se observa nas atividades econômicas, divide a população, subordinando os indivíduos ao trabalho, transformando-os em objetos para reproduzir a separação de interesses de uma classe sobre outra, conforme explica Marx e Engels (2010, p. 83) *"*... subordinação que converte alguns indivíduos em animais urbanos e outros em animais rurais, reproduzindo diariamente a oposição de interesses, ambos limitados". Para Chauí (1994) a ideologia não se classifica como um ideário qualquer, para ela os cunhos sociais, históricos e políticos servem para ocultar a realidade e manter a desigualdade e a exploração humana.

Do ponto de vista Marxista, a ascensão da burguesia promove uma maior divisão de classes, onde os dominantes disseminam suas ideias mantendo seu poder sobre as classes dominadas de forma sutil e escondida, construindo uma linha tênue de relações sociais desiguais e exploratórias construindo sua ideologia, como fruto de uma forte alienação voltada à força do trabalho, como afirma Chauí (1994, p. 88).

> [...] quando se diz que o trabalho dignifica o homem e não se analisam as condições reais de trabalho, que brutalizam, entorpecem, exploram certos homens em benefícios de uns poucos. Estamos diante da *idéia* de trabalho e não diante da realidade histórico-social do trabalho.

O que a autora traz é que na maioria dos casos o empregado não se reconhece no produto final ao qual dedicou seu trabalho, de forma que seu trabalho se torna uma mercadoria, tornando-se uma coisa que existe em si e por si, surgindo o princípio da "mais valia" onde o trabalho das classes baixas, mal pago, acaba gerando lucros exorbitantes aos detentores dos meios de produção.

Chauí (1994) conclui que a ideologia foi sendo construída com o passar do tempo com o intuito de estabelecer dominação e exploração dos detentores dos capitais incluindo a onda tecnológica e cientifica atual.

Para melhor compreensão faremos uma breve trajetória histórica na visão de Marx e Engels.

METODOLOGIA/PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Artigo desenvolvido com o intuito de aprimorar os conhecimentos adquiridos no estudo da disciplina Clássicos da Educação e Modernidade, desenvolvida pela professora Mestre em Educação Wanessa Cristina de Lacerda Landó, no Curso de Pedagogia na UEG – Câmpus São Luís de Montes Belos/GO.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contexto Histórico E Suas Relevâncias Na Concepção Marxista

Marx em uma de suas obras de destaque "O Manifesto", elucida a luta travada contra a ideologia.

O manifesto da liga comunista foi escrito em 1847, em formato de panfleto político, a referida obra é um dos textos mais lidos da humanidade, no entanto, a derrota do movimento revolucionário, fez com que o próprio "Manifesto" caísse no ostracismo por uma década. O movimento comunista precisou se reorganizar sob novas perspectivas, levando em conta o desenvolvimento do capitalismo e o novo papel político aberto pela existência de partidos operários até então inexistentes.

Na medida em que os mercados aumentavam suas necessidades de produção a manufatura tornou-se insuficiente, perdendo espaço devido à expansão do vapor e da maquinaria, dando lugar aos industriais e aos burgueses modernos. Momento em que a grande indústria criou o mercado mundial, Marx e Engels (2000, p. 46) afirmam que:

> A descoberta da América, a circunavegação da África, abriram um novo campo de ação à burguesia nascente. Os marcados das Índias Orientais e da China, a colonização da América, o intercâmbio com as colônias, o aumento dos meios de troca e das mercadorias em geral deram ao comércio, à navegação, à indústria, um impulso jamais conhecido antes e, em consequência, favoreceram o rápido desenvolvimento do elemento revolucionário na sociedade feudal em decomposição.

Na medida em que se aumentou o capital todas as classes legadas pela Idade Média foram colocadas em segundo plano.

Isso deixa claro que a burguesia moderna é baseada em modos de produção e de troca de longo processo de desenvolvimento. Marx e Engels (2000, p. 47) afirmam que "o poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os

negócios comuns de toda a classe burguesa", ou seja, o papel desenvolvido pela burguesia foi extremamente revolucionário, por onde passou conquistou poder e destruiu todas as relações feudais, patrimoniais e idílicas. Dilacerando impiedosamente os variados laços feudais que ligavam o ser humano a seus superiores naturais, eliminando todo e qualquer vínculo entre homens que não fosse o "nu e cru", o frio e insensível "pagamento em dinheiro".

Ainda de acordo com Marx e Engels (2000) fez-se da dignidade pessoal um simples valor de troca e no lugar das inúmeras liberdades já reconhecidas e duramente conquistada colocou a liberdade de comércio sem escrúpulos. Retirou a máscara das ilusões políticas e religiosas e colocou a exploração aberta, despudorada, direta e árida. Despojou-se de suas auréolas de respeito e veneração, transformando seus trabalhadores e assalariados. Marx e Engels (2000, p. 48) afirmam que:

> [...] no lugar da exploração mascarada por ilusões políticas e religiosas colocou a exploração aberta, despudorada, direta e árida.
>
> A burguesia despojou de sua aureola todas as atividades até então consideradas dignas de veneração e respeito. Transformou em seus trabalhadores assalariados o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência.

Para Marx e Engels (2000, p. 48) a burguesia retirou seu sentimentalismo até mesmo das relações familiares reduzindo-as ao jogo de interesses estritamente financeiro, vejamos:

> A burguesia rasgou o véu de comovente sentimentalismo que envolvia as relações familiares e as reduziu a meras relações monetárias.
>
> [...]
>
> A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais.

Diante disso entende-se que as relações fixas e cristalizadas por crenças e opiniões são dissolvidas e mesmo as novas relações envelhecem antes de se consolidarem.

Assim o sagrado é profanado, o sólido e estável é volatizado, fazendo com que os homens encarem a realidade nua e crua onde as relações são recíprocas e atendem às necessidades de um mercado global e exigente.

Marx e Engels (2000, p. 49), destacam que: "Com o rápido aperfeiçoamento de todos os instrumentos de produção, com as comunicações imensamente facilitadas, a

burguesia arrasta para a civilização todas as nações, até mesmo as mais bárbaras", com isso a burguesia cria um mundo a sua imagem e semelhança, pois, obriga todas as nações a adotarem o seu modo de produção sob pena de extinção.

Os percalços enfrentados pelas classes operárias na busca por igualdade social

Através de seus baixos preços o capitalismo força o ataque à concorrência e exige que os países abrangidos por seus investimentos se adequem aos seus métodos de trabalho. Na mesma proporção que se desenvolve a burguesia, ou seja, o capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que vivem apenas na medida em que encontra trabalho e que só encontram trabalho na medida em que o seu trabalho aumenta o capital.

Embora a concepção Marxista destaque a massa operaria, conclui-se nos estudos de suas obras, que a classe média também englobaria a "massa assalariada", pois através do seu trabalho, a classe média também financia o capitalismo e encontra-se envolta em uma "bolha" lutando para não cair, mas que nunca vai conseguir ascensão.

De tempos em tempos há grandes crises, que arrastam os pobres cada vez mais à pobreza, havendo na realidade uma troca de poder/dinheiro entre os próprios donos do capital, sendo que neste ato a classe média vive a flutuar em uma luta infinita.

A globalização permite que os produtos sejam feitos com cada parte em um país, juntando-os e tornando um único produto, dando mais força ao capitalismo.

O poder da alienação exercido pelo capitalismo

Um dos aspectos do capitalismo é a alienação do operário, que perde a essência do seu trabalho se tornando apenas mais um a vender seu trabalho e seu tempo – de forma totalmente mecânica; em troca de um salário.

De início pensa-se que o valor de uma mercadoria seria "relativo", no entanto na visão Marxista é perfeitamente possível determinar o valor real da mercadoria e por consequência o valor do trabalho desempenhado para produção da referida mercadoria. É importante dizer que neste ponto de vista o valor da mercadoria será o mesmo se retirar sob ela os encargos, para tal entendimento Marx e Engels (1978, p. 74) afirmam que: "...e, sem encargos, como o seu valor é sempre o mesmo". Embora as mercadorias sejam

diferentes entre si, todas possuem uma medida em comum, por isso é possível calcular seu valor.

O que difere, no entanto é o trabalho, que é a substancia social existente em todas as mercadorias. O trabalho deve ser visto e compreendido como "trabalho social" e não apenas com um simples trabalho, para explicitar o entendimento de trabalho social Marx e Engels (1978, p. 75), compreendem que:

> [...] Uma mercadoria tem um valor por ser uma cristalização de um trabalho social. A grandeza de seu valor, ou seu valor relativo, depende da maior ou menor quantidade dessa substancia social que ela encerra, quer dizer, da quantidade relativa de trabalho necessário à sua produção.

Ou seja, o trabalho é medido pelo tempo gasto em sua produção. Além deste há de se falar em "salário", o salário é limitado ao valor do produto, mas o valor do produto não se limita ao salário. Para calcular o valor do produto é necessário acrescentar seu valor social, o tempo de trabalho dedicado a este e todo o suporte (maquinário/tecnologia) para produção da matéria prima, somente ao final, consegue-se chegar ao valor final, sendo que nem sempre o valor da remuneração salarial chegará ao valor real do produto final. Neste sentido Marx e Engels (1978, p. 76) dizem que:

> Poderia parecer que, se o valor de uma mercadoria se determina pela *quantidade de trabalho que se inverte na sua produção*, quanto mais preguiçoso ou inábil seja um operário, mas valiosa será a mercadoria por ele produzida, pois que o tempo de trabalho necessário para produzi-la será proporcionalmente maior.

Com isso percebe-se a importância de compreender o que vem a ser "trabalho social", que é a junção de todo o trabalho gasto para produzir a mercadoria, desde a matéria prima, a fabricação do produto e o trabalho da mão de obra. Sendo que preço é a expressão em dinheiro do valor dado as coisas. Marx e Engels *apud* Adam Smith (1978, p. 78) definem o que vem a ser "preço natural": "O preço natural é [...] o preço central em torno do qual gravitam constantemente os preços das mercadorias". Tudo isso, "trabalho social", "preço natural", "valor e trabalho" dentre outros, demonstram uma melhor compreensão do quanto o capitalismo influenciou e influencia a vida dos indivíduos, que em se tratando da população em massa, as classes dominantes visam alienar, dominar e exercer – disfarçadamente, seu poder sobe as massas.

A alienação como forma de dominação e imposição de poder exercido pelos dominantes

Diante disso Marx e Engels (1978) apontam as revoltas da massa que dão origem à revolução, para eles o trabalhador precisa ter amor ao que faz e ao seu trabalho, sua luta se baseava na igualdade entre todos, a abolição do direito de sucessão, educação igualitária, ou seja, a doutrina comunista em sua pura essência.

As pessoas (dominadas) têm o poder de inverter a dominação, mas é necessária união de forças e organização para tal, ou seja, as ideologias "não são históricas", nesse sentido Chauí (1994, p. 85) afirma que:

> Dessa maneira, não só os acontecimentos históricos são explicados de modo invertido (o fim explica o começo), mas tal explicação ainda permite que a classe dominante justifique suas ações, fazendo-as aparecer como as razões da história. Atribui-se à história uma racionalidade que é apenas a legitimação dos dominantes.

Assim as ideologias são fabricadas pelos dominantes como o intuito de disseminar as ideias e os objetivos dos dominantes para a reprodução em massa.

Chauí (1994, p. 102) compreende que "[...] a ideologia é, pois, um instrumento de dominação de classe e, como tal, sua origem é a existência da divisão da sociedade em classes contraditórias e em luta", ou seja, é um instrumento de dominação de classe que nasceu da luta de classes para servir a uma classe na dominação. Nada mais é que uma ilusão necessária à dominação de classes e por ilusão entende-se "abstração" e "inversão".

Para tal o Estado é um importante instrumento de dominação, através do Estado a classe dominante monta um aparelho de coerção e de repressão social que viabiliza o exercício do poder sobre a sociedade, tornando-as submissas às regras políticas.

Para cumprir tal tarefa o Estado utiliza-se do Direito e através do Direito o Estado transmite uma imagem "legal" àqueles que são dominados. Chauí (1994, p. 90) afirma que: "A lei é direito para o dominante e dever para o dominado", assim o Direito ou as leis, têm o papel de fazer com que a dominação não seja vista/compreendida como uma violência, mas sim como algo "legal", tornando-se aceita pelos dominados por não ser violenta, embora ludibrie-os e sirva à classe dominante.

De forma mais clara pode-se dizer que a ideologia visa impedir a revolta fazendo com que o "legal" pareça legítimo, justo e bom. Ela substitui a realidade do que

realmente é o Estado pela ideia de Estado que a classe dominante almeja, substituindo assim a realidade pelo "legal" encarnado pelo Estado.

A ideologia é, portanto um instrumento de dominação de classe, sua origem está na existência da divisão da sociedade em classes contraditórias e em luta. Seu papel principal é impedir que a dominação e a exploração sejam percebidas em sua realidade concreta, dissimulando e ocultando a existência das divisões sociais como divisões de classes. No início da ascensão de uma nova classe é comum que esta represente os interesses coletivos, no entanto ao atingir o objetivo, a classe ascendente torna-se dominante também e seus interesses se tornam particulares, e precisam ser mantidos com a aparência de que esteja lutando por interesses coletivos, ou seja, esconde que nasceu da luta de classes para servir a uma classe na dominação.

Com isso surge a ilusão social, concebida pela sociedade de estar sendo representada por seus pares, enquanto na verdade estes estão sendo dominados. Para exercer essa dominação, os dominadores usam de todos os meios para se manterem no poder, inclusive o Direito e as leis, como mencionado acima. Contudo percebe-se que já faz parte do pensamento das massas, que o local ao qual se ocupa na sociedade, seja classe alta ou baixa, e que já estava predeterminado para tal. Foi inculcado que este é um ato natural, que quando se nasce pobre, deverá prevalecer pobre por toda a vida, e quando se nasce rico este está predestinado a perpetuar sua riqueza aos seus descendentes e assim por diante, em momento algum se é dito que essa realidade é passível de mudança, pois esse tipo de pensamento despertaria o poder adormecido dentro do indivíduo que vive a margem da pobreza ou da "riqueza".

Neste contexto Karl Marx discorda que exista uma classe média, para ele ou se pertence à classe baixa ou a classe alta, a ideia de classe média foi construída para dar aos integrantes da classe baixa a ilusão de que se é possível e até fácil pertencer à classe alta e que "basta querer e dedicar-se", enquanto na verdade a classe média é como se fosse uma bolha, que flutua entre as classes baixa e alta, mas que não sai do lugar.

Neste sentido Chauí (2000, p. 13-14) assim descreve:

> Ora, estamos agora diante de uma sociedade que eliminou a escravidão e a servidão, uma sociedade onde começa a dominar um tipo de homem que se valoriza a si mesmo não por seu sangue ou família (como é o caso do senhor feudal que vale por sua linhagem), mas por ter adquirido poder econômico e começar a adquirir poder político e prestígio social como recompensa de seu esforço pessoal, de sua capacidade de trabalho e de poupança. Estamos agora diante do *burguês.*

Diante da explícita dominação exercida de uma classe sobre outra, ocorre o estabelecimento de grupos de indivíduos com características e anseios comuns, instituídos como corporações, que buscam uma organização que defenda o trabalho e a ascensão a uma classe mais favorecida.

De acordo com Marx e Engels (2010, p. 84):

> [...] a consequente exclusão de pessoas não qualificadas de tais estabelecimentos, a oposição de interesses entre os diversos ofícios, a necessidade de defender um trabalho aprendido arduamente e a organização feudal de todo o país foram as causas que levaram os trabalhadores de cada ofício a se organizarem em corporações.

Assim percebe-se que as ideias propagadas pela burguesia alienam as pessoas de tal forma que as fazem acreditar que pertencem a determinadas classes por fatalidade do destino e não por ações ideológicas impostas por uma classe que se considera superior. Para Chauí (2000, p. 78-79):

> A ideologia burguesa, através de seus intelectuais, irá produzir ideias que confirmem essa alienação, fazendo, por exemplo, com que os homens creiam que são desiguais por natureza e por talentos, ou que são desiguais por desejo próprio, isto é, os que honestamente trabalham enriquecem e os preguiçosos, empobrecem.

Com as classes sociais cada vez mais separadas e definidas, sobretudo pelo tipo de trabalho que desempenham na sociedade, percebe-se que, historicamente, as desigualdades sociais acompanham a evolução do homem e seu meio social, e são reproduzidas em todas as esferas da sociedade (educação, saúde, política).

As bases da educação e o poder de alienação exercido através dela pelos dominantes em seus dominados

Muitas desigualdades sociais como, por exemplo, as diferenças entre classes, são vistas e tratadas como heranças culturais, de modo que, certas diferenças jamais poderão ser superadas.

Entretanto, há muitos estudos que sugerem que por meio da educação seria possível extinguir essas diferenças, onde, na medida em que um indivíduo adquire um elevado grau de conhecimentos científicos, que nesta linha de pensamento só pode ser adquirida através da escolarização, esse sujeito teria então a chance de ascender socialmente. Em sua tese, Barbosa (2004, p. 52) propõe a seguinte visão:

> Ampliar o olhar para todas as esferas da escola, reconhecendo nelas essências educativas, é importante para perseguirmos uma outra educação que, reconhecendo a importância do saber, seja emancipatória.

Contrapondo esse pensamento, Bourdieu (1998) desmascara essa visão romantizada da educação e propõe outro ponto de vista, colocando o sistema de ensino e a escola como grandes legitimadoras e reprodutoras das desigualdades sociais, onde a história individual de cada pessoa será carregada por ela por toda a vida, como um fardo que não fora escolhido pela pessoa, mas determinado de acordo com a classe social em que a pessoa nasceu.

Para uma verdadeira análise acerca das diferenças sociais na educação, há que se considerar o momento atual pelo qual passa a sociedade e quais ações tem sido implementadas na escola e em quais objetivos essas ações têm sido estruturadas. É necessário então pensar se, no contexto atual de globalização consegue-se ter uma cultura pura e até que ponto a cultura influencia a educação e a vida social dos indivíduos.

Por cultura compreende-se as mais variadas formas de representações de crenças, costumes, tradições, linguagens e comportamentos vivenciados por um grupo social. Na visão de Laraia (2003, p. 67) cultura é:

> A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isso, discriminamos o comportamento desviante.

E ainda conforme Laraia (2003, p. 67): “Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”, desta forma podemos compreender que a cultura condiciona a maneira como o homem enxerga seu meio social modificando-o de acordo com seus interesses.

Interesses estes que foram definidos nos estudos Orosco *apud* Bourdieu (2013, p. 2) afirmando que “...o indivíduo é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes, onde, seus gostos, preferencias, aptidões, posturas corporais e aspirações relativas ao futuro profissional seriam socialmente constituídos”. Em uma sociedade marcada por conflitos de interesses percebe-se que a educação tem cada vez mais sido utilizada como ferramenta de alienação para justificar as atrocidades de seus atos, como explica Orosco *apud* Bourdieu (2013, p. 2) dizendo que:

> Em sua análise, Bourdieu nos oferece uma nova interpretação da escola e da educação onde, o que se via como igualdade de oportunidades,

> meritocracia, justiça social, passa a ser compreendido como uma simples reprodução e legitimação das desigualdades sociais existentes.

No passado havia a prospecção de que a escolarização seria a solução mágica para a superação problemas econômicos, do excesso de privilégios e da imposição do autoritarismo, que até então eram totalmente absorvidos pela sociedade, em especial pelas classes dominantes. Tinha-se a esperança de que o acesso à escola pública e gratuita superaria as desigualdades sociais. Essa inspiração funcionalista e otimista, idealizava a educação como um pilar estrutural para o surgimento de uma sociedade igualitária, justa, democrática e moderna.

Com a expansão do capitalismo e a necessidade de capacitação de mão de obra, a educação, em especial a tecnicista abrangeu o mercado dando a falsa sensação da ascensão da classe trabalhadora/baixa para a classe média e assim por diante.

No entanto, os campos de ensino não estavam preparados para receber a massa trabalhadora e tampouco se interessavam em propiciar os conhecimentos necessários para superar os obstáculos enfrentados – salvo algumas exceções que conseguiam se superar. Surge assim uma nova classe de estudantes denominadas de "analfabetos funcionais", que são aqueles que possuem títulos de cursos, que podem ser técnicos, superiores ou outros, mas que não absorveram seus conhecimentos ou perceberam que tais capacitações não agregariam valor ao seu trabalho, em seu meio social e/ou à sua vida, tornando-se apenas mais um a engavetar o certificado.

Diante do fracasso dessa concepção escolar, surgiu uma profunda crise, que demonstrou a urgência de uma nova reestruturação do sistema educacional. Essa reestruturação só seria possível reconhecendo que, conforme Orosco *apud* Bourdieu (2013, p. 6):

> [...], a autoridade pedagógica só pode ser garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado, apresentando-se como neutra. Uma vez reconhecida como legítima e portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer, livre de qualquer suspeita suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais.

Desta forma fica evidente que nunca se alcançou o objetivo de igualdade social, sendo que mesmo nos dias atuais vivenciamos uma realidade massacrante acerca do peso da origem social, desigualdade social, luta de classes, crenças, gênero sexual e tantos outros que acabam por obstaculizar o acesso adequado a uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avanço global as informações se dissipam rapidamente, no entanto, o fato de haver melhores e mais rápidas formas de acesso à cultura, não significa que estas são puras e/ou verdadeiras.

A cultura tal como conhecemos não é pura, nem tão pouco neutra, a realidade vivenciada na atualidade é que o modelo frustrado/fracassado de educação importado há anos atrás através de modelos curriculares estrangeiros, continuam sendo utilizados e o pior é que vêm sendo moldado para cada dia mais servir à classe dominante.

Condutas, pensamentos, expressões e outros são moldados, compelidos e administrados na população em massa, estes – já alienados pela cultura que o educou; seguem "lutando", por direitos e por igualdade, mas não percebem que na verdade fazem parte de um jogo de interesses, onde a política "do pão e circo" predomina, mas que agora se apresentam de forma melhor mascarada, distribui "migalhas de falsas esperanças", representadas em comerciais, novelas, filmes, redes sociais, ou seja, nas novas mídias que influenciam o comportamento humano.

Contudo, falar de cultura pura é um ato desafiador, pois é necessário pensar e repensar seus conceitos e ainda pontuar o processo de constante globalização e ressignificação que a modifica a todo tempo. Neste contexto a educação segue favorecendo as classes dominantes através de atos tal qual a violência simbólica, reforçando as desigualdades sociais.

Diante das considerações feitas acima, se comprova assim o pensamento de Bourdieu (2013), que interpreta a mudança da nova escola como negativa, compreendendo que está se afirma no autoritarismo e no elitismo, com cunho meramente pretencionista, para atender aos anseios do mercado de trabalho de seus títulos e certificados, tornando-se a educação mera reprodução de legitimação dos dominantes para com as classes trabalhadoras reafirmando as desigualdades sociais.

Neste contexto, Bourdieu compactua com as defesas de Émile Durkhein(2013), que tinha a percepção de que a educação no modo apresentado constituiria uma forma arquitetada de alienar pensamentos, aprisionar comportamentos, reprimir expressões e por que não dizer, de ditar valores, condutas e culturas.

Assim, mesmo após o desmascaramento da Educação como propagadora de práticas que aumentam as desigualdades sociais, é extramente importante, buscar métodos e práticas pedagógicas que sejam pensadas e aplicadas por profissionais com um

pensamento crítico-reflexivo para desenvolverem um olhar capaz de compreender a sociedade como ela é, e acima de tudo inserir e transmitir esse olhar mais abrangente, sem distinção, e dar aos educandos a possibilidade de compreensão do contexto social e educacional ao qual está inserido e assim trazer efetivas mudanças na sociedade.

Ressalta se ainda que o professor como disseminador do conhecimento, tem, desde sua formação, passando pelo estágio até chegar às salas de aula, a responsabilidade e o compromisso de cada vez mais aprimorar sua criticidade e na medida em que aprende a desvendar os percalços presentes na vida social, deve estimular seus alunos e desenvolverem a mesma criticidade preparando-os para se posicionarem dentro e fora da escola combatendo as ideologias e desigualdades que permeiam a vida social.

REFERÊNCIAS

BARBOSA. Márcia Silvana Silveira. **O Papel Da Escola**: Obstáculos E Desafios Para Uma Educação Transformadora. Porto Alegre. 2004.

BOUDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos:13).

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista.** 2000. Editora Martin Claret Ltda. 1ª Reimpressão – 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MARX E ENGELS. **A Base Real da Ideologia – Intercâmbio e Força Produtiva**. ed. Claret Ltda. São Paulo. 2010.

OROSCO. José Carlos. **O Papel Da Escola Na Reprodução E Legitimação Das Desigualdades Sociais Na Ótica De Pierre Boudieu**. São Paulo: Editora Java, 2013.

89.

HERBART E DAVYDOV

Distintas compreensões acerca do papel do estudante no próprio processo de aprendizagem

Carmes Ana da Rosa Batistella[1]
Raquel A. Marra da Madeira Freitas[2]

INTRODUÇÃO

Espera-se, da escola, que represente um espaço de franco desenvolvimento para o estudante, reconhecendo-o em suas especificidades. Todavia, essa expectativa não é constante na história da sociedade. Há, também, a esperança de que ela – a escola – possa formar cidadãos aptos para viverem harmoniosamente dentro e fora de suas paredes, enquanto estiverem nos espaços escolares e para muito tempo depois que os deixarem. Ocorre, no entanto, que hodiernamente, essa instituição não tem obtido significativo sucesso nem na formação de homens de livre pensar e nem na formação de cidadãos com efetiva convicção moral.

Nessas circunstâncias em que é latente a crítica ao ensino e a eficiência e eficácia do professor são postos em dúvida, é pertinente resgatar as palavras de Libâneo (2008), que destaca que a teoria histórico-cultural, na tradição de Vigotsky, mostra que educar é intervir na capacidade de ser e de agir das pessoas, pelas mediações culturais, isto é, pelos instrumentos simbólicos e materiais, num contexto de relações comunicativas. Isso implica analisar os instrumentos mediacionais já constituídos na prática e na teoria e que

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. (carmes@uft.edu.br)

2 Professora do Programa de Pós-Gradudação – Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. (raquelmarram@gmail.com)

fazem parte da atividade sócio-histórica anterior de muitos professores e, ao mesmo tempo, formular meios pelos quais os professores em formação se apropriam desses instrumentos. Os instrumentos mediacionais aos quais os professores precisam recorrer para desempenhar bem sua profissão são as bases teórico-conceituais e metodológicas da ciência ensinada, as teorias pedagógicas, e as decorrentes metodologias, procedimentos e técnicas de ensino, a serviço da aprendizagem dos alunos na sala de aula.

Não se enfatize a crítica institucional ou formativa dos profissionais da educação, posto a sua esterilidade, mas ressalte-se a, cada vez mais estridente, voz que se ergue acima de tão variados discursos sobre como ensinar, como aprender, como formar um ser humano, cujos ecos referem-se à educação e ao ensino desenvolvidos nas escolas públicas brasileiras como um processo ultrapassado e inadequado. Libâneo (2011) escreve sobre dados estatísticos que mostram, juntamente com a própria experiência oriunda da vivência nos espaços escolares, que as crianças e os jovens estão concluindo fases da escolarização sem uma mudança perceptível na qualidade das aprendizagens escolares e na qualidade da sua formação geral.

O que se discute é, especialmente, as implicações que cada abordagem pedagógica representa para as práticas desenvolvidas em ambiente escolar e, consequentemente, para o modo de compreender os papeis desempenhados em sala de aula, tanto pelos professores, como pelos estudantes.

Saviani (2005) resume as concepções de educação em duas grandes tendências: uma delas constitui-se de concepções pedagógicas que procuram responder “como ensinar” apresentando como solução tentativas de formular métodos de ensino. A outra tendência compõe-se de concepções pedagógicas que buscam responder “como aprender”.

Nesse trabalho optou-se por elucidar os pressupostos teóricos de Herbart e Davydov, pesquisadores cujos pensamentos estão alicerçados as vertentes pedagógicas tradicional e histórico-cultural. Em contextos históricos muito distintos e em espaços temporais diversos, esses teóricos se concentraram em pensar a aprendizagem e o ensino de forma sistematizada, considerando subjetivamente o aluno. Enquanto o pensamento de Herbart saiu das fronteiras da Alemanha e teve alcance praticamente mundial no meio pedagógico no século XIX, o pensamento de Davydov começou a ser conhecido fora da Rússia no final do século XX e início do século XXI.

O trabalho busca mostrar o papel que o estudante desempenha no processo de aprendizagem reconhecido nas abordagens tradicional e histórico cultural, esta destacada como indispensável para a formação de homem que a sociedade atual necessita e

aquela já ultrapassada e fortemente arraigada nas práticas pedagógicas dos professores da escola pública brasileira. Inicia-se pela explanação sobre o pensamento de Herbart para, em seguida, tratar do pensamento de Davydov. Posteriormente discute-se sobre o papel do estudante na teoria desses autores e finaliza-se o texto com algumas inferências e percepções oriundas do embate entre esses dois modos de compreender o sujeito, em sala de aula.

Justifica-se a intencionalidade de compreender o papel do estudante no próprio processo de aprendizagem nas concepções pedagógicas de Herbart e Davydov, por conta das implicações que tais pensamentos representam na organização didática do ensino e também no padrão comportamental que sugerem como sendo o esperado, por parte dos escolares.

Como problemática de pesquisa, destaca-se o fato de que cada corrente teórica influencia diretamente os resultados oriundos das práticas pedagógicas nela alicerçadas. Há, no cotidiano escolar, didáticas de ensino cujos fundamentos são resultados de correntes teóricas diversas, a exemplo da perspectiva tradicional e da perspectiva histórico-cultural. Tais maneiras de compreender a sociedade e as relações sociais partem de uma ideia de homem e, especialmente, de bom homem. Qual sujeito cada perspectiva deseja formar e, antes disso, qual o papel desse sujeito enquanto está sendo formado ou se formando, em ambiente escolar. Portanto, o objetivo desse artigo é oportunizar uma análise acerca de duas compreensões que divergem sobre o papel do estudante em seu processo de aprendizagem, tendo como teóricos de base os pesquisadores Herbart e Davydov.

METODOLOGIA

Como metodologia de pesquisa, evidencia-se a pesquisa qualitativa como possibilidade de reconhecer de maneira mais consistente a temática proposta. A revisão bibliográfica emerge como efetivo instrumento de coleta de dados que são sistematicamente dispostos no artigo apresentado.

Severino (2007, p. 15) alerta para o fato de que não há neutralidade posto ter, o pesquisador, de posicionar-se diante da realidade social que modifica e que o modifica. Para esse estudioso, a pesquisa científica é realizada:

> [...] em uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Esta exigência de uma significação politica englobante, implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pós-graduando pesquisador já deve ter pensado o mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação, bem como

> da situação de seu projeto e de seu trabalho nas tramas políticas de qualquer realidade social. (SEVERINO, 2007, p. 15).

Imbuído dessa percepção a respeito do posicionamento do pesquisador, apresenta-se como instrumento de coleta de dados a revisão bibliográfica, a fim de conhecer o tema por lentes que já percorreram os caminhos da pesquisa e dedicaram a aprofundar o conhecimento acerca de tais pesquisadores.

Assim, após a leitura sobre cada perspectiva, realiza-se um diálogo entre o que dizem os pesquisadores e as inferências realizadas a partir de tais textos, dando ênfase ao tema pesquisado.

HERBART, DAVYDOV E O ESTUDANTE: FORMAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA

Herbart: instrução educativa para o desenvolvimento moral do estudante

Johann Friedrich Herbart (1776-1841), filósofo e pedagogo alemão, reconhecido nos espaços acadêmicos como o pai da didática, foi um pensador dedicado a formular uma sistematização e organização do ensino tendo em vista as finalidades da educação. Essas finalidades emanavam de seu tempo histórico, em que a cultura do povo era considerada elemento essencial da constituição da nação alemã e expoentes da cultura e da filosofia alemãs estavam próximos de seu apogeu (FREITAS; ZANATTA, 2006).

Os preceitos da teoria pedagógica de Herbart estão centrados na instrução educativa enquanto prática de formação do futuro homem moral e ético. Conforme ressalta Eby, para Herbart "o fim da educação e da instrução é a produção do homem de cultura, que é continuamente obrigado por um senso estético a lutar pela obtenção dos mais altos ideais éticos" (EBY, 1962, p. 411).

Esse pensador teve seu interesse pela educação despertado a partir da experiência pedagógica que vivenciou ao atuar como preceptor dos três filhos do oficial de justiça Karl Von Steiger, em Berna, na Suíça, de 1797 a 1799, e de estudos filosófico-pedagógicos realizados junto a um grupo de amigos seguidores das ideias de Pestalozzi (HILGENHEGER, 1993).

De seus estudos, pode-se destacar a percepção de que é insuficiente ao docente apenas o conhecimento experiencial. Para além da experiência e da vivência que é

sempre centrada na subjetividade de cada ser humano, de modo a atingir a eficiência e eficácia no processo de ensino, há de ter conhecimento pedagógico. Assim, Herbart foi quem primeiro se esforçou para sistematizar cientificamente a pedagogia e propor um método de ensino.

O livro Pedagogia geral derivada dos fins da educação (1806) apresenta este método e situa Herbart como grande representante da Pedagogia Clássica, com uma teoria pedagógica cujo sentido é dado pela contribuição da educação para a formação da moral e ética do povo de uma nação (FREITAS; ZANATTA, 2006). Portanto, é pertinente enfatizar, a partir das leituras realizadas, que Herbart considerava como finalidade da educação, a formação do caráter e da vontade, elementos essenciais para o desenvolvimento da capacidade de autogovernar-se, sempre tendo como horizonte os valores e a cultura do sujeito.

Pressupondo que a ausência de instrução no processo educativo implica em fracasso do processo formativo do sujeito, Herbart (2010) eleva a instrução educativa ao modo de organização da ação pedagógica. Há, em sua forma de compreender o processo de ensino e aprendizado, que se apoiar na curiosidade natural do estudante e em sua experiência, advinda das relações com o mundo e as pessoas – ao contrário de ignorá-la. Assim, tem-se o que Herbart denominou de apercepção: o aprendizado perpassa a capacidade de estabelecer relações entre o que se sabia e o conceito mais recentemente aprendido.

Na mente humana se forma uma massa de representações cujas fontes principais são a experiência do indivíduo e o trato social. Da experiência originam-se conhecimentos da natureza; do trato social se originam os sentimentos humanos. Todavia, o conhecimento originado na experiência possui uma forma tosca e descontínua e os sentimentos derivados do trato social nem sempre são plausíveis e costumam ser censuráveis (HERBART, 1945). Assim é que se legitima a necessidade da intencionalidade de instrução na educação geral e na ação pedagógica.

A formação de um ser humano completo corresponde à ação bi-dimensional: a sensitivo-emocional e a reflexiva-racional. Sem sentir ou experimentar é impossível ao sujeito, que consiga vincular-se ao espaço que o cerca ou consigo mesmo. Sem refletir ou racionalizar, é impossível ao sujeito, que consiga elaborar aquilo que experiencia por meio dos seus sentidos.

Segundo Dalbosco (2018, p. 13), “a pedagogia como estudo independente precisa dar conta dessa dupla dimensão constitutiva da ação do sujeito e mostrar como

essa dimensão torna-se possível pedagogicamente". Herbart compreende a educação como desenvolvimento de todas as capacidades humanas nas diferentes direções, o que lança o olhar para a compreensão da necessidade de um projeto formativo do sujeito em sua integralidade.

Parafraseando Hilgenheger (2010), pode-se afirmar que a formulação pedagógico-didática Herbartiana fundamentou-se em três conceitos: governo, instrução, disciplina. O governo constitui-se da família, da escola, da sociedade, do Estado, e consiste em uma conduta externa que direciona o indivíduo até que se desenvolva a sua conduta interna, ou seja, seu autogoverno ou disciplina. À medida que o aluno controla sua vontade e compreende a ação exercida sobre o espírito, surge a disciplina que tem a finalidade de formar o indivíduo de caráter, virtuoso, moral, o homem capaz de se autocontrolar. A disciplina se desenvolve por meio da instrução e do interesse do aluno pelos objetos de aprendizagem e por atingir o autogoverno.

A concepção de Herbart sobre a exteriorização da autonomia do estudante está representada a partir da sua formação enquanto um sujeito de caráter, capaz de controlar-se e de jamais perder de vista os valores sociais, morais e éticos. A educação teria a finalidade, pois, de formar um homem capaz de mandar em si mesmo de modo disciplinado e autônomo. Eby (1962) enfatiza as ideias básicas que, segundo Herbart, servem de pilar para a formação moral do sujeito: liberdade, perfeição, boa vontade, direito e retribuição.

Para esse pensador, a disciplina não tem outro fim que não o de aperfeiçoar o sujeito em suas capacidades intelectuais e no domínio de suas vontades, tornando-o senhor de si. Conforme destaca Dalbosco (2018) na teoria de Herbart, a disciplina é uma das principais formas de cultivo do espírito humano.

Entremeando seus estudos com conceitos de generosidade e afetividade para com o estudante, Herbart percebia mais bem sucedida a instrução educativa que conseguisse proporcionar ao estudante o acesso a uma multiplicidade de interesses e uma ampla rede de ligações entre os conhecimentos pré-existentes e aqueles recém-adquiridos.

Herbart define a estrutura ideal do interesse pelo termo "multiplicidade". O interesse se forma assim que o sujeito apreende uma "multiplicidade" de objetos "em profundidade" e liga os traços que estes aprofundamentos deixaram em sua memória por meio de uma "rememoração" global. O interesse múltiplo é aquele no qual todos os aspectos se harmonizam, formando um todo. Isso tudo não deve variar segundo os indivíduos, ao contrário, os interesses respectivos múltiplos devem se harmonizar de tal

modo que cada indivíduo seja receptivo a todas as formas de atividade que caracterizam o homem como um ser espiritual (HILGENHEGER, 2010).

O processo formativo consiste em uma ampla ação de constituição do ser humano, não apenas abarcando o sentido de apresentar regras e informações, ou de memorização de conteúdos e conceitos típicos de cada componente curricular, mas de oportunizar situações em que seja despertado o interesse do estudante em múltiplos aspectos. Por multiplicidade, entenda-se não apenas a variação de sentido e intensidade de interesse, mas a capacidade de relacionar diferentes objetos a diferentes conceitos e em diferentes situações.

Compreende-se, segundo as leituras de Freitas e Zanatta (2006), que a instrução educativa consiste em educar a inteligência e a vontade do estudante e produzir nele verdadeiros interesses, direcionando sua atenção às coisas, ideias, experiências, fazendo surgir para ele o objeto de aprendizagem. Despertar o interesse do estudante é colocar em sua consciência o gosto pelas virtudes, pelo bem, pela beleza, pela verdade, uma aprendizagem prazerosa. Embora o estudo, como bem frisa Herbart (2010), dure um período determinado de tempo, o interesse deve perdurar por toda a vida.

Lourenço Filho (2002) sintetiza o método pedagógico estruturado por Herbart, com base nesses conceitos, cujos passos formais trazem impregnados os princípios filosóficos e psicológicos de sua teoria. São eles: 1) Clareza da apresentação dos elementos sensíveis de cada assunto, que envolve o trabalho do professor fundado na intuição do aluno, levando-o a ver, ouvir, sentir diretamente a realidade de seu ambiente; 2) Associação, em que o aluno relaciona as novas noções com as que já possui, desenvolvendo a apercepção; 3) Sistematização, que consiste em o professor levar o aluno das imagens isoladas à organização de conceitos, em uma crescente generalização, alcançando princípios gerais, regras, leis e definições; 4) Aplicação, ou, seja, aplicar os conhecimentos alcançados a situações práticas, utilizá-los em situações concretas.

Para Dalbosco (2018) na história convencional da pedagogia, Herbart tem sido retratado como pedagogo que seria conservador, defensor intransigente dos conteúdos e que, no processo ensino-aprendizagem, menosprezaria o papel ativo do aluno em função do papel diretivo do professor. Entretanto ele deve ser considerado como um precursor moderno dos métodos ativos que não destituiu a autoridade legítima do professor e do seu papel de dar direção intelectual ao processo pedagógico. Embora mantenha a centralidade formadora do professor, atribui-se ao estudante um lugar

ativo, um papel ativo no processo de aprendizado, colocando o autogoverno como categoria fundante da Pedagogia.

Embora com um verniz conservador, dada a contumaz preocupação com o ensino, a pedagogia Herbartiana sinaliza um olhar para a formação científica do pedagogo e para a solidificação da relação entre professor e estudante, com vistas à formação subjetiva do estudante. Ainda que de forma tradicional e centrada no professor, o papel do estudante é o de utilizar suas capacidades e conhecimentos do início até depois do final do processo de aprendizagem, em ambiente escolar.

Davydov: a atividade de estudo e o desenvolvimento integral do escolar

Vasili Vasilievich Davydov nasceu em 1930 em Moscou, onde também faleceu em 1998, com 68 anos de idade. Seu pai era metalúrgico, sua mãe trabalhadora têxtil e ele cursou Filosofia e Psicologia na Universidade Estadual de Moscou, onde conclui, também, o curso de Psicologia em 1953, após a morte de Joseph Stalin e, tornou-se pesquisador no campo da psicologia pedagógica. Em parceria com Elkonin, no período de 1959 a 1983, trabalhou no Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica da Academia de Ciências Pedagógicas da União Soviética, assumindo sua direção em 1961. Formou uma equipe de pesquisadores que contou especialmente com A. K. Markova e A. I. Aidarova. Em 1989 quando, juntamente com os principais educadores e psicólogos soviéticos, reorganizou a Academia tendo em vista as pesquisas ali desenvolvidas em consonância com os redirecionamentos da política educacional de reformas no sistema de ensino na Rússia (LIBÂNEO; FREITAS, 2017).

Pesquisador pertencente à terceira geração de psicólogos e pedagogos russos herdeiros da tradição teórica de Vygotsky, Davydov desenvolveu suas pesquisas e elaborou sua teoria de forma lastreada nesta escola (LIBÂNEO, 2004). As pesquisas de Davydov fundamentaram-se em princípios desenvolvidos por Vygotsky (1989; 1991) e em princípios da teoria da atividade de Leontiev (1978; 1983).

De acordo com Rubtsov (2005), o conjunto de trabalhos realizados a partir de 1959 pode ser compreendido como o marco inicial da formação da escola científica de Davydov. Seus estudos comprovaram que os estudantes menores, a quem chamava de escolares, apresentavam amplas possibilidades cognitivas. Os resultados das pesquisas de Davydov aproximaram a ciência psicopedagógica de novos enfoques para a compreensão dos objetivos, das tarefas e do conteúdo do ensino.

Libâneo e Freitas (2007) evidenciam que as investigações de caráter teórico e prático envolvendo professores e estudantes, principalmente na escola Nº 91 de Moscou, possibilitaram a elaboração, nos anos 1970, da teoria do ensino desenvolvimental, que abrange uma concepção pedagógica e psicológica e apresenta um método de ensino para superar a didática tradicional. Conforme esses pesquisadores, a teoria do ensino desenvolvimental ressalta a influência da educação escolar no desenvolvimento dos alunos, tendo como foco a atividade de estudo e valoriza o potencial criativo como núcleo do desenvolvimento da personalidade (LIBÂNEO; FREITAS, 2017).

Para Davydov, a principal finalidade da educação em ambiente escolar seria a promoção do desenvolvimento dos alunos por meio da apropriação cultural e científica. Para isso, elaborou uma forma de organização do ensino cujo foco é a constituição, pelos estudantes, do método dialético de pensar e analisar os objetos e seus conceitos. Freitas (2016) esclarece que em sua formulação teórico-metodológica, a formação de conceitos é a base do ensino e aprendizagem, e a atividade de estudo é a base da organização do ensino. A atividade de estudo é o meio pelo qual o estudante se torna um investigador ativo daquilo que estuda e aprende e nela está contida a lógica do pensamento teórico, isto é, aquele pensamento que deu origem ao conceito.

O papel do estudante é, pois, o de investigar, percorrer o caminho do conhecimento de maneira a refletir criticamente, inclusive, sobre o próprio processo de aprendizagem. Ao tratar da formação de conceitos, Davydov (1988) distingue os tipos de pensamento empírico e pensamento teórico, os quais produzem, respectivamente, conceitos empíricos e conceitos teóricos. O pensamento empírico deriva da atividade prática e corresponde ao reflexo do objeto tal qual ele se apresenta ao sujeito. Por sua vez, o sujeito conhece esse objeto atuando intelectualmente com ele a partir de seus dados sensoriais, externos, captados no objeto de forma direta. Dessa forma, chega a um conhecimento direto e imediato do objeto, que possibilita definições, classifica**ção, comparação e memorização. Esse método de pensamento resulta em conceitos** empíricos, cujo movimento de pensamento parte do objeto particular para alcançar sua generalização. Tal generalização **é o** resultado da comparação de diversos objetos singulares e particulares, formando deles um conceito e inserindo-os em uma classe de objetos. “Esse tipo de generalização consiste na ascensão do pensamento a partir do objeto sensorial-concreto, chegando ao procedimento mental-abstrato de lidar com esse objeto no pensamento e expressando-o em uma palavra” (DAVYDOV, 1988, p. 114).

O pensamento teórico, derivado da reflexão originada na atividade prática, corresponde à forma pela qual o sujeito busca identificar as conexões entre os aspectos internos e externos do objeto, evidenciando suas contradições e contrastes. Ao reproduzir o objeto na atividade intelectual, o sujeito não lida com ele apenas a partir de seus dados sensoriais, externos, captados de forma direta e imediata. O que o sujeito busca é primeiro compreender seu sistema de relações e nele identificar aquela que reflete a essência do próprio objeto. Portanto, o pensamento teórico é a forma de atividade mental pela qual um ser humano reproduz pelo pensamento um objeto, reproduzindo também o sistema de relações que reflete sua essência. O conteúdo específico do pensamento teórico é a relação objetiva do universal e o particular, do todo e da parte; o objeto real mediado, refletido no pensamento humano. O pensamento teórico representa a conexão das inter-relações de objetos isolados para integrá-los em um todo; busca seus movimentos, suas conexões internas em um sistema de relações (DAVYDOV, 1988).

Para Davydov (1988, p. 128) o pensamento teórico "não opera com representações, mas, propriamente com conceitos", sendo que o conceito atua como forma de reflexo do objeto material e, ao mesmo tempo, como meio de sua estruturação e reprodução mental. Portanto, nessa forma de pensamento, o desenvolvimento do aluno distingue-se pelo modo em que se organiza a sua relação com o objeto de estudo. Não uma relação direta e imediata, sem trabalho ativo e investigativo, mas sim uma relação mediada que envolve investigação e criatividade para conhecer o objeto.

É a compreensão da sua forma abstrata, mediada pela investigação em um campo de conhecimento, como reprodução teórica do concreto real como unidade do diverso, que oportuniza a ascensão do pensamento, no processo de aprendizagem. Assim, o aluno identifica a relação essencial e geral do objeto em sua forma teórica. Tendo formado essa compreensão, o aluno estabelece uma relação cognitiva com o objeto concreto e o examina, situando-o numa totalidade de relações. Esse método de pensamento reflete dialeticamente o objeto em suas relações essenciais e contraditórias. Nesse processo, o objeto concreto é ponto de partida e de chegada do pensamento do aluno. O concreto como ponto de partida é o que realmente existe independente da percepção pelos órgãos dos sentidos. E o concreto pensado consiste no real com atribuições de significados. A abstração é a mediação que faz o pensamento seguir do concreto empírico para o concreto pensado. Entendendo-se que de certos níveis de concretude se passa para outros, com a mediação da abstração (DAVYDOV, 1982; 1988). Nisso consiste a formação do conceito teórico, ou seja, a unidade do universal, singular e particular do objeto.

Davydov (1982, p. 311) defende a ideia de que a formação do conceito teórico tem início "não com um choque direto" com o objeto de conhecimento, mas "na relação mediatizada com o objeto". Segundo esse autor, a principal função da escola é providenciar os meios para os alunos formarem esse modo teórico-conceitual de pensar para se apropriarem dos conhecimentos histórica e socialmente constituídos.

O papel do estudante, no processo de ensino, implica em sua participação ativa, de modo que se mobilize intelectualmente, a partir de ações que promovam o pensamento teórico. É inegável, pois, a orientação e o planejamento dos professores, embora o aprendizado ocorra a partir da mobilização do estudante, a partir do momento em que ele, de fato, se coloca em atividade de estudo.

> O objeto a ser ensinado/aprendido tem sua origem em um processo real de investigação. Essa forma real se apresenta na atividade de estudo dos alunos como atividade reprodutiva, isto é, eles reproduzem o caminho já feito por outros ao pensar e investigar o objeto para chegar ao seu conceito. Nesse caminho se encontram as vias de realização da unidade entre os aspectos histórico e lógico no desenvolvimento da cultura humana (DAVYDOV, 1988, p. 166).

Para formar conceitos teóricos, utilizando um modo teórico dialético de pensamento, os alunos realizam ações dentro de uma atividade de estudo do objeto, inicialmente coletiva, com a orientação e direcionamento do professor e, posteriormente, de forma autônoma e individual (DAVYDOV, 1988; 1999).

Na primeira ação os alunos têm por objetivo investigar e descobrir a relação universal e essencial do objeto, aquela que constitui o núcleo do conceito teórico. Em uma tarefa com o objetivo de descobrir essa relação, os alunos se põem no lugar de pesquisadores, realizando buscas, identificando relações e conexões na base da origem do objeto mediado pela ciência. Identificadas estas relações, eles destacam aquela que é essencial, geral básica e universal.

Descoberta a relação geral básica, a segunda ação dos alunos consiste em criar um modelo que a represente, em forma gráfica, literal ou outra. O importante aqui é que o modelo necessariamente reflita de forma correta essa relação.

Na terceira ação, é introduzido na relação geral básica do objeto um elemento estranho (como um erro), para que os alunos analisem as consequências. Com isso, a relação universal se torna para eles ainda mais acentuada e clara. Se antes ela poderia estar ocultada nas particularidades da tarefa, dificultando o seu exame, ao se introduzir

no modelo uma transformação e analisar suas consequências, são reforçados aqueles elementos que compõe o nuclear, a célula do objeto.

Na quarta ação, os alunos resolvem várias formas particulares de problemas que se assemelham ao problema inicial, tendo como base a relação geral básica, universal, e seu vínculo com relações particulares. Os alunos identificam em cada problema a presença da relação universal e a utilizam para solucionar problemas concretos e particulares.

A quinta ação, denominada por Davydov de monitoramento e controle, corresponde ao exame realizado pelo próprio aluno durante todas as ações da atividade de estudo do objeto. Trata-se de o aluno exercer conscientemente o exame de seu próprio percurso na aprendizagem e no alcance dos objetivos das ações, verificando seu desenvolvimento na formação do novo conceito como um procedimento geral de pensamento e ação com o objeto.

Na sexta e última ação, o professor analisa e avalia os alunos quanto à apropriação do pensamento teórico do objeto pelos alunos, ou seja, da aquisição de uma "ferramenta" para lidar com o objeto estudado em qualquer situação particular apresentada. Esta ação destaca-se das demais pelo fato de que necessariamente deve ser realizada com cada aluno de forma individualizada. Ambas as ações, quinta e sexta, não são isoladas das demais e não se realizam somente após sua conclusão. Ao contrário, devem perpassar todas elas e estarem conectadas a cada uma durante o processo de sua realização pelos alunos.

A partir do ensino desenvolvimental, da atividade de estudo e do papel do estudante nesse processo, diz-se que o estudante vale-se dos conceitos para agir, para entender, para participar da sociedade em que vive e que modifica a partir de sua existência. O aprendizado teria, pois, um caráter transformador na vida do estudante. O que ele aprendesse, pois, passaria a fazer parte dele, de tal modo que o conhecimento teórico, em muito, seria perceptível em âmbito prático.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O PAPEL DO ESTUDANTE NA TEORIA DE HERBART E NA TEORIA DE DAVYDOV

É pertinente considerar que Herbart e Davydov tiveram uma preocupação pedagógica e didática com o ensino, considerando o estudante no processo subjetivo de aprender e a sua formação dentro de uma concepção humanística.

Conforme destaca Eby (1962), Herbart privilegiou o desenvolvimento das capacidades do estudante para conhecer, sentir e querer, por um movimento indutivo de pensamento, partindo do objeto particular e considerando o maior número possível de representações na sua mente (EBY, 1962). A multiplicidade de interesses abordada por Herbart denota o entendimento acerca de uma prática pedagógica capaz de formar o ser humano em sua amplitude, tornando-o um cidadão disciplinado, autônomo e moralmente consciente.

Já, a prioridade, para Davydov, seria a reflexão dialética como base do conhecimento e da formação de conceitos teóricos pelos escolares, tendo em vista a promoção do desenvolvimento de sua personalidade de forma ampla, para a ação na realidade social e histórica. Trata-se de uma personalidade criadora e capaz de buscar transformações, mas, sobretudo, compromissada com o conhecimento dentro de uma visão democrática da sociedade.

A instrução educativa de Herbart, por sua vez, tem em vista a formação de ideias e representações mentais das coisas reais como meio para tornar o estudante o futuro homem bom, que comanda a si internamente, e toma decisões com fins éticos e morais. Sua virtude é ativa mas consigo mesmo, não necessariamente com a realidade social, apresentando um caráter individual e a-histórico. Nesse sentido, a autonomia do aluno significa comandar a si próprio pela força das ideias imbuídas de valores éticos. Autonomia em Herbart, pode ser entendida como autocontrole.

A autonomia do aluno, em Davydov, depende da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo esta uma relação ativa, coletiva, investigativa e criadora, na medida em que põe o aluno no lugar de um pesquisador, que pensa, elabora, faz análises e sínteses, chega a conclusões, nas interações e relações dentro de uma situação social de aprendizagem. Os alunos, coletivamente, reproduzem de forma abreviada o processo investigativo do objeto e dessa forma o recriam, para si e para suas relações com os outros na realidade social. Ter o conceito teórico do objeto é ter um método de pensá-lo no contexto de relações epistemológicas e sociais.

Em Herbart, o estudante escuta o professor e executa tarefas apresentadas de forma disciplinada. Do mesmo modo, na atividade de estudo de Davydov, o aluno também realiza a tarefa formulada pelo professor. Entretanto, nesse último caso, elas são apresentadas como forma investigativa e coletiva de se relacionar com o objeto. “Em essência, a atividade pressupõe não apenas as ações de um só indivíduo tomado

isoladamente, mas também suas ações no contexto da atividade das outras pessoas, ou seja, pressupõe certa atividade conjunta" (Leontiev *apud* DAVYDOV, 1988, p. 32).

O papel do estudante em Herbart, é seguir o caminho traçado pelo professor, interessando-se pela possibilidade de estabelecer relações entre conceitos, fatos, ideias. Entretanto, o faz de maneira ativa mas acrítica. A reflexividade sobre o processo é secundarizada. Em Davydov, por outro lado, a boa aprendizagem é a que resulta em novas formações mentais, ampliando as possibilidades do aluno para compreender de forma cada vez mais complexa e aprofundada os objetos em suas relações concretas na sociedade. A boa aprendizagem necessariamente implica desenvolvimento da consciência, em desenvolvimento mental do sujeito.

A partir da realização da atividade de estudo desenvolve-se nos estudantes, junto com a assimilação dos conhecimentos teóricos, a consciência e o pensamento teórico. No curso da formação da atividade de estudo, nos escolares menores se constitui e se desenvolve uma importante neoestrutura psicológica: as bases da consciência, o pensamento teórico e as capacidades psíquicas a eles vinculadas (reflexão, análise, planejamento) (DAVYDOV, 1988).

O papel do estudante, para Davydov, é aquele cujas ações implicam em pensamento e da reflexão, em criatividade e em transformação de si e da realidade, não somente em um devir distante, mas na realidade viva de seu cotidiano. Acontece que o desenvolvimento da consciência e da autonomia perpassa o desenvolvimento de capacidades subjetivas, intelectuais e práticas, e isso depende da apropriação de conceitos teóricos (originados no método da reflexão dialética). O estudante, ao ser desafiado a pensar como os cientistas pensaram e percorrer caminhos que o levem **à origem e à** essência do objeto de estudo, percebe-se como um ser que desempenha um papel essencial e insubstituível no processo de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, no processo histórico e social.

Enquanto a *instrução educativa* de Herbart concebe a aprendizagem como um processo em que o conhecimento já vem pronto, acabado, o ensino desenvolvimental defendido por Dvydov proporciona meios para a apropriação do objeto de estudo que se dá por meio do procedimento da ascensão do abstrato ao concreto e que orientam o planejamento do professor e a atividade de estudo do aluno de forma a proporcionar ao estudante percorrer caminhos que o levam a redescobrir o que já foi descoberto; a compreender como se dá o processo de produção do conhecimento, mediante a formação do pensamento teórico.

As representações sociais e o lugar que o estudante ocupa no próprio processo de aprendizagem, agindo de acordo com um roteiro antecipadamente organizado pelo professor é o que caracteriza a intencionalidade da prática educativa. O que diferencia as perspectivas teóricas analisadas é o resultado de tais desempenhos, os resultados de tais representações. A pedagogia tradicional marcadamente busca formar um cidadão desenvolvendo-o e programando para ele as situações em que se apropriará de conhecimentos já produzidos. A perspectiva Davydovniana, por outro lado, estabelece uma possibilidade de descoberta, de racionalização menos valorizada na pedagogia Herbartiana. O conhecimento científico e a formação integral do sujeito pode ser resultante de uma prática pedagógica cujos estudantes tenham o papel central no próprio processo de desenvolvimento, circunstâncias em que aprendem o conteúdo e aprendem a pensar cientificamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Herbart considerava uma prática pedagógica bem sucedida, aquela que formasse o caráter do estudante a partir da apropriação de uma cultura moral. Essa tem, para o homem, muito mais importância que a cultura intelectual. De nada adianta o estudante ter suas faculdades cognitivas desenvolvidas se seu senso de moralidade e ética é desequilibrado. A educação forjaria homens de vontade forte, de disciplina inquestionável, capazes de se autogovernarem e permanecerem em um suposto caminho de retidão e honra.

O papel do estudante, nesse contexto, é o de tornar-se flexível, qual barro nas mãos de um oleiro. A metáfora serve para ilustrar a plasticidade e a maleabilidade do espírito humano segundo a pedagogia Herbartiana, cuja cotidiana ação didática seria intencionalmente desenvolvida a fim de despertar múltiplos interesses no estudante, cuidando para que não se desviasse do caminho da moral e da ética. Havia, enfatize-se, a preocupação com uma formação para além dos conteúdos, abrangendo a amplitude da complexa humanização do ser humano.

Davydov, cujos estudos ressaltavam a capacidade cognitiva e a capacidade do pensamento abstrato de escolares ainda na infância, propôs um ensino que oportunizasse o desenvolvimento mental do sujeito e que pudesse ser traduzido em um desenvolvimento de amplitude tal que se refletisse no modo de relacionar-se consigo mesmo e com o mundo.

O foco de Davydov não era o auto-governo, a instrução e a disciplina, tal como Herbart; mas os processos mentais realizados pelo estudante e que, em diferentes

medidas, implicariam em seu desenvolvimento, não apenas intelectual, mas de ampla abrangência. A capacidade de pensar de maneira abstrata, a formação do pensamento teórico, a atividade mental efetivada a partir da atividade de estudo: esses seriam elementos que implicariam em um papel a ser desempenhado que transcenderia a obediência, a perfeita disciplina e a resposta às expectativas individuais ou mesmo coletivas, de um homem apto à viver em sociedade.

Davydov não pretendia formar um homem passivo apto a viver em sociedade, mas um homem capaz de transformar a sociedade em que vivia, tornando-se crítico, ativo e integralmente desenvolvido. O ensinar seria uma ação voltada para o desenvolvimento do pensar, contribuindo para que o estudante fosse, a partir de determinado momento, capaz de aprender e estabelecer outras relações conceituais sem o suporte do professor.

Infere-se que, para esse último pensador, ensinar seria confiar na capacidade intelectual e no discernimento do estudante. Ao desenvolver-se de maneira integral, sua formação não lhe permitiria que agisse em dissonância com o que é certo e bom para si e para a sociedade, embora esse não fosse o foco do experimento formativo ou da atividade de estudo.

Conclui-se que, embora a sociedade contemporânea almeje uma educação que forma para autonomia do pensar e do agir do indivíduo de forma crítica e criativa, a educação aos moldes dos pressupostos teóricos de Herbart ainda se faz muito presente nas práticas pedagógicas de professores atuantes na maioria das escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

DALBOSCO, C. A. Uma leitura não-tradicional de Johann Friedrich Herbart: autogoverno pedagógico e posição ativa do educando. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 44, 2018.

DAVYDOV, VASILI VASILIEVICH. **Tipos de generalización en la ense**ñanza. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.

_____. Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psycholgogical Research – Excerpts. Soviet Education, Aug./ vol. XXX, N° 8, 1988.

_____. What is real learning activity? *In:* HEDEGAARD M; LOMPSCHER J. (ed.). Learning activity and development. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.

EBY, Frederick. Herbart e a ciência da educação. *In:* EBY, Frederick. **História da educação moderna.** Rio de Janeiro: Globo. 1962. (p. 408-429).

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino. **Educativa**, v. 19, n. 2, p. 388-418, 2016.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. *In:* **I Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2006, p. 1-10, Goiânia: **Anais** [...] Goiânia: UCG/VIEIRA, 2006. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo03.htm. Acesso em: 03 out. 2019.

HEDEGAARD, Marianne; CHAIKLIN, Seth. Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach. **Aarhus: University Press,** 2005.

HERBART, Johann Friedrich. **Bosquejo para un Curso de Pedagogía**. Madrid, Espasa-Calpe, 1945

_____. **Pedagogia geral: deduzida da finalidade da educação**. Tradução de Ludwig Scheidl. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

HILGENHEGER, Norbert. Johann Friedrich Herbart (1776-1841). **Prospects: the quarterly review of comparative education** (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 3/4, 1993, p. 649-664.

_____. **Johann Herbart / Norbert Hilgenheger**. Tradução e organização: José Eustáquio Romão. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 148p. (coleção Educadores). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

_____. El marxismo y la ciencia psicológica. *In:* **Actividad, conciencia y personalidade.** Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 27, dez. 2004, p. 5-24.

Alexis Nikolaevich Leontiev

_____. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas (SP): Papirus, 2008.

_____. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais. *In:* LIBÂNEO, José Carlos e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa.** Goiânia-GO**:** CEPED. 2011, p. 75-95.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Vygotsky, Leontiev, Davídov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. *In:* SILVA, Carlos C.; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Didática e Interfaces**. 1ed. Rio de Janeiro/RJ: Deescubra, 2007, v. 1, p. 39-60.

_____. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In:* LONGAREZI A. M.; PUENTES, R, V. (Org.). **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 3 ed., Uberlândia: Edufu, 2017, v. 1, p. 315-350.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Introdução ao estudo da nova escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

RUBTSOV, Vitaly. V. Vassili Vassilievich Davidov, Fundador de uma escola científica e diretor do instituto de psicologia (1930 – 1998). s/d. Trad. do russo por Ermelinda Prestes.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** v. 20, 2005. Disponível em: https://ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EM_450/concepcoes_pedagogicas.pdf. Acesso em: 08 out.2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo, 1991.

VYGOTSKY, Lev. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989

90.

FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE EM MEIO AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Um desencanto com a profissão

Gilmara Barbosa de Jesus[1]
Yara Fonseca de Oliveira e Silva[2]
Veronise Francisca dos Santos Lima[3]

INTRODUÇÃO

Sob a temática da formação e do trabalho docente, busca-se analisar as influências das políticas neoliberais do Brasil na formação de professores e no trabalho docente. Parte-se da premissa que tais políticas influenciam diretamente toda sociedade provocando mudanças no trabalho do professor, pois, a escola tem sido vista pela sociedade, sobretudo, pelo mercado de trabalho como a "tábua de salvação" (GERALDI, 2010, p. 91) para os problemas que afligem a sociedade, ou seja, falta de pessoas qualificadas para o mercado de trabalho.

Justifica-se este pois o trabalho do professor face às exigências apresentadas pelas políticas neoliberais, impõe ao docente a necessidade de desenvolver papel de polivalência na escola, em que a mesma precisa preparar o aluno para o sucesso, a fim de que este ocupe as melhores posições nos rankings de avaliações nacionais e internacionais, e ainda, este aluno deverá ser preparado para o mercado de trabalho, com capacidade

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia a Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT/GO, gbarbosadejesus@gmail.com;

2 Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ/PPED/UEG, Bolsista BIP-UEG/GO, yarafonsecas09@gmail.com;

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia a Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT/GO, veronisefrancisca@gmail.com ;

para ocupar posições de destaque, incitado pelo sentimento de competitividade instalado na educação e em diversos outros setores como na economia e na política.

Tendo esse panorama visualizado questiona-se quais são as influências das políticas neoliberais na formação de professores e no trabalho docente? Para responder a isso utiliza de teóricos que estudam a temática como Saviani (2009), Gentili (1996), Cortella (2008), Tardif; Lessard (2012), Fichtner (2012) e Geraldi (2010), entre outros.

METODOLOGIA

A metodologia desse estudo de abordagem qualitativa, utiliza se da revisão de literatura e de pesquisa bibliográfica. Por meio do levantamento e análise bibliográfica haverá a seleção da bibliografia pertinentes à investigação, de posse da temática procura-se uma bibliografia sobre o assunto, e Prodanov e Freitas (2013) reiteram que essa procura fornecerá os dados essenciais para a elaboração do trabalho. Eles também sustentam que "selecionadas as obras que poderão ser úteis para o desenvolvimento do assunto, procedemos, em seguida, à localização das informações necessárias. (PRODANOV E FREITAS, 2013, p. 80)". Portanto, tem-se como base a busca e o estudo dos autores Saviani (2009), Gentili (1996), Cortella (2008), Tardif; Lessard (2012), Fichtner (2012) e Geraldi (2010), entre outros textos e materiais sistematizados que acompanharão paulatinamente todo o processo da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresenta-se os resultados e iniciando pelo recorte teórico das políticas neoliberais, em seguida a implicações do trabalho docente e a identidade do professor, algumas contribuições teóricas acerca dos saberes docentes e por fim a questão do desencanto com a profissão docente.

Políticas neoliberais: breve recorte histórico

O neoliberalismo se apoderou e se instalou nos países mais pobres impondo políticas públicas em todas as áreas consideradas prioritárias, como economia e educação; é certo que o neoliberalismo se iniciou entre alguns países mais ricos, que no auge da crise do petróleo, apresentou-se como a solução para esta crise.

As primeiras discussões sobre a ineficiência do Estado no bem-estar social ocorreram na Europa, mais precisamente, na Inglaterra, com a eleição de Margareth Thatcher em 1979 e nos Estados Unidos com a eleição de Ronald Reagan em 1981, quando começou a implantação do neoliberalismo na América.

As principais características iniciadas por estes governos e que tão bem identificam o neoliberalismo são: a elevação da taxa de juros; corte de investimentos na área social; repressão de greves, imposições que dificultam a atuação do sindicato e sindicalização das várias categorias trabalhistas, além de uma política agressiva de privatização. Estas características neoliberais estão presentes não apenas no Brasil, mas também em grande parte dos países da América Latina e Leste Europeu, este último em decorrência da crise do Socialismo (GENTILI, 1998).

Marrach (1996) defende que no discurso neoliberal as políticas públicas educacionais não somente para o Brasil, mas também para outros países da América Latina assumiu um papel estratégico, atribuindo-lhe três objetivos:

> 1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Gentili (1998) atribuí às políticas de cunho neoliberal a precariedade da educação no Brasil e consequentemente do abandono do magistério pelo professor. Esse argumento consolida a ideia de que a precariedade do trabalho docente se iniciou às mudanças impostas aos países pelo neoliberalismo ainda na década de 70, tal qual já constatado por Gentili (1998).

Neste sentido, o neoliberalismo passou a representar o estabelecimento de reordenações nas políticas educacionais, momento este que também exigiu uma redefinição do papel do Estado na sua relação com a educação. Redefinições estas que passaram a redirecionar a educação para a lógica capitalista, ou seja, a preocupação

principal das políticas educacionais deveria ser muito mais com o lucro do que com a qualidade do ensino.

É preciso destacar ainda que mais recentemente, com a Constituição Federal de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, houve a contemplação de princípios e normas que representaram um avanço no que diz respeito à valorização do exercício do magistério, mas que na prática, não surtiram os efeitos necessários, tendo em vista que não é de interesse do estado neoliberal a promoção de políticas de valorização devidas ao docente.

Implicações do trabalho docente e a identidade do professor

Diante desse cenário ao professor é imputado novas abordagens ao trabalho docente, em que o mesmo se sujeita a um controle burocrático do seu trabalho, o que se vê é uma atitude prescritiva dos gestores quanto as tarefas e conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo. O discurso dominante da administração é no sentido que haja: eficácia, estratégia, melhoria, rendimento, medida, desenvolvimento, excelência, competência, sucesso, especialidade etc.

Nesse sentido Geraldi (2010), esclarece que no início do Século XX, a identidade do professor não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula. A partir desse momento a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz, cabendo ao professor controlar o tempo, a postura do aluno com esse material didático e verificar se houve fixação do conteúdo.

Pois bem, no primeiro momento a proposta é compreender como o trabalho do professor tem se desenvolvido na sala de aula na atualidade, sob a influência das políticas educacionais fundadas sob o princípio do neoliberalismo, fazendo com que as aulas tornassem um verdadeiro espetáculo.

Partindo da ideia de Ramos (1999), de que a escola deve funcionar como uma empresa e de que a interferência do estado na educação tira a liberdade de escolha dos consumidores da educação, Gentili (1998) afirma que somente uma instituição caracterizada pela competividade, eficiência e que centra-se no mérito individual, pode obter sucesso no mundo do mercado.

Ainda de acordo com Ramos (1999), o professor, nesse contexto, é aquele que utiliza de suas potencialidades múltiplas, ou seja, como já foi apresentado o professor desenvolve uma formação polivalente, capaz de produzir uma excelente aula, para que o aluno sinta que assistiu a um ótimo show. Não há, portanto, uma preocupação em discutir conteúdos, em debater as questões mais relevantes, em explicitar contradições, mas apenas em transmitir um conhecimento superficial, resumido, pronto, para satisfazer o aluno. O que se vê que o aluno não participa do processo de promoção e da transmissão do conhecimento, não é sujeito do processo educativo, mas apenas assimilar e espectador.

Verifica-se que o trabalho docente, visto como espetáculo, tem como pressuposto agradar ao cliente, fazer com que este fique fascinado com o produto apresentado, na escola, a aula, que se tornou uma mercadoria e que precisa ser vendida no mercado competitivo.

Nesse sentido, Cortella (2008), esclarece que a sala de aula se tornou um lugar de espetáculo com cenas teatrais, em que se requer atenção contínua, há o ator principal que sabe interpretar e catalisar os sentidos, e uma plateia disposta a viver voluntariamente emoções.

Assim, ele descreve o espaço da sala de aula: a distribuição se dá de forma que o ator ocupe um espaço em nível de altura acima do público, de modo a ser visto por todos e destacar-se, o referido espaço é amplo em relação ao restante, permitindo ao professor uma ampla liberdade de movimentação.

Contudo, o que se vê é a escola sendo transformada em coadjuvante de todo esse processo de reestruturação, fazendo com que o trabalho docente, mesmo firmado no domínio de vários campos do conhecimento, não torne o indivíduo crítico, no sentido da compreensão das desigualdades e discriminações sociais. É possível perceber que a intencionalidade dos neoliberais está tendo êxito, estão conseguindo impor seus argumentos como verdades e como única opção possível para sairmos da crise.

Infelizmente a educação que deveria ser um instrumento de emancipação humana, têm se tornado mecanismos de perpetuação e reprodução desse sistema. Não obstante acredita-se que pudesse contribuir com uma transformação social a partir de lutas, enquanto categorias de classes.

Assim considerando que de acordo com Cortella (2008), o educador é um profissional politicamente comprometido, com consciência ou não disso, já que a educação está

envolvida na estrutura social, não há possibilidade de pensar a educação como uma atividade socialmente neutra, sendo assim, não é razoável aceitar que o papel do professor seja reduzido a mero retentor e ou transmissor de conteúdo.

Conforme Cortella (2008), o educador é aquele que tem um papel político/pedagógico, reafirmando assim que na atividade educacional não há neutralidade e nem absolutamente restrita, ou seja, a educação escolar e os professores possuem uma autonomia relativa, que por vezes possibilita mudanças desejadas na sociedade, a partir da construção coletiva de inovação na prática educativa.

Para Cortella (2008) a sala de aula é um espaço para confrontos, conflitos, rejeições, antipatia, paixões, adesões, medos e sabores. Por isso, essa sala exala humanidade e precariedade; a tensão contínua do compartir conduz, às vezes, as rupturas emocionadas ou a dependências movidas pelo temor da solidão; afinal, ser humano é ser junto, e ser junto implica em custo sensível.

De acordo com Freire (2005), é também na sala de aula que a partir da busca do conteúdo programático que se inicia o diálogo, que implica um pensar crítico. Acredita-se que a partir desse diálogo entre professor e aluno, o docente deixa de ser apenas transmissor de conteúdo, e passa a ser mediador do processo de construção do conhecimento, uma vez que ao fazer uso de sua autonomia consegue também dialogar com um aluno autônomo e crítico.

Saberes docentes: algumas contribuições

Ao retratar sobre os saberes docentes, Pimenta e Anastasiou (2010) evidenciaram que os saberes docentes se constituem em formas de saberes que estruturam o todo da profissão professor. Isso quer dizer que para ser docente, é preciso uma formação específica e que considere o contexto da profissão de professor em sua complexidade. A partir destas características também é possível que se saiba quais foram os professores que mais contribuíram para a aprendizagem destes alunos, em especial, para sua formação humanística e como os conhecimentos adquiridos ao longo desse processo de ensino em que o protagonista foi o professor na formação inicial, farão parte de sua própria prática docente.

Não só isso, segundo Pimenta (2012), os alunos aprendem sobre o que é ser professor por meio da experiência socialmente acumulada ao longo dos anos e através das mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diversas instituições de

ensino, através das políticas públicas de educação desenvolvidas no país e também, com suas experiências de prática docente em instituições precárias e que não oferecem as mínimas condições de ensino, bem como os estereótipos que parte da sociedade tem com relação aos professores, desvalorizando a profissão.

Ainda segundo Pimenta (2012) ao ingressar no curso de formação inicial, os futuros professores já possuem conhecimentos prévios sobre os saberes necessários para a prática docente. Estes conhecimentos são resultados da junção de diversas características de professores que de uma maneira ou outra deixaram um legado sobre o que é ser um bom ou mau professor. Essa mesma autora esclarece que o saber docente está intimamente ligado a prática como imitação de modelos, ou seja, grande parte dos alunos aprendem a partir da observação e imitação de seus professores, mas também desenvolvem seu próprio modo de ser pois, "nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram" no exercício da profissão docente. (PIMENTA, 2002, p. 7).

Retomando os quatro pilares que constroem os saberes da profissão do professor conforme Tardif (2010), tem-se inicialmente os *saberes profissionais*, que são saberes que são apropriados no decorrer da vida e da história do professor, adquiridos ao longo de sua formação inicial e continuada e que se fundamenta nas ciências da educação, portanto, constitui-se de um "conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores" (p. 36). Em relação aos *saberes disciplinares*, estes correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade e que estão integrados às universidades sob a forma de disciplina. Segundo Tardif (2010, p. 38) "os saberes disciplinares são integrados igualmente à prática do professor como os saberes profissionais e emergem da tradição cultural dos grupos sociais produtores de saberes sendo transmitidos nos diversos espaços educativos". Também Tardif (2010) caracterizou os *saberes docentes*, o que comumente chama de discursos, objetivos, conteúdos e métodos que orientam o processo de ensino, pois são a partir destes saberes que as instituições escolares categorizam e apresentam os saberes sociais por elas definidos e selecionados como modelo da cultura que se diz erudita. E por último, Tardif (2010) chama de *saberes experienciais* aqueles desenvolvidos no trabalho cotidiano do professor. Estes saberes são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, ou seja, o estilo próprio de ensinar, macetes da profissão e outras ações práticas que se incorporam aos saberes do professor enquanto parte identitária do professor.

Portanto, corroboramos com o autor ao afirmar que o "saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com seus alunos em sala de aula e com os outros autores da escola" (TARDIF, 2010, p. 11). Completa assim, essa reflexão sobre os saberes docentes em que, tanto Pimenta (2002, 2012) Pimenta e Anastasiou (2010) e Tardif (2000, 2010) ponderaram sobre estes saberes enquanto parte da identidade do ser professor.

Para Pimenta (2012) a identidade e perfil dos professores são construídos a partir da significação social da profissão, ou seja, os saberes docentes estão intrinsecamente associados à construção da identidade dos professores, enquanto prática e experiência educativas. Para esta autora, a identidade profissional do professor se constrói a partir da significação social da profissão, ou seja, do confronto entre as diversas práticas incorporadas à profissional docente resultadas das significações sociais da profissão. Isso quer dizer que a identidade do professor é construída também pela incorporação de inovações que efetivam a prática de ensino e da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, pois são elas que argumentam a favor de uma prática docente bem-sucedida.

Outro estudioso que também esclarece essa discussão é Nóvoa (1995), afirmando que a construção da identidade do professor é um processo de constituição do sujeito historicamente situado na sociedade que está em constante processo de mudança. Nesse sentido, a construção da identidade profissional docente se configura como um processo flexível e dinâmico e que deve levar em consideração as transformações sociais, políticas e culturais. Com isso, um processo importante na construção identitária do professor, segundo Nóvoa (1995) se refere ao desenvolvimento profissional, ou seja, aos saberes acumulados a partir da teoria e da prática adquiridas ao longo de sua atuação. Partindo desta perspectiva,

> É preciso considerar que a formação de um professor, e consequentemente seu desenvolvimento profissional, resulta de um processo de construção de múltiplas identidades que repercutem direta e significativamente no fazer docente. Compreender-se como pessoa na profissionalidade contribui para a produção de sentido no trabalho docente (NÓVOA, 1995, p. 36).

Outrossim, a construção identitária do professor está relacionado com o seu perfil, exigindo competências e habilidades que atribuem uma complexidade na descrição de um perfil que possa caracterizar os professores do Brasil.

O Desencanto com a profissão

O desencanto com a profissão pode ser analisado a partir de Lapo e Bueno (2003) quando afirmou que da mesma maneira que o se tornar professor é um processo contínuo, construído no cotidiano das práxis educativa, também o deixar de ser professor se constituí de um longo processo que envolve as políticas públicas de valorização do magistério, precarização da escola, desvalorização do professor, dentre outros imperativos que constituem de motivos para o desencanto e abandono da profissão docente.

Na mesma linha de pensamento, Huberman (2000) descreveu sete fases ou ciclos de vida profissional do professor. A partir desses oito ciclos pode-se perceber o desencanto da profissão docente como um processo gradual e sistematizado que aflige tanto os que já estão na profissão como aqueles que pretendem ingressar.

A primeira fase se refere à entrada na carreira, sobretudo, nos primeiros três anos de profissão quando o professor se sente motivado, mas ao mesmo tempo decepcionado quando confrontado a realidade com as teorias estudadas em sala de aula. Nesta fase apresentam também a indiferença, a agitação e a frustração. Há aqueles profissionais que se "sentem frustrados por não serem atendidos nas suas expectativas iniciais; encontram-se também as limitações impostas pelas instituições que podem ocasionar hesitações e desencanto" (HUBERMAN, 2000, p. 39).

A segunda fase consiste ao período de estabilização e afirmação da profissão através da formação pedagógica. Neste período há um aperfeiçoamento do repertório e das competências, juntamente com o aprimoramento da experiência docente e das habilidades necessárias para efetivação de sua prática. Nesta fase o professor é flexível, promovendo a contextualização de suas aulas.

A terceira fase denominada de diversificação é caracterizadas por novos saberes pedagógicas, experimentos em relação aos conteúdos aplicados em sala de aula, negando-se a cair na rotina e mantém-se entusiasmado pela docência. Busca novos desafios como uma forma de aprimoramento da prática profissional.

A quarta fase denominada pôr em questão caracteriza pelo início de seus questionamentos e inquietações sobre a profissão. É uma fase de desencantamento com a profissão, sentimento de fracasso diante das rotinas de trabalho e julgamento de si mesmo em relação a sua prática docente. É um momento de avaliação de sua trajetória profissional e muitas vezes se sente frustrado pelo que fez e deixou de fazer durante os anos de magistério.

A quinta fase é denominada de serenidade e distanciamento afetivo. O professor passa a se sentir mais sereno, confiante em relação ao dever realizado. Passa então a um distanciamento dos alunos, principalmente os professores com mais idade ou mais tempo de prática profissional.

A sexta fase é denominada de conservantismo e lamentações. Nesta fase os professores se mostram conservadores e rígidos, tornam-se negativos em relação ao ensino, as políticas educacionais e divergem dos professores mais novos. "O conservantismo é uma característica predominante nos professores mais jovens, e também menos comprometidos, principalmente pela influência social e política" (HUBERMAN, 2000, p. 45).

A sétima e última fase é denominada de desinvestimento. Caracteriza-se por um recuo e interiorização no final da carreira docente movidos pelas decepções decorrentes dos anos de exercício profissional. O desinvestimento não é uma fase que ocorre apenas no final da carreira, mas no decorrer desta, mediante decepções que são acumuladas causando sentimento de repulsa em relação à profissão e estimulando o abandono da carreira de professor.

Ademais, conhecer todo esse processo que tem levado o professor a abandonar sua profissão, exige uma reflexão mais aprofundada, pois também, segundo Lapo e Bueno (2003):

> O abandono, neste caso, não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor (LAPO; BUENO, 2003, p. 75).

A constatação, a *priori*, indica que o desencanto com a profissão docente e o abandono é uma maneira que ele encontra para ter a oportunidade de realizar-se pessoal e profissionalmente, diante da constatação que ser professor é estar em conivência com os postulados impetrados pelo neoliberalismo que fez da educação brasileira, tão precária e desestimulante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com objetivo de analisar as influências das políticas neoliberais do Brasil na formação de professores e no trabalho docente, este artigo utilizou de teóricos que tratavam

do assunto como Saviani (2009), Gentili (1996), Cortella (2008), Tardif; Lessard (2012), Fichtner (2012) e Geraldi (2010), entre outros. A partir deles o texto foi estruturado em seções, sendo os assuntos: as políticas neoliberais fazendo um breve recorte histórico, em seguida as implicações do trabalho docente e a identidade do professor, e dando sequência as contribuições dos autores acerca dos saberes docentes, e finalizando as seções com o desencanto com a profissão docente.

A partir das leituras realizadas foi possível constatar que os princípios que fundamentam as políticas educacionais, com o viés neoliberal não contempla de maneira satisfatória os princípios humanos, culturais, inclusivos, haja vista que, a proposta que está posta é voltada para o individualismo, realização de satisfação pessoal em detrimento da coletividade.

Chega-se ao entendimento de que a formação de professores vai partir dessa perspectiva no qual o professor será mero mecanismo para que ela sirva de intermédio na relação entre educação mercadoria e o aluno cliente. Sendo assim, sugere-se que essa visão deve ser superada já na formação dos futuros professores, haja vista o caráter humano que permeia o trabalho docente.

Foi possível constatar a partir da pesquisa bibliográfica realizada que os professores são conscientes ou não, profissionais politizados, capazes de realizar uma análise crítica das políticas educacionais propostas para serem desenvolvidas. Estes profissionais são desafiados, enquanto professores e pesquisadores das ciências humanas e sociais a agir com uma atitude que reverencie a formação ética, que valoriza e respeita o humano como ser de totalidade em todas as suas dimensões, sociais, políticas, culturais, as quais estão acima de qualquer interesse de mercado.

Conclui-se que as influências das políticas neoliberais no trabalho docente, leva para compreensão de o mesmo tenha uma conduta polivalente, capaz de realizar um espetáculo em sua atuação, haja vista que, na perspectiva neoliberal o professor terá que lançar mão de malabarismos para atender as exigências impostas pelo mercado de trabalho e pelo cliente, contrapondo-se a essa perspectiva, esta pesquisa apresenta ainda uma reflexão acerca da escola como espaço de emancipação.

Por fim compreende-se que o papel do professor é tão essencial no processo de formação e mediação do conhecimento, que por meio da dialogicidade constante na relação entre professor e aluno, o docente ao gerir, organizar, mediar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, se torna por meio de sua autonomia no espaço da sala de

aula, o verdadeiro autor e ator de sua aula, ainda que na forma de espetáculo, contrariando assim as exigências apresentadas pelas políticas neoliberais.

Ressalte-se que não houve a pretensão nesse estudo de esgotar o assunto em tela, mas tão somente buscar realizar uma reflexão acerca de um tema atual e relevante para a sociedade, sobremaneira, para os docentes que estão vivenciando no dia a dia as exigências das políticas neoliberais, as quais influenciam demasiadamente de forma não muito positiva as aulas ministradas no cotidiano das escolas brasileiras, contudo, em contrapartida pode-se constatar que embora haja muitas limitações para atuação do professor no modelo atual, em que o mesmo se vê praticamente "forçado" a ministrar uma aula em formato de espetáculo, ainda lhe resta uma autonomia ainda que relativa, possibilitando ao professor por meio do diálogo gerado a partir do conteúdo programático, desenvolver nos alunos um pensamento crítico voltado para uma ordem social excludente e desumana, que reforça as estruturas de uma sociedade capitalista. Entende-se que sendo o trabalho docente realizado por um indivíduo para outro indivíduo, compreende-se que deve ser nessa perspectiva mais humana da docência que a mesma precisa ser desenvolvida desde a formação do futuro educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.* Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

CORTELLA, M. S. A *escola e o conhecimento:* fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2008.

FICHTNER, B. O conhecimento e o papel do *professor. In:* LIBÂNEO, J.C e ALVES, N. (Org.). Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREIRE, p. *A dialogicidade:* a essência da educação como prática de liberdade. – *In:* Freire, p. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. P. 89-139.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 3. ed. São Paulo: editora, Corte, 2001.

GENTILI, p. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento. In:* A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GIROUX, H. A. *Repensando a linguagem da escola*. *In:* GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 33-42.

HUBERMANN, Michael. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 2000.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa.* n. 118, p. 65-88, março/2003.

LIBÂNEO, J. C. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In:* GUIRALDELLI JUNIOR, p. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996.

NÓVOA, A. (Org). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PACHECO, E. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.* 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf. Acesso em: 10/01/2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividades docentes.* São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. *De professores, pesquisa e didática.* Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores:* Unidade entre teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior.* 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico*]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*.* 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ. [online].* Vol.14, n. 40. 2009.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIF, M.; RAYMOUND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação e Sociedade,* Campinas, Unicamp, v.21, n.73, dez./2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

RAMOS, C. *Excelência na Educação*: A Escola de Qualidade Total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

91.

AVALIAÇÃO, TRABALHO PEDAGÓGICO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS

Uma análise das teses e dissertações

Gilcéia Leite dos Santos Fontenele[1]

INTRODUÇÃO

A organização escolar em ciclos começa a ser discutida no Brasil em 1930, na Reforma Francisco Campos, e em 1942 na Reforma Capanema indicando um agrupamento dos anos de estudo (MAINARDES, 2009).

No Distrito Federal a experiência com os ciclos apresentou vários períodos de implantação, em 1985, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), em 1997 a Escola Candanga, que, também foi uma proposta pedagógica de organização escolar em ciclos implantada no Governo Democrático Popular, tendo como referência o Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal, entre os anos de 1995 a 1998, mas que não se efetivou de fato, devido a descontinuidade das políticas educacionais dificultou a consolidação dessa proposta de organização escolar. (FONTENELE, 2019).

Finalmente, foi implantado, a partir de 2005, o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) na cidade de Ceilândia, com o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/96), artigos 23 e 32, os quais determinam que a educação básica poderá se organizar em séries anuais, períodos semestrais ou em ciclos com a duração de nove anos. Assim, o BIA foi referência para a implantação do segundo bloco (4º e 5º anos) do segundo ciclo nos anos iniciais e para o 3º ciclo nos anos finais do ensino fundamental (6º

1 Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). gilceia.fontenele@gmail.com.

ao 9º ano). No entanto o 3º ciclo foi implantado como experiência piloto no ano de 2013, em cinco escolas que aderiram à proposta. A universalização do 3º ciclo no DF se deu em 2018, em atendimento à meta 2 do Plano Distrital de Educação (PDE), 2015-2024). Nesse sentido, hoje, a organização escolar em ciclos no DF apresenta a seguinte organização: 1º ciclo (educação infantil); 2º ciclo (1º bloco, 1º ao 3º ano – Bloco Inicial de Alfabetização, 2º bloco – 4º e 5º anos); e 3º ciclo (1º bloco, 6º e 7º anos, e 2º bloco, 8º e 9º anos), admitindo-se a reprovação ao final de cada bloco (3º ano, 5º ano, 7º ano e 9º ano) em cada ciclo. (FONTENELE, 2019).

Com o intuito de iniciar um estudo sobre o trabalho pedagógico e avaliação realizados nos ciclos (anos finais) é que realizei esse estudo procurando responder ao questionamento: *como o processo avaliativo está articulado à organização do trabalho pedagógico no contexto da organização escolar em ciclos, em âmbito nacional*?

O objetivo geral foi composto e compreende em: *analisar como o processo avaliativo está articulado à organização do trabalho pedagógico no contexto da organização escolar em ciclos, em âmbito nacional*.

PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem qualitativa com a análise documental, partindo do entendimento de que os documentos são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes naturais de informações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), procuro resgatar as teses e dissertações dos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações para apreender nestes escritos como os processos avaliativos realizados nas salas de aula se articulam ao trabalho pedagógico realizado nos ciclos. A base epistemológica da pesquisa é a crítico-dialética, referenciada por Gamboa (2006).

Destaco que este estudo um capítulo da minha dissertação de mestrado, intitulada: A avaliação no 3º ciclo e suas implicações na organização do trabalho pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal, sob a orientação da professora Edileuza Fernandes Silva e defendida no Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA – FE/UnB), defendida no dia doze de julho de 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Parto do entendimento de que a revisão bibliográfica não é só ponto de partida para um estudo a ser realizado, mas também, fonte de análise que possibilita captar o que já foi estudado a respeito dos três eixos que norteiam este estudo: avaliação, trabalho pedagógico e organização escolar em ciclos. A partir da análise dos estudos localizados nos bancos de dados, foi possível identificar as produções científicas acerca da avaliação da aprendizagem e definir avanços nesse campo proposto.

Antes de abordar as pesquisas encontradas nos bancos de dados, esclareço alguns termos, considerados de fundamental importância para a compreensão do movimento realizado na busca das informações. O primeiro dos termos refere-se à *pesquisa bibliográfica*, que é entendida como aquela a ser realizada a partir do material já elaborado e que é constituída, principalmente, de livros. (GIL, 2008). Mas, além dos livros, existem outras fontes de informação para a realização deste tipo de pesquisa, como: teses, dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos, dentre outros (idem).

Outros dois termos importantes para o entendimento do estudo realizado é a compreensão do que é o *"estado do conhecimento*" e *"estado da arte*". Esses termos dizem respeito a dois tipos de pesquisas bibliográficas, o estado do conhecimento "aborda só um setor das publicações sobre um tema em estudo" (ROMANOWSKI e ENS 2006, p. 40), e o estado da arte objetiva uma pesquisa mais ampla, envolvendo uma sistematização das produções de toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram a produção, sendo, portando, uma pesquisa mais abrangente a respeito de determinado tema (idem, p. 39). Romanowski e Ens (2006) explicam que, ao realizar o estado da arte sobre determinado tema, não basta estudar os resumos de dissertações e teses, é preciso realizar um estudo mais amplo, que envolve a análise das produções em congressos, periódicos, entre outros.

Neste estudo, optei pelo estado do conhecimento e procurei buscar publicações relacionadas aos temas: avaliação, trabalho pedagógico e organização escolar em ciclos, uma vez que o objetivo central desta análise foi delinear como o processo avaliativo está articulado à organização do trabalho pedagógico no contexto da organização escolar em ciclos, em âmbito nacional, buscando compreender como as práticas avaliativas realizadas em sala de aula aparecem associadas à organização do trabalho pedagógico no 3º ciclo do ensino fundamental.

É importante salientar que as questões que orientaram as análises dos trabalhos foram: qual a área do conhecimento a que a pesquisa se refere? Qual o objeto do estudo realizado? Quais seus objetivos? Como a categoria avaliação é abordada nestes trabalhos? A pesquisa se refere à avaliação e ao trabalho pedagógico desenvolvido nos ciclos?

Com o objetivo de delimitar o objeto a ser estudado, assim como identificar pesquisas que se relacionavam à avaliação e ao trabalho pedagógico, realizei uma busca minuciosa no *site* da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Abro parênteses para salientar que essa biblioteca digital está sob a coordenação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e tem uma parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, o que possibilita que a Comunidade Brasileira de Ciência e Tecnologia publique e difunda as teses e dissertações produzidas no país e no exterior, objetivando dar mais visibilidade à produção científica realizada no Brasil. Destaco, também, que a BDTD permite a busca em bibliotecas brasileiras digitais de teses e dissertações em mais de noventa instituições de ensino e pesquisa.

A partir do acesso à BDTD, comecei a pesquisa realizando o levantamento de dados por meio de uma consulta, inserindo os descritores "avaliação e trabalho pedagógico", no campo de pesquisa *online* do Banco de dados da BDTD, por meio da "busca básica", objetivando encontrar o maior número possível de trabalhos relacionados aos eixos da minha pesquisa. Inicialmente, a busca no *site* foi realizada obedecendo-se aos critérios: trabalhos publicados nos últimos onze anos (2007 a 2018), pesquisas realizadas em âmbito nacional e destinadas ao estudo da avaliação e do trabalho pedagógico.

A busca dos trabalhos foi realizada no período de junho a outubro de 2018, por meio de três triagens, a primeira, teve o objetivo de localizar o maior número possível de trabalhos acerca dos temas avaliação e trabalho pedagógico, então, encontrei 130 trabalhos, sendo 102 dissertações e 28 teses. Como o número de trabalhos era significativo, resolvi fazer a relação dessas pesquisas por Região Geográfica do Brasil, conforme publicação. Por meio dessa análise, observei que a Região Sudeste foi a que mais apresentou publicações, com um total de 95 (73%) dos trabalhos, oriundos das universidades paulistas, sendo que dentre as universidades que mais publicaram trabalhos está a Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), cujas ofertas indicam cursos de mestrado e doutorado na área da educação, sendo uma das melhores universidades do Brasil, ocupando o sexto lugar no país. Essa instituição foi criada em 1976 a partir de institutos isolados de ensino superior, que existiam em várias regiões do estado de São Paulo, hoje, tem 34 unidades em 24 cidades paulistas. Uma das suas metas é promover a formação profissional

compromissada com a qualidade de vida, a inovação tecnológica, a sociedade sustentável, a equidade social e os direitos humanos e a participação democrática[2].

Por intermédio da leitura e da análise das publicações encontradas, no primeiro momento, observei que os estudos tratavam da *educação de uma maneira geral*, incluindo diferentes assuntos relacionados, como: métodos educacionais, educação a distância, aprendizagem, ensino, entre outros. Nesses estudos, observei que apenas *seis trabalhos estavam relacionados à avaliação* e, ao analisá-los, concluí que não se articulavam ao objetivo da minha busca neste banco de dados, porque se referiam aos temas: avaliação externa, avaliação do currículo, avaliação de escrita, indicadores de qualidade, avaliação na educação superior.

Diante disso, procurei refinar ainda mais os dados, então, realizei uma segunda triagem, utilizando os descritores: *avaliação da aprendizagem e trabalho pedagógico*. A partir dessa pesquisa, encontrei 66 publicações, 37 dissertações e 29 teses, sendo o maior número de trabalhos da Universidade de São Paulo (USP), somando 58 trabalhos, seguida da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), com 8 trabalhos publicados. A maior parte de trabalhos encontrados, nesta segunda busca, tratavam de uma perspectiva ampla de avaliação, por isso refinei, ainda mais os dados, colocando nos descritores programas vinculados à "educação", então encontrei 8 dissertações, todas localizadas no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-GO, sendo três trabalhos relacionados à avaliação institucional, dois referentes à formação de professores, um da avaliação da aprendizagem, um da avaliação na educação superior e uma das avaliações dos cursos tecnológicos oferecido por um Instituto Federal de Goiânia.

Diante disso, estudei com mais profundidade a dissertação referente à **avaliação das aprendizagens** com práticas vigentes na escola pública. Este trabalho está relacionado no quadro 1.

2 Informações extraídas do site da Unesp. Disponível em: https://www2.unesp. br/portal#!/sobre-a-unesp/perfil/. Acesso em: 10 out. 2018.

Quadro 1 – Dissertação relacionada à avaliação e ao trabalho pedagógico publicada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de Goiás(PUC-GO)

Nº	Ano/ Instituição	Título	Autor	Área	Em que consiste a pesquisa
D13	2015/ Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO)	Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas: a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores.	Silvia Reis Fernandes	Educação	Investigação a respeito dos desdobramentos das orientações de organismos internacionais adotadas na política educacional brasileira, na atuação das escolas e dos professores, no que diz respeito às práticas de avaliação da aprendizagem e seu impacto na qualidade de ensino.

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 09 out. 2018.

A pesquisa realizada por Silvia Reis Fernandes tem como objetivos: buscar as relações entre os objetivos e os procedimentos da avaliação da aprendizagem na visão dos professores; identificar as formas de recepção e apropriação das diretrizes das avaliações sistêmicas e das ações por parte dos diretores, dos coordenadores pedagógicos e dos professores; identificar os desdobramentos da recepção e da apropriação por parte dos professores na sala de aula e na aprendizagem dos alunos; as principais estratégias voltadas para o processo avaliativo e o trabalho dos professores, cujas orientações estão presentes na política educacional das escolas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO). Fazem parte da metodologia desta pesquisa: observações e entrevistas com gestores, coordenadores pedagógicos e professores, realizadas no ano de 2014.

Os resultados da pesquisa revelam que as políticas educacionais baseadas em resultados promovem o esvaziamento do currículo escolar e padronizam o ensino-aprendizagem, assim, os objetivos da educação ficam subordinados a critérios econômicos, submetidos a resultados da avaliação em larga escala os professores se tornam executores de orientações externas à escola, o que empobrece o trabalho pedagógico e os alunos têm a formação escolar prejudicada pelo ensino baseado na preparação para os

3 A letra "D" significa dissertação.

testes padronizados. Nesse sentido, as políticas educacionais negam a formação cultural e científica dos alunos, prejudicando o desenvolvimento das capacidades intelectuais, a formação para a cidadania e o desenvolvimento global da personalidade.

Finalmente, realizei uma terceira busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os termos: "avaliação da aprendizagem/trabalho pedagógico/terceiro ciclo". Os critérios para a escolha dos trabalhos foram: tratar da avaliação e do trabalho pedagógico na organização escolar em ciclos e realizados em âmbito nacional no período de 2007 a 2018. Então, foram encontradas 22 pesquisas, sendo 12 dissertações e 10 teses. Depois de uma leitura dos resumos desses estudos, observei que havia nove pesquisas que mais se aproximavam do meu objeto de estudo, sendo 8 dissertações e uma tese. Essas pesquisas encontram-se no quadro 2.

Quadro 2 – Trabalhos relacionados à avaliação e ao trabalho pedagógico nos ciclos, publicados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Nº	Ano/Instituição	Título	Autor	Área	Em que consiste a pesquisa
D1[4]	2007 Universidade de São Paulo (USP).	Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista.	Daniela Cristina Bruno Sato.	Psicologia	Investigação do ethos e as práticas avaliativas em uma escola organizada em ciclos no estado de São Paulo.
D2	2007 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?	Rosana Prado Biani.	Educação	Análise da seletividade, do fracasso escolar e da exclusão com a implantação da progressão continuada na rede escolar de São Paulo.
D3	2008 Universidade de São Paulo (USP).	Avaliação, ciclo e progressão no ensino de matemática: uma consequência refletida ou uma saída aleatória?	Afonso Martins Andrade.	Educação	Compreensão da ausência e dos novos métodos, estratégias e instrumentos de avaliação no ensino da matemática.

4 A letra "D" significa dissertação, ou seja, D1, quer dizer dissertação um, D2, dissertação dois e assim sucessivamente.

Nº	Ano/Instituição	Título	Autor	Área	Em que consiste a pesquisa
D4	2008 Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).	Classificação de alunos no ensino fundamental: a imputação do fracasso ou o sucesso a alunos do ciclo II.	Patrícia Tanganelli Lara.	Educação	Análise da inclusão e da exclusão escolar dos alunos no último ano do II ciclo.
T1[5]	2009 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	Processos de exclusão intraescolar: os alunos que passam sem saber.	Marisa de Fátima Sirino	Educação	Análise dos processos de exclusão intraescolar no ensino fundamental I, organizado em ciclos.
D5	2010 Universidade Nove de Julho (Uninove).	A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo.	Clareane Lima Carneiro Brisac.	Educação	Análise da organização escolar em ciclos, no ensino fundamental I na perspectiva da avaliação da gestão escolar.
D6	2010 Universidade de São Paulo (USP).	Efeitos da progressão continuada sobre a proficiência dos estudantes do ensino fundamental.	Rafael de Almeida Neves.	Economia	Análise da mudança da seriação para a progressão continuada e a proficiência dos alunos a partir da análise do Censo Escolar e dos Saebs.
D7	2011 Universidade de São Paulo (USP).	Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas.	Juliano Duarte Manhas Ferreira do Vales.	Psicologia	Análise das práticas de avaliação desenvolvidas na sala de aula em três escolas públicas organizadas em ciclos no interior do estado de São Paulo.
D8	2015 Universidade Estadual Paulista (Unesp).	A recuperação intensiva do ensino fundamental ciclo II: uma análise da prática pedagógica do professor de matemática.	Ana Cristina da Silva Ambrósio.	Educação	Descrição e análise das práticas avaliativas dos professores de matemática das classes de recuperação intensiva do ensino fundamental ciclo II.

Fonte: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 09 out. 2018.

5 A letra "T" foi designada para representar a palavra tese.

Após a exposição dos trabalhos encontrados, darei ênfase aos que têm relação mais direta com o meu objeto de pesquisa: D1, D2, D3, D4, D7, D8 e T1.

Pesquisa D1 – Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental: um estudo em uma escola pública estadual paulista. (SATO, 2007).

O contexto e o objeto da pesquisa: uma escola da rede pública de ensino fundamental – ciclo I da rede estadual paulista. Os participantes foram professores, equipe pedagógica e funcionários. O objeto desse estudo são as práticas avaliativas escolares nos ciclos.

Os objetivos: investigar junto à equipe pedagógica, aos professores e aos funcionários as concepções e as práticas associadas à organização do ensino em ciclos; indicar quais valores permeiam as práticas avaliativas escolares e constituem o ambiente avaliativo da sala de aula; informar que relação é possível identificar entre o ethos escolar e as práticas avaliativas; esclarecer quais dificuldades que podem ser identificadas nessa relação e como são eventualmente superadas.

Metodologia/Instrumentos: a metodologia apresenta cunho qualitativo, envolvendo observações na fase exploratória, do conselho de classe, de reuniões de pais, de salas de aula, entre outras. Foram realizadas entrevistas com professores, funcionários e equipe pedagógica.

Os achados da pesquisa: concluí que a concepção de ciclos é polissêmica e muitas vezes imprecisa, predominando, na prática, a concepção de oposição ao sistema seriado e à dilatação/flexibilização do tempo; há movimentos de resistência e adaptação à escola não seriada e à não reprovação relacionadas, geralmente, às condições de trabalho, que dificultam a prática efetiva de avaliação processual e formativa.

Pesquisa D2 – A progressão continuada rompeu com os mecanismos de exclusão? (BIANI, 2007).

O contexto e o objeto da pesquisa: acompanhamento, por um ano letivo, em uma escola da Rede Estadual Campinas, em duas turmas de 4ºs anos, que adotaram a progressão continuada nos ciclos.

O objetivo: analisar a seletividade, o fracasso escolar e a exclusão após a implantação da Progressão Continuada na Rede Escolar Pública Estadual de São Paulo.

Metodologia/Instrumentos: perspectiva do Materialismo Histórico Dialético (MHD) de abordagem qualitativa e estudo de caso. Os procedimentos utilizados foram:

observações cotidianas (em salas de aula, recreios, sala dos professores) e entrevistas com alunos e professores.

Os achados da pesquisa: a progressão continuada não rompeu com mecanismos e processos de seleção, fracasso e exclusão, levando a escola a manter o seu caráter seletivo e excludente. Nesse contexto, os mecanismos de exclusão estão intimamente ligados aos processos avaliativos e intensificaram a produção das desigualdades dentro da escola, contribuindo para a manutenção das desigualdades existentes na sociedade. Por outro lado, de acordo com a pesquisa realizada, pode-se afirmar que a implementação da proposta da Progressão Continuada criou condições objetivas para as discussões acerca das finalidades da educação, da função social da escola, da organização e da cultura escolar, das práticas pedagógicas e da qualidade na educação, o que poderá contribuir para repensar a escola seletiva e com a construção de uma escola para todos.

Pesquisa D3 – Avaliação, ciclo e progressão no ensino de Matemática: uma consequência refletida ou uma saída aleatória? (ANDRADE, 2008).

O contexto e o objeto da pesquisa: escolas da Rede Pública do Estado de São Paulo (estadual e municipal), tendo com objeto de estudo o fracasso escolar na disciplina de Matemática.

O objetivo: compreender os métodos, as estratégias e os instrumentos de avaliação, que podem ser vistos como possível fator para a manutenção do baixo desempenho e na iminente possibilidade de fracasso na disciplina de Matemática e a forma como esses assuntos se inter-relacionam.

Metodologia/Instrumentos: a pesquisa foi de natureza qualitativa/quantitativa, com a aplicação de questionários para 20 professores e a realização de entrevistas com 7 professores de Matemática, que iniciaram a carreira do magistério antes da implantação dos ciclos, em São Paulo.

Os achados da pesquisa: a utilização dos instrumentos de avaliação sempre foi vista como capaz de efetuar a mediação entre o desempenho escolar (atribuição de conceitos ou notas) e a capacidade de apropriação de conhecimento por parte do aluno (sucesso ou fracasso na disciplina). Nesse sentido, observou-se, com o estudo realizado, uma ausência de mudanças na estrutura escolar para a efetiva implantação dos ciclos, incluindo o currículo, os critérios, os métodos e os instrumentos de avaliação, que continuam sendo os mesmos da seriação. A pesquisa levou, portanto, à compreensão de que

o fracasso em Matemática se deve aos métodos e aos instrumentos avaliativos utilizados.

D4 – Classificação de alunos no ensino fundamental: a imputação do fracasso ou sucesso a alunos do ciclo II. (LARA, 2008).

O contexto e o objeto da pesquisa: turmas de 8ª Série de uma escola pública municipal do Estado de São Paulo. O objeto, o sucesso e o fracasso escolar nos ciclos.

O objetivo da pesquisa: analisar a inclusão e a exclusão escolar, no último ano do ciclo II, verificando quais as razões do sucesso ou do fracasso escolar dos alunos e identificar e caracterizar a inclusão e a exclusão no final do ciclo II e as suas relações com aspectos da organização da escola, especificamente quanto ao desenvolvimento do currículo, por meio do trabalho dos professores e das características sociais e culturais dos agentes da escola.

Metodologia/Instrumentos: a metodologia de pesquisa qualitativa utilizou-se de questionários e entrevistas com alunos e professores, observação nas aulas das turmas de 8ª série em todas as disciplinas e análise do desempenho escolar dos alunos e do desempenho da escola nas avaliações externas.

Os achados da pesquisa: os resultados indicaram que a produção do sucesso e do fracasso escolar é uma questão institucional, seja pelas classificações efetuadas, seja pela manutenção dessa classificação ao longo dos anos, pelos órgãos que decidem a vida dos alunos e pela atuação da equipe dirigente. Observou-se que se faz necessário prover condições para se resolver o problema da exclusão no interior da escola.

D7 – Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada: um estudo em escolas públicas estaduais paulistas. (VALES, 2011).

O contexto e o objeto da pesquisa: três escolas públicas estaduais paulistas, que adotam os ciclos.

Os objetivos: descrever e analisar como os professores desempenham suas práticas avaliativas em sala de aula; conhecer e analisar como professores, coordenadores e diretores concebem as funções da avaliação da aprendizagem e como as relacionam com sua autoridade profissional; identificar, descrever e analisar dificuldades no âmbito escolar em relação à avaliação da aprendizagem, assim como as respectivas formas de enfrentamento de tais dificuldades.

Metodologia/Instrumentos: cunho qualitativo com estudo de casos cruzados, utilizou como instrumentos: a observação participante, análise documental e entrevista com professores, coordenadores pedagógicos e gestores.

Os achados da pesquisa: a análise preliminar dos dados, referente às implicações das avaliações externas para o trabalho pedagógico e para a autoridade docente, indica grandes divergências entre as concepções e as experiências do corpo docente das escolas pesquisadas, evidenciando, também, que a compreensão ou a adesão ao discurso acadêmico não está diretamente ligada ao fazer pedagógico do cotidiano escolar.

D8 – A recuperação intensiva do ensino fundamental ciclo II: uma análise da prática pedagógica do professor de Matemática. (AMBRÓSIO, 2015).

O contexto e o objeto da pesquisa: turmas de recuperação intensiva[6] dos 7º anos do ensino fundamental em 5 escolas da Rede Pública de Presidente Prudente, ligadas à Rede Estadual de Educação Paulista, que adotaram a organização escolar em ciclos sem reprovação.

O objetivo: descrever e analisar o processo de ensino praticado pelos professores de Matemática das classes de Recuperação Intensiva do ensino fundamental, ciclo II na Rede Estadual de Presidente Prudente, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Metodologia/Instrumentos: a metodologia é qualitativa e teve como procedimento para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com 5 professores de Matemática, observação das aulas desses professores e análise da legislação acerca da recuperação e do reforço nas escolas públicas brasileiras.

Achados da pesquisa: os dados da pesquisa revelam que a recuperação apresenta-se como um mecanismo essencial, que funciona como garantia de que, ao final do ciclo, os alunos alcancem níveis melhores de aprendizado.

T1 – Processos de exclusão intraescolar – os alunos que passam sem saber. (SIRINO, 2009).

6 A Recuperação Intensiva constitui-se de classes para os alunos que demandam mais oportunidades de aprendizagem para a superação de dificuldades. Esse processo ocorre durante um ano, com um número reduzido de alunos, garantindo, ao final, a promoção para a série subsequente a que estavam matriculados. (AMBROSIO, 2015). Disponível em: https://repositorio.unesp. br/handle/11449/149240.. Acesso em: 10 out. 2018.

O contexto e o objeto da pesquisa: uma escola pública estadual do estado de São Paulo. O objeto de pesquisa é a exclusão escolar, envolvendo os temas, como: o ensino/aprendizagem, a progressão continuada e a avaliação no ciclo I.

O objetivo da pesquisa: identificar, descrever e analisar os atuais processos de exclusão intraescolar, possibilitando: ampliar o conhecimento a respeito do assunto; compreender e apreender como as práticas, as ações, as representações e os fazeres cotidianos têm reforçado e legitimado mecanismos de exclusão; desvelar as novas/velhas formas que o fracasso escolar vem assumindo na escola.

Metodologia/Instrumentos: pesquisa de cunho qualitativo, com o acompanhamento, por um ano letivo, em uma escola organizada em ciclos. Foram realizadas observações em sala de aula, no reforço escolar, em reuniões de conselho de classe, em eventos da escola e em entrevistas com alunos e professores.

Achados da pesquisa: a análise dos dados permitiu a construção de três núcleos de análise – práticas pedagógicas, reforço escolar e conselho de classe, que revelaram a persistência de mecanismos excludentes no interior da escola. Em relação às práticas pedagógicas, observou-se que as concepções de ensino/aprendizagem e avaliação não sofreram modificações após a adoção da progressão continuada, o que vem favorecendo a continuação do caráter seletivo e excludente. O reforço escolar e o conselho de classe, criados para incluir, vêm constituindo-se como elementos de dupla exclusão, funcionado para reforçar preconceitos em relação aos alunos, revelando problemas no âmbito escolar. O estudo conclui que a escola democratizou o acesso e a permanência, mas é necessário que haja, também, a democratização da aprendizagem e do acesso ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse breve estado do conhecimento teve como objetivo *analisar como o processo avaliativo está articulado à organização do trabalho pedagógico no contexto da organização escolar em ciclos, em âmbito nacional*, procurando trazer a discussão apresentada nos trabalhos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações sobre estas temáticas em estudo, tendo o marco temporal os anos de 2007 a 2018.

Diante da análise geral, realizada em todos os estudos encontrados, observei que as temáticas dos trabalhos pesquisados estão ligadas a dois dos eixos desta pesquisa: a avaliação e a organização escolar em ciclos. Cabe considerar, porém, que nestes estudos,

os ciclos estão relacionados ao tipo de organização escolar, que adota uma perspectiva diferenciada da realidade pesquisada, o Distrito Federal. A rede pública do estado de São Paulo, por exemplo, adotou a aprovação automática, já no DF optou-se pela progressão continuada das aprendizagens, na qual se admite a reprovação dos estudantes ao final de cada ciclo (no 3ºano e ano 5º ano do 2º ciclo – ensino fundamental I) e (7º ano e 9º ano do 3º ciclo – ensino fundamental II). Nos ciclos para as aprendizagens, se flexibilizou o tempo e o espaço para as aprendizagens.

Observei que a maior parte dos trabalhos se origina de universidades de São Paulo e de pesquisas em escolas paulistas, esse contexto remete a Freitas (2004) quando diz que, nos anos noventa, houve uma supervalorização das avaliações externas, tanto que, "em São Paulo, a aprovação do aluno no final do ciclo chegou a ser definida não pelo professor, mas por uma avaliação externa" (p. 149). Nessa perspectiva, Freitas (2004) salienta que esse tipo de avaliação, se tornou uma verdadeira expropriação do trabalho do professor, que planejava e desenvolvia o *ensinoaprendizagem*, mas não podia avaliar o estudante de acordo com o seu próprio ritmo e a sua evolução, o que determinava a aprovação e a reprovação, era um teste quantitativo e classificatório externo à escola. Essa realidade gerou inquietações na esfera educacional do estado de São Paulo implicando nos dados das pesquisas encontradas no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que priorizou, principalmente, o tema avaliação nos ciclos.

Outra questão observada é a própria organização escolar, enquanto em São Paulo, se divide os anos escolares em ciclo I (1ª a 4ª séries) e ciclo II (5ª a 8ª séries), no DF adota-se a seguinte distribuição dos anos escolares: 1º ciclo (educação infantil); 2º ciclo – Ensino Fundamental I, que é composto pelo 1º bloco (1º, 2º, 3º anos – chamado de Bloco Inicial de Alfabetização – BIA); pelo 2º bloco (4º e 5º anos) e pelo 3º ciclo – Ensino Fundamental II, que compreende o 1º bloco (6º e 7º anos) e o 2º bloco (8º e 9º anos). Esta investigação corresponde ao 3º ciclo do ensino fundamental II.

A investigação desenvolvida nesse estudo apresenta significativa relevância pedagógica, pois busca compreender como o processo avaliativo vem sendo realizado no 3º ciclo, um tipo de organização escolar prevista em lei, uma política pública, que faz parte do Plano Distrital de Educação do DF (2015-2024).

Finalmente, destaco que as pesquisas sobre os ciclos no Distrito Federal apresentam, ainda, uma relevância política, por estudar os anos finais do ensino fundamental, visto que, historicamente, os estudos realizados estão mais voltados para os anos iniciais da educação básica, do que para os anos finais do ensino fundamental. Por isso as

investigações nessa área presentam a possibilidade de dar visibilidade a uma etapa da escolarização na qual há poucos investimentos do Estado e dos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Ana Cristina da Silva. **A recuperação intensiva do ensino fundamental ciclo II**: uma análise da prática pedagógica do professor de matemática. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2015. Disponível em: https://repositorio.unesp. br/handle/11449/149240. Acesso em: 10 out. 2018.

ANDRADE, Afonso Martins. **Avaliação, ciclo e progressão no ensino de matemática:** uma consequência refletida ou uma saída aleatória? Dissertação de Mestrado. São Paulo – Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 09 out. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2018.

BIANI, Rosana Prado. **A progressão continuada rompeu com mecanismos de exclusão?** Dissertação de mestrado. São Paulo – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2007. Disponível em: http:// bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 09 out. 2018.

BRISAC, Clareane Lima Carneiro. **A organização do ensino em ciclos e as demandas para a gestão em escolas públicas estaduais na cidade de São Paulo**. Dissertação de mestrado. São Paulo – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 09 out. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação 2015/2024.** Brasília, 2015. Disponível em: http://www. cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf. Acesso em: 23 maio 2018.

FERNANDES, Silvia Reis. **Concepções e práticas de avaliação vigentes em escolas públicas:** a influência das políticas educacionais no trabalho dos professores. Dissertação de mestrado. Goiás – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, 2015. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 09 out. 2018.

FONTENELE, Gilcéia Leite dos Santos. **A avaliação no 3º ciclo e suas implicações na organização do trabalho pedagógico de uma escola pública do Distrito Federal**. Dissertação de mestrado. Brasília – Universidade de Brasília – UnB, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação e as reformas dos anos 1990:** novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n.86, p. 133-170, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARA, Patrícia Tanganelli. **Classificação de alunos no ensino fundamental a imputação do fracasso ou sucesso a alunos do ciclo II**. Dissertação de mestrado. São Paulo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 09 out. 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P. U., 1986.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, Rafael Almeida. **Efeitos da progressão continuada sobre a proficiência dos estudantes do ensino fundamental**. Dissertação de mestrado. São Paulo – Universidade de São Paulo – USP, 2010. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 09 out. 2018.

ROMANOWSKI, J.P. ; ENS, R.T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte"**. Curitiba: Diálogo Educacional, v.6; n. 19. p. 37-50, set. 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872.

SATO, Daniela Cristina Bruno. **Organização do ensino em ciclos e práticas avaliativas no ensino fundamental um estudo em uma escola pública estadual paulista**. Dissertação de Mestrado. São Paulo – Universidade de São Paulo – USP, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 09 out. 2018.

SIRINO, Marisa de Fátima. **Processos de exclusão intraescolar:** os alunos que passam sem saber. Tese de doutorado. São Paulo – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2009. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 09 out. 2018.

VALES, Juliano Duarte Manhas Ferreira do. **Práticas avaliativas e autoridade docente no ensino em ciclos com progressão continuada:** um estudo em escolas estaduais paulistas. Dissertação de mestrado. São Paulo – Universidade de São Paulo – USP, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 09 out. 2018.

92.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS NO TRABALHO DOCENTE

Luana Rosa de Araújo Silva
Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute o trabalho docente em um processo que tenciona investigar este, bem como seus elementos constituintes, para que dessa maneira, seja possível entender a relação existente entre as concepções pedagógicas que se manifestam no decorrer do desenvolvimento histórico da Educação Brasileira e a construção de uma práxis docente que se paute na busca pelo alcance da tomada de consciência individual e coletiva por meio do trabalho, bem como na consequente possibilidade de transformação de realidades sociais constituídas historicamente. Trata-se de um edifício teórico elaborado fazendo-se uso das metodologias de revisão de literatura por meio de pesquisa bibliográfica e que aponta construções realizadas por meio de resultados parciais de um percurso formativo de pós-doutoramento, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, vinculando-se a linha de pesquisa Formação e Trabalho Docente, objetivando indicar relevantes pistas sobre a relação que se tem entre trabalho docente, concepções pedagógicas e a construção e desenvolvimento de uma epistemologia da práxis.

Diante disso, pensar este tema compreende uma perspectiva que possibilite o entendimento e leitura da cena educacional brasileira em seus tempos e espaços, identificando e analisando elementos e fenômenos que a constituem, bem como as relações as quais esteve sujeita neste percurso, em uma ação alicerçada pelo materialismo

histórico dialético como método, buscando a construção de conhecimentos pertinentes à educação na contemporaneidade. Torna-se explícito assim o grau de complexidade dos diversos elementos que permeiam esta questão, bem como a necessidade de construir conhecimentos sobre eles.

Nesta realidade, importa dizer que o processo de responsabilização docente que se instaurou no Brasil a partir da década de 1990, fruto das políticas, planos e programas do governo FHC e reflexo do momento de ebulição do lobby direcionado pelos mecanismos internacionais em prol da mercantilização da educação, fez com que as exigências e cobranças sobre o trabalho do professor ganhassem dimensões consideráveis. Historicamente, a preocupação com métodos e formas de ensinar, bem com as práticas deste profissional não é algo recente no país: desde os pioneiros da educação e do movimento escolanovista na década de 1930, este tema já permeava os estudos, questionamentos e discussões sobre a Educação nacional.

Contemporaneamente, o que se percebe por meio dos mecanismos de avaliação da educação nacional, de programas e políticas públicas como o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), dos discursos dos governantes e inclusive por meio das normas e deliberações do Conselho Nacional de Educação (as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução CNE/CEB Nº 04/2010, são um bom exemplo disso), é que o inflame continua.

> A pauta política para a formação de professores representa uma boa síntese das reformas educacionais experimentadas nas duas últimas décadas: uma concepção de formação na/para a prática profissional entendida como condição de melhoria da qualidade da educação Básica; a busca por um modelo de formação que dê conta de constituir uma profissionalização e uma identidades docentes, supostamente inexistentes até aqui.(LIMONTA, 2013, p. 45).

Assim, as perspectivas apresentadas e as “possíveis soluções” para a resolução dos inúmeros problemas da educação nacional parecem impreterivelmente estarem calcadas no trabalho do profissional docente, em um discurso maniqueísta que ganha contornos cada vez mais cruéis no Brasil contemporâneo e em tempos nos quais, busca-se cada vez mais restringir direitos e liberdades da educadora e do educador, no desenvolvimento diário de seu trabalho. Pode-se assim dizer que essa linha de pensamento se desenvolve para legitimar falas infundadas, bem como um simulacro fictício acerca do papel e trabalho do professor, que vem se propagando cada vez mais no senso comum e na consciência coletiva, exigindo da academia e do próprio docente, a construção de um debate cada vez mais conciso e sólido, interessado em produzir conhecimentos com o

devido embasamento científico e que permitam entender, de fato, quem é este profissional, como se dá (ou deve se dar), sua formação e trabalho, o que, consequentemente, justifica a importância do presente texto para a realidade descrita.

O trabalho docente e suas dimensões na contemporaneidade.

Dentro do todo que compõe a escola e suas relações, reconhece-se e destaca-se a atuação do professor enquanto um dos protagonistas dos percursos formativos, uma vez que possui propriedade tanto acerca dos conhecimentos os quais ensina, quanto de como conduzir os processos de ensino na busca pelos alcance da aprendizagem discente. É explícito que não se restringe ou confere-se apenas a ele a responsabilidade pelos processos educativos. Porém, percebe-se neste, o papel fundamental e imprescindível para o alcance de uma educação verdadeiramente transformadora e capaz de se constituir como emancipatória, libertadora em sua essência e ações.

Trata-se legitimamente de um profissional que é responsável pela formação escolar do educando, uma vez que conduz os processos que ocorrem dentro da sala de aula, no almejo de possibilitar a estes um cenário educativo capaz de auxiliar a constituição destes enquanto cidadãos. Esta concepção é afirmada pelos documentos oficiais, bem como reafirmada pela Constituição da República e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), que dentre outros tópicos afirma:

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
>
> I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> **III – zelar pela aprendizagem dos alunos; [...] (BRASIL, 1996, grifo nosso).**

Entende-se ainda, como característica primordial do trabalho do professor a mediação entre o aluno e o conhecimento de cunho científico produzido historicamente pela sociedade, tendo zelo por sua aprendizagem e na busca por garantir que esta ocorra. Com isso, têm-se a exigência de um olhar aprofundado e crítico acerca da formação, qualificação e trabalho deste profissional. Deve-se pensar que este personagem singular aparece inserido em uma realidade onde suas idéias, pensamentos, atitudes e decisões refletem diretamente nos rumos para os quais caminham os processos formativos por ele conduzidos.

Reafirma-se que ele não é o único, mas que o seu trabalho possui sim significância ímpar no alcance do objetivos propostos pelo modelo de educação e por que não, de nação, como descrito na própria resolução CNE/CEB Nº 04/2010, que entende que os fazeres educativos:

> devem evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010).

Percebe-se, o reconhecimento de que o trabalho pedagógico vem exigindo cada vez mais preparo e propriedade por parte daqueles que o exercem. Nesta cena, é essencial pensar a atuação do professor – ou seja, o seu trabalho – como a unidade que resulta das condições nas quais este profissional desenvolve este trabalho, a natureza deste e os resultados que ele gera. Dando continuidade neste raciocínio, deve-se considerar ainda o distanciamento existente entre o que se pede, o que se espera ou que se objetiva e o que resulta deste com o trabalho.

Dentre estes elementos, não se pode jamais deixar de destacar a natureza diferenciada da atuação docente, uma vez que o objeto em construção/transformação (o aluno), é o que se pode chamar de objeto-sujeito a medida em que este é dotado de subjetividade, desejos, vontades ações próprias que fogem do alcance da atividade do professor. Mais do que isso, deve-se buscar o entendimento da sua Ação, bem como a percepção de que esta, se desdobra em várias esfera e que por vezes os resultados desta, em uma dimensão considerável, independem de suas vontades ou objetivos prévios.

Trata-se de uma temática composta de várias dimensões, onde se faz necessário conceber uma relação dialética acerca da questão do trabalho do professor. Fundamentado no pensamento marxista, o entendimento do trabalho docente é fundamental para se entender a própria educação, como posto por Saviani e Duarte (2012):

> Compreende-se, então, por que no âmbito do marxismo o trabalho tem sido considerado uma categoria-chave para se compreender o sentido da educação, como fez Gramsci ao introduzir a noção do trabalho princípio educativo. (p. 173).

Deve-se entender que três elementos constituem o trabalho do professor, sendo eles as ferramentas, sobre o que/quem é exercido o trabalho e o que este trabalho gera.

Desta maneira, ferramentas seriam os meios, os instrumentos pelos quais o professor interfere na realidade escolar. O segundo ponto, diz respeito em para quem se volta a atividade, apontando um entendimento fundamental: o de que o objeto do trabalho da docência é um objeto-sujeito, a luz das idéias de Paro (2003), uma vez que este é dotado de subjetividade, vontades, interesses e de uma capacidade de compreensão e atuação dentro da realidade.

A terceira e última dimensão dissertará sobre o que este trabalho gera, pensando tal processo sobre o que se objetiva. Ou seja, as conseqüências destas na efetiva mudança/perpetuação social, nos resultados apresentados por suas ações e no olhar que educandos, famílias, gestão e comunidade escolar possuem dos trabalhos realizados. Vale ressaltar aqui, que os reflexos do trabalho nestes componentes da vida escolar, também compõem o traçado do que são os objetivos e resultados desta ação.

Na cena educacional é essencial a compreensão de que a docência está voltada para um objetivo primordial que é o desenvolvimento e formação do educando. Busca-se possibilitar a este construir conhecimentos essenciais a um olhar crítico da realidade em que vive, bem como a sua emancipação intelectual, social e econômica, reconhecendo a importância de sua história, cultura e origens.

Torna-se explícito assim o grau de complexidade dos diversos elementos que permeiam esta questão. Desta maneira, saber como se desenvolve sua práxis e quais são as efetivas conseqüências deste trabalho remetem a análise ao estudo das concepções pedagógicas, trazendo para o debate a discussão a respeito das formas e maneiras de se conduzir o supracitado trabalho. Em outras palavras: a articulação com o estudo das concepções pedagógicas que se manifestam no percurso histórico da educação brasileira.

Concepções Pedagógicas: reflexões pertinentes ao desenvolvimento epistemológico da práxis

Com base no cenário contemporâneo supracitado, tem-se como ponto crucial para o debate, a necessidade de investigar as relações que se constituem entre as concepções pedagógicas mapeadas na história da educação brasileira, na construção e desenvolvimento de um trabalho docente capaz de ressignificar realidades e de que forma (ou formas), ocorre essa tomada de consciência e ressignificação da realidade pelo trabalho. É de consciência pública que a educação recebe influências e responde intrinsecamente à ação efetiva de determinantes diversos, capazes de incidir diretamente nos papéis sociais assumidos por processos formativos, bem como por seus sujeitos, os quais acarretam

diretamente nos rumos e definições que permeiam a forma como se fez e se faz educação neste planeta e, é claro, neste país. Concepções de ensino aprendizagem resultam assim, por consequência, diretamente das influências que as condicionam e determinam, o papel que seus processos formativos assumem, bem como seus objetivos de manutenção ou mudança da realidade. Percebe-se a relevância de tais concepções para a educação brasileira desde a legislação que norteia, como aparece no artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil ou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394 de 1996, ambas as citações transcritas abaixo:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
>
> I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
>
> **III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;[...](grifo nosso)** (BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).
>
> 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 idéias e de concepções pedagógicas; [...](grifo nosso)** (BRASIL, Lei 9394, 1996).

Não obstante a frequência com que a expressão "concepções pedagógicas" aparece no cotidiano docente, por vezes é natural ao processo o emergir da dúvida: de que forma o trabalho docente vivencia essas concepções? O que se indaga aqui, em outras palavras, é a maneira como essas ideias fazem parte da práxis pedagógica dos profissionais, se de fato embasam suas formas de pensamento e reflexão a ponto de seu exercício docente se ressignificar, e de que maneiras tais concepções ganham concretude em sua sua atuação profissional.

Dessa forma, para entender o que se diz faz se necessário visualizar o percurso histórico que compreende a educação nacional, suas pluralidades e particularidades, as várias especificidades que permitem identificar os fenômenos que se constroem na cena em questão. É essencial desta maneira, saber como se desenvolve essas especificidades e idiossincrasias.

Ideias ou concepções pedagógicas são termos que povoam o universo docente e se fazem presentes na vida de educadoras e educadores, desde os bancos de universidade até os editais de certames públicos, bem como também, obviamente, no exercício diário da profissão. Tais termos designam modelos de ensino e aprendizagem, formatos e maneiras de se conduzir o trabalho educacional bem como as formas como este trabalho se desenvolve no cotidiano escolar. Dessa forma, falar em concepções ou ideias pedagógicas envolve analisar para além do dia-a-dia do trabalho de professoras e professores, a materialidade dos fenômenos que permeiam a escola, buscando investigar como se relacionam elementos da ação docente que vão desde a forma como métodos e conteúdos são trabalhados nestas concepções, até o papel social que a escola assume em cada um destes modelos.

Tomando por base esse raciocínio, no decorrer do percurso histórico que compreende a educação brasileira, é possível identificar a manifestação de diversas dessas ideias pedagógicas, bem como dos elementos que as constituem e caracterizam, permitindo a construção de um panorama de como se fez e se faz educação neste país, desde que, respeitando-se o caminhar de sua história. Ou seja: percebe-se explicitamente que esses modelos pedagógicos possuem relação direta com o tempo histórico no qual se manifestam, traduzindo dentro da escola, no trabalho desempenhado por esta e pelo professor, muitas das características culturais, sociais, políticas e econômicas do cenário em que se desenvolvem.

Buscar compreensão das diversas realidades presentes no processo histórico da educação brasileira traz consigo uma série de elementos que não podem ser desconsiderados, tendo em vista que os cenários devem ser analisadas frente suas características e singularidades, bem como de seus movimentos e sujeitos, almejando a maturidade de se estabelecer análises não somente com os olhos do presente, mas sim tendo a consciência do contexto na qual as relações e os fenômenos se dão e emergem, bem como suas influências no desenvolvimento educacional brasileiro. Trata-se na verdade de uma pluralidade de tempos, eventos e acontecimentos, permeados pela atuação de vários indivíduos, com suas próprias naturezas resultantes de condicionantes sociais, culturais e políticos, sendo agentes de sua próprias ação e que vão atuar dentro de seu tempo histórico, assumindo um determinado papel social que vai acabar por influenciar consideravelmente em como se constrói a educação e lógico, como se constrói o trabalho pedagógico neste país.

É inviável assim, construir entendimento acerca da temática trabalho docente, sem se analisar o contexto sócio-cultural, os regimes e formatos de governo, o modelo econômico e não menos importante, como se constitui os rumos, interesses e perspectivas da sociedade brasileira nos diversos períodos analisados, buscando-se importantes pistas que funcionem não como únicas referências pertinentes ao estudo, mas sim como aspectos relevantes para sua análise e possível compreensão, em uma perspectiva de valorização da historicidade. Sobre essa égide de pensamento, Paro (1998), acrescenta uma análise que legitima o que se diz e a qual pode ser lida nas palavras abaixo:

> A educação, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. (PARO, 1998, p. 7).

Compreende-se assim, que o trabalho pedagógico realizado por um dado modelo educacional possui relação direta com uma série de condicionantes de cunho social, econômico, cultural e político, com especial relevância para determinações de ordem histórica, que geram consequentemente, influência significativa e direta na sociedade brasileira e no projeto de nação proposto para ela. Diante disso, pensar este tema compreende a necessidade da busca por uma perspectiva que possibilite o entendimento e leitura da realidade educacional brasileira em seus tempos e espaços, identificando e analisando as peças e fenômenos que a constituem, bem como seus sujeitos e as relações as quais esteve e está submetida nestes diversos percursos, em uma ação dialética capaz de permitir não apenas o entendimento, mas para além disso, a ressignificação desta educação por meio de seu trabalho.

Epistemologia da práxis: caminhos e possibilidades para uma unicidade teoria e prática

Compreender os dilemas e desafios da contemporaneidade traz para o professor a necessidade de uma epistemologia da práxis que leve-o a tomada de consciência dos movimentos e contradições que estão a sua volta e interferem diretamente em seu

trabalho. Ou seja, uma boa compreensão, com embasamento teórico acerca realidade que o circunda e que possibilite a este uma práxis segura e de fato capaz de atender as reais demandas de seu meio. Diante disso, é essencial que o profissional busque o entendimento de como ocorrem as relações entre a escola, o ato de educar e a influência desta prática e de sua identidade profissional neste contexto, percebendo, entendendo e diferenciando a relação existente entre o uso que faz de suas ações e o uso que os outros fazem destas.

> É necessário esclarecer como surge a necessidade de reorganização do e o reordenamento do trabalho docente a partir da constituição desse tipo novode professor, que se constituiria nos cursos de formação inicial. A centralidade da formação nos discursos, propostas e práticas leva ao perigoso entendimento do trabalho pedagógico como resultado da formação inicial, portanto, a qualidade (ou não) da prática pedagógica corresponderia à qualidade (ou não) dessa formação. (LIMONTA, 2013, p. 44).

A formação e o trabalho qualificado estão relacionados diretamente a outros elementos que ultrapassam análises superficiais como Limonta (2013) aponta no trecho anterior. Percebe-se na contemporaneidade que os temas que são discutidos nos processo de formação (tanto inicial quanto continuada), não são discutidos ou sequer (por vezes), vivenciados nos espaços escolares, o que possibilita evidenciar que muitas vezes a esfera da formação não coincide com a esfera do trabalho. Ocorre um discrepante distanciamento entre a realidade da formação e a realidade vivida e enfrentada em seu trabalho. Um verdadeiro abismo entre a formação e a realidade escolar. Tal abismo é percebido inclusive nas legislações e documentos oficiais, ao ponto em que as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica colocam explicitamente a formação de profissional (Inicial e continuada), dos profissionais da educação como um de seus objetivos primordiais:

> […] a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo. Têm estas Diretrizes por objetivos:
>
> I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

> II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
>
> III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Visualizando-se sob esta perspectiva, deve-se pensar que formação este profissional deve ter. Mais do que isso, cabe ainda uma reflexão profunda de quais saberes ele deve possuir, em que conhecimentos deve se pautar sua prática e suas ações. Outra questão delicada refere-se ao exercício do ato de estar a frente de uma sala de aula e como exercê-lo, respeitando a fina fronteira entre o todo que envolve o processo de construção do conhecimento. Existe aqui uma compreensão de que a espistemologia da práxis é fundamental para se ter o alcance do que se objetiva. Esta por sua vez compreende uma relação que pode ser entendida como um processo social, heterogêneo e complexo, que permitem ao profissional construir reflexão e consciência de elementos que de fato permeiam o seu trabalho. Desta maneira, tal epistemologia entendida aqui está diretamente relacionada com as demandas que permeiam a atuação do docente, uma vez que se este não constrói sua unicidade teoria-prática buscando atender as necessidades reais de sua ação, este processo pode se tornar ineficaz ou insuficiente.

Entender tal questão exige a compreensão da natureza e da especificidade do fazer pedagógico. Levando-se este contexto para dentro da escola é possível ver que o trabalho é interativo e que, a docência deve ser vista como um ato coletivo, sob uma concepção que se pauta em uma relação onde o indivíduo age no coletivo e sobre as coletividades, ocorrendo o processo inverso também: as coletividades também agem sobre o ser. Nesta realidade, estabelece-se assim um paralelo com o pensamento gramsciniano, no qual o professor se constituiria como um intelectual orgânico: ou seja, um organizador das vontades coletivas. O significado que a palavra intelectual ganha de Antônio Gramsci (1986), é de fundamental importância para este trabalho, na medida em que irá fundamentar as análises aqui propostas.

Em Gramsci (1986), o intelectual é um detentor do saber e parte do principio de que toda e qualquer atividade humana é um atividade intelectual. Neste contexto, seria impossível separar o *homo faber* do *homo sapiens*, pois toda atividade humana exige um mínimo de interferência de suas faculdades mentais, o que tornaria inviável chamar de intelectual somente aquele faz grande uso de sua intelectualidade. Dentro

ou fora do trabalho, a utilização do pensar se faz presente a todo o tempo, em manifestações rotineiras ou por vezes inovadoras. Com isso, o que tornaria homens e mulheres intelectuais seria a sua capacidade de utilizar o conhecimento construído em prol da meio social em que vive.

> Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais faz-se referência, na realidade, tão somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um filósofo, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1986 p. 7-8).

O intelectual, tal qual o professor, é figura essencial para o desenvolvimento da sociedade, ao passo que não existiria organização coletiva sem este. É seu papel representar e dar unidade às diversas parcelas da sociedade, dar homogeneidade e embasamento para suas lutas e zelar para que uma camada não tome os juízos de valor e concepções da outra (SIQUEIRA, 2001). Segundo o autor, o movimento das massas depende essencialmente dos intelectuais, como descrito da seguinte forma, nas palavras do próprio Gramsci (1986, p. 13):

> Instrui-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência. Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo. Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força. (GRAMSCI, 1986 p. 13).

O professor aparece nesta cena como um referencial em diversas nuances da vida escolar. Este simboliza um prumo no caminhar da educação, para quem está dentro ou fora de seu processos. Trata-se assim de um profissional que obrigatoriamente deve ter uma visão em macro, da educação como um todo, pensando as os movimentos e dinamismo de dentro e fora da sala de aula, relação professor e aluno, coordenação pedagógica, projetos e modelos de sociedade e nação, bem como as influências financeiras, econômicas políticas e culturais que atuam na realidade escolar.

A grande máxima é que o cenário contemporâneo de transformações no mais diversos âmbitos (social, político, cultural, comportamental, econômico...), principalmente sobre a luz de reflexões como a de Enguita (1991) onde a escola é vista como um local onde a criança faz em anos tudo aquilo o que a humanidade levou toda a sua História para construir. Tal concepção exige do docente uma postura e identidade profissional capaz de atender e acompanhar a velocidade dos fatos e dos conhecimentos que eclodem ao seu redor. Não se trata de um onipotente, quase um canivete suíço e sim de um sujeito complexo. Ou seja, um profissional multifacetado e plural, sensível as alterações de natureza micro ou macro que permeiam a escola, aqueles que ali se fazem presentes e viventes.

> O quadro sociopolítico e cultural, que ora se apresenta, exige dos educadores e dos gestores institucionais novos referenciais de formação e de desempenho compatíveis com o contexto e oportunidades que se vislumbram. Não obstante a resistência à cultura do dinâmico e do interativo, novos paradigmas de gestão apontam para a necessidade de superação de modelos e performances vigentes, à vista de uma consciência política e profissional que vem tomando conta das organizações governamentais e não-governamentais, com destaque para as instituições educacionais. (PAZETO, 2000, p. 163).

Esmiuçar a práxis docente quando se foca na investigação desta, vê-se surgir um vasto leque de especificidades e incógnitas que se abre e exige a busca da construção/constituição do docente enquanto intelectual orgânico. Tal exercício deve permitir a contemplação da realidade contemporânea por este, entendendo sua identidade e atuação dentro da escola e da sociedade. Esta emerge dentre dos diversos cenários educacionais do país, em toda uma diversidade de manifestações, frente ao universo cultural e histórico repleto de particularidades e desafios que envolve este debate.

Diante disso, pensar tal contexto compreende a necessidade da busca por uma docência que possua o entendimento da realidade como um algo maior e que a leitura deste, passe não somente por buscar as peças isoladas que o constitui, mas sim por seu todo, bem como pelas relações as quais este todo está sujeito, em uma ação dialética. Isso quer dizer que o trabalho docente não existe isoladamente, mas sim em meio e influenciado pelas relações que o circundam e, consequentemente, o constituem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um cenário permeado por peculiaridades e especificidades como o que permeia a educação brasileira, exercer a docência é algo complexo. Esta assertiva exige dos profissionais minimamente a capacidade de possibilitar o desenvolvimento e evolução das salas de aula onde atuam, no sentido de construir uma educação verdadeiramente capaz de corresponder as demandas do educando e da comunidade, situando-se dentro de um cenário social.

Tal projeto necessita levar em consideração uma formação plena e emancipadora do professor, com uma visão crítica sobre o que acontece ao seu redor, lhe possibilitando ler, entender e ter a vontade de melhorar o local onde atua. O professor que se busca para este papel seria o intelectual defendido por Gramsci, capaz de possibilitar a quebra da hegemonia, agindo como um organizador das vontades coletivas, função que estes profissionais ainda lutam para ocupar, em meio às dificuldades e aprendizados necessários para a função. Sem estar verdadeiramente formado e em consonância com as exigências do modelo de sociedade no qual está inserido, de repente este profissional se vê à frente de um fazer educacional, respondendo por este processo nos mais diversos âmbitos e para os diversos grupos que a circundam, como educandos, docentes, pais, mães e responsáveis, órgãos normatizadores da educação (Secretaria de Educação municipal e estadual, Ministério da Educação e Tribunal de Contas) e demais membros da comunidade escolar.

Por vezes percebe-se ainda que este profissional acaba aprendendo os saberes necessárias para o exercício da sua atividade na rotina diária dentro da própria escola, nos exercícios e desafios cotidianos de sua sala de aula. O papel desempenhado pelo professor diz respeito assim, diretamente ao êxito da instituição, Scholze (2004). Pensar que esta função é desempenhada por profissionais que se vêem obrigados a atender as reais demandas de seus objetos-sujeitos é extremamente preocupante. Como visto, docência diz respeito diretamente ao alcance de objetivos a ao processo que leva o educando de um ponto presente a um estado futuro, o que exige conhecimento, formação, qualificação e consciência de que objetivos e estado futuro são estes e como atingi-los, sendo que não existe outra forma de atingi-los, se não através do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

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

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FERNANDES ENGUITA, Mariano F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e proletarização.** Teoria e Educação, n. 4, "Dossiê: interpretando o trabalho docente", p. 41-61, Porto Alegre, 1991.

GRAMSCI, Antônio – **Os intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. 8ª Ed.

LIMONTA, Sandra Valeria. **Formação de Professores no Curso de Pedagogia: possibilidades curriculares.** Goiânia: Editora UFG, 2013.

PARO, Victor Henrique. **A gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**, *In:* SILVA, Luiz Heron da, (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____, Vitor Henrique. **A natureza do trabalho pedagógico**. In. Gestão Democrática da escola pública. 3ed. São Paulo: Ática, 2003. (Educação em Ação).

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

_____, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 1997b.

PAZETO, Antônio. **Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia Histórico Crítica e luta de classe na educação escolar.** Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SCHOLZE, Lia. **O diretor faz a diferença.** Apresentado na Reunião da UNDIME. Porto Alegre: UFRSG, 2004.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da Educação infantil: formação e construção de indentidades.** São Paulo, Cortez, 2003.

SIQUEIRA, Vânia M. de: **Os intelectuais de tipo rural de A. Gramsci: Elementos na compreensão da vida coletiva dos camponeses,** *In:* **DE agroindústria e assentamento: estudo de caso sobre a atuação dos intelectuais de tipo rural no processo de reforma agrária da Malvina – Bocaiúva /MG.** Tese de Doutoramento. Curso de pós-Graduação em História Social. Universidade Severino Sombra, Vassouras/ Rio de Janeiro, 2001.

93.

PERSPECTIVAS DA AÇÃO DOCENTE NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Da ausência à autonomia

Christina Vargas Miranda e Carvalho[1]
Henrique de Paula Rezende[2]
Hélder Eterno da Silveira[3]

INTRODUÇÃO

Ao voltarmos nossos olhares aos aspectos curriculares, seja da formação de professores ou em qualquer outra profissão, encontramos tensionamentos que se manifestam por diversos estudiosos e pesquisadores curriculistas, em diferentes tendências pedagógicas e sobre várias dimensões do currículo.

Assim, aprofundamos na leitura de textos voltados para a temática que envolve os aspectos curriculares da formação docente e optamos por apresentar aqui, parte da revisão de literatura que constitui uma pesquisa de doutorado que se movimenta entre a educação em química e a formação de professores. Procuramos então, neste texto, delinear os aspectos do currículo que consideramos importantes para as discussões sobre a formação de professores, podendo servir de aporte para discussões futuras.

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Professora do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, bolsista CAPES pelo Programa Novo Prodoutoral/IF Goiano, christina.carvalho@ifgoiano.edu.br.

2 Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, henriqueprezende@gmail.com.

3 Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, professor associado da Universidade Federal de Uberlândia – UFU vinculado ao Departamento de Química, helder.silveira@ufu.br.

Para essa revisão de literatura acerca dos aspectos curriculares na formação de professores, dividimos o texto em quatro seções "O Currículo e o Professor", "O Currículo, a Avaliação e a Docência", "O Currículo e a Formação de Professores" e "Proposições sobre as Teorias do Currículo", por meio das quais buscamos discutir a importância do professor na construção do currículo, como sujeito de experiência e vivência no âmbito educacional.

O CURRÍCULO E O PROFESSOR

Nesses últimos 25 anos, o currículo, tanto da Educação Básica (EB), quanto do ensino superior, passou por muitas mudanças. No período do regime militar, o que se praticava nas instituições de ensino era o currículo mínimo que, segundo Santos e Diniz-Pereira (2016), no âmbito do ensino superior, este currículo definia "até mesmo nomes e cargas horárias de disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação e, entre esses, dos cursos de formação de professores" (p. 293). Essa prática era usada como mecanismo de controle sobre como e o que era ensino nas escolas e instituições de ensino superior (IES), pois o currículo mínimo "ao enrijecer bastante a estrutura dos cursos, mostrou-se muito mais eficiente em termos de sua padronização" (p. 293, 294).

Entre as mudanças proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), encontra-se inserida uma maior flexibilidade na organização do currículo da EB e, principalmente, no ensino superior. Assim, após a redemocratização do país e com a aprovação da LDB, o currículo mínimo foi substituído por diretrizes. De acordo com Santos e Diniz-Pereira (2016), "os currículos mínimos e sua excessiva rigidez foram considerados extemporâneos, algo que atrapalharia as instituições na busca de inovações e de diversificações em suas propostas curriculares" (p. 290, 291). Os autores elucidam que, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) "ao intencionalmente possibilitarem a diversificação e a inovação de propostas curriculares, não servem como mecanismo de padronização dos currículos" (p. 294).

No entanto, a prática do currículo mínimo permaneceu nos cursos de formação de professores, mesmo após a implementação da LDB, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) (BRASIL, 2002) foram instituídas tardiamente em 2002 e o prazo para adequações dos cursos se estendeu até 2005. Ainda assim, a Resolução CNE/CP Nº 01 de 17/11/2005 (BRASIL, 2005) acrescentou ao Art. 15 da DCNFP que os currículos mínimos ainda poderiam vigorar.

> § 3º As instituições de ensino superior decidirão pela aplicação, ou não, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aos cursos de Licenciatura, de graduação plena, aos alunos atualmente matriculados, ainda sob o regime dos Currículos Mínimos, de acordo com as suas normas internas (BRASIL, 2005).

Desde a implementação das DCN para os diferentes níveis de ensino, muitas propostas curriculares têm sido discutidas e reformuladas. O professor ocupa a centralidade nesse processo curricular, em virtude de ser o mediador do conhecimento e relacionar-se diretamente com a construção dos saberes dos estudantes, por estar presente no dia-a-dia da sala de aula. No entanto, a atuação do professor no contexto escolar permanece desconsiderada na elaboração e na implementação das reformas curriculares. Tal concepção é apontada por Cruz (2007) ao declarar que

> [...] apesar do campo educacional registrar uma multiplicidade de estudos sobre subjetividade, identidade, carreira, processos de formação e constituição de saberes docentes, as políticas educacionais tentam, mas não conseguem efetivamente, favorecer que os que atuam na escola participem do processo reformativo, subsidiando a formulação de propostas curriculares (p. 192).

Há o enfrentamento de uma problemática entre implantação e implementação das reformas curriculares, que tem sido encaminhada por um grupo seleto e distante do cotidiano escolar no qual a prática pedagógica se desenvolve. As DCN não têm sido implementadas efetivamente no contexto da sala de aula, encontrando nos próprios professores obstáculos para sua implementação. É necessário que os professores e as professoras assumam o posicionamento de sujeitos autônomos e construtores dessas propostas, como condição para o favorecimento de um caminho menos divergente entre o que se propõe e o que se faz (CRUZ, 2007).

O protagonismo do professor no processo de (re)construção do currículo escolar é preconizado por Schiabel e Felício (2018), que o consideram um profissional capaz e responsável de propor mudanças e adaptações que atendam às exigências curriculares apontadas pela legislação educacional. Para tanto, revelam a necessidade de flexibilização curricular, para que os processos de aprendizagens possam tornar o contexto e a realidade mais significativos para os educandos. Salientam que o currículo em ação "tem um lugar privilegiado no desenvolvimento curricular, uma vez que é nesse momento que o professor tem a possibilidade de (re)construí-lo de modo a atender as necessidades de seus educandos, alcançando o êxito do processo de ensino e de aprendizagem" (p. 837).

Arroyo (2013) reitera a ausência nos currículos dos docentes-educadores, dos educandos, dos sujeitos e suas experiências sociais ao afirmar que "os sujeitos desaparecem, não tem espaço como sujeitos de experiências, de conhecimentos, de pensares, de saberes, valores e culturas. Não se reconhece sua voz, nem se quer estão expostas as marcas de suas ausências" (p. 53-54). Permanecendo nesse viés, Libâneo e Pimenta (1999) declaram que

> [...] os professores contribuem para a criação, o desenvolvimento e a transformação nos processos de gestão, nos currículos, na dinâmica organizacional, nos projetos educacionais e em outras formas de trabalho pedagógico. Por esse raciocínio, reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social (p. 261).

Neste cenário, é preciso dar voz àqueles que se relacionam diretamente à formação dos sujeitos, aos que estão diariamente nas salas de aula e que observam e sabem sobre as diferentes questões e aspectos do ambiente escolar, ao vivenciá-lo e experienciá-lo. Cruz (2007), Arroyo (2013) e Schiabel e Felício (2018) destacam que, no âmbito escolar, o professor detém um dos papéis mais importantes do processo curricular, devendo, portanto, ser capaz de exercer sua autonomia na (re)construção do currículo e obter espaço como sujeitos de experiências. Assim, terão oportunidade de atender as necessidades de seus educandos, as especificidades locais e as diversidades sociais, não assumindo o secundarismo atribuído ao seu papel frente ao currículo e às reformas curriculares.

O CURRÍCULO, A AVALIAÇÃO E A DOCÊNCIA

A educação brasileira tem sido delineada, desde o final dos anos de 1980, por políticas educativas de caráter neoliberal que consolidam um modelo educacional com ênfase em currículos centralizados e regulados por mecanismos de avaliação. Trata-se de uma política de interface entre o currículo, a gestão e o trabalho docente, direcionada aos conceitos de desempenho, eficiência, eficácia e produtividade, sendo estes, os indicadores do modelo de gestão mais apropriado para alcançar a melhoria da qualidade da educação (SANTOS, 2004; HYPÓLITO, 2010; HYPÓLITO; VIEIRA; LEITE, 2012; HYPÓLITO; IVO, 2013; MESQUITA; CARDOSO; SOARES, 2013). A esse despeito, Mesquita e Soares (2011) reiteram que

> [...] embora tenha acontecido todo um movimento de debates e avanços sobre os modelos de formação de professores na década de 1980, nos anos seguintes, com o fortalecimento do modelo neoliberal de gestão econômica e política, a educação como um todo se centrou em processos de avaliação de desempenho e competências relegando, mais uma vez, aspectos epistemológicos da formação inicial de professores (p. 173).

Nesse discurso, as reformas educacionais são postas como fundamentais, constituindo-se como situações resultantes da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento. Assim, justificam-se "as mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação" (HYPÓLITO, 2010, p. 1340), sendo os exames, os sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente, considerados como reguladores das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas, bem como para se alcançar a eficiência, a qualidade e a solução de problemas educacionais (HYPÓLITO; VIEIRA; LEITE, 2012).

Santos (2004) adverte que essas formas de gerenciamento não são exclusivas dos sistemas de ensino, mas encontram-se disseminadas nos diferentes setores do sistema público e que, a criação do Estado avaliador/regulador garante a implementação de políticas que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho.

> Dessa forma, o Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado, tanto em termos de mercantilização dos materiais pedagógicos quanto em termos de métodos de ensinar, com efeitos significativos para a formação docente e para a formação de consumidores – docentes e estudantes –, obtendo sucesso na constituição de identidades docentes coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora (HYPÓLITO, 2010, p. 1352).
>
> É neste processo, em que a *performance* se torna o ponto central para a ação do Estado avaliador, que está sendo forjada a subjetividade docente. Dessa forma, na cultura da performatividade vão se configurando novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade profissional (SANTOS, 2004, p. 1145).

Nesse cenário de performance e performatividade na educação, Ilcle (2010, p. 11) esclarece que "a ideia de Performance pode, eventualmente, aludir ao espetáculo, ao teatro, à dança, aos recitais e aos *shows* de música, a eventos artísticos tão distintos quanto a diversidade da arte produzida no mundo contemporâneo, além, é claro, de ser sinônimo de desempenho". Sobre o discurso das políticas educacionais se voltarem para o desempenho das práticas e ações dos professores e das professoras, por meio de mecanismo de avaliação, o autor salienta que "nesse campo de tensões epistemológicas,

nesse mar de práticas movediças que a Performance adentrou os problemas da Educação". Sobre a performatividade, Ball (2004) reitera que

> [...] a performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para atar as coisas e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, que governa a distância – governando sem governo. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele indica, muda significados, produz novos perfis e garante o alinhamento. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em resultados, níveis de desempenho, formas de qualidade (p. 1116).

Louzada e Marques (2015) ratificam que o Governo utiliza estratégias por meio das políticas públicas educacionais, valendo-se de argumentos como desempenho, qualidade e eficiência para reduzir o currículo, a avaliação e a formação docente a mecanismos de controle, interferindo diretamente "na formação das chamadas gerações futuras, assumindo um direcionamento e definindo o que é importante que aprendam" (p. 716). Salientam que a busca por bons resultados se faz a partir da eficácia de estratégias e ferramentas de controle, articulando a avaliação ao sucesso dessas estratégias. "Costura-se, então, uma relação entre currículo e avaliação onde o primeiro se vincula ao segundo de forma sutilmente dependente" (p. 718).

> Fecha-se um caminho que inicia com a avaliação, passando pelo currículo e desembocando na formação docente. Esta, responsável por produzir os profissionais capazes de lidar com os conteúdos selecionados pelo currículo, para fazerem com que estudantes aprendam e tenham bom rendimento nas avaliações externas. Um emaranhado de políticas que tem como objetivo produzir resultados mensuráveis e demonstrar, assim, sua eficiência (LOUZADA; MARQUES, 2015, p. 722).

Assim, a educação foi enquadrada numa perspectiva de que os indicadores conseguem revelar tanto a qualidade, como as soluções e os problemas do sistema educacional. Nesse cenário, o ofício e a formação docente são tensionados pela política que demanda por profissionais que são responsabilizados pela preparação e pelo resultado dos estudantes nas avaliações. Esse formato de política educacional foi apontado por Hypólito e Ivo (2013) ao declararem que

> [...] busca responsabilizar os professores pelo desempenho dos alunos, eximindo os gestores de suas responsabilidades. Além disso, tais avaliações têm

> proposto uma aprendizagem, que deve ser mensurada por meio das avaliações, mas que desconsidera o contexto escolar, as peculiaridades dos alunos e sua evolução no processo de ensino-aprendizagem (p. 390).

Acerca da responsabilidade posta sobre os professores e as professoras diante de sua performatividade/desempenhabilidade, Santos (2004) reitera que

> [...] a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho. [...] Os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com um alto índice de *stress*, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo uma falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal (p. 1153).

Corroborando com o exposto, Arroyo (2013) ao discutir sobre a ausência dos professores, das professoras e dos educandos no currículo, como sujeitos de experiências e vivências, destaca que sua existência é notada nas avaliações. Para tanto, o autor faz uso do termo "ausências-presenças dos autores da ação educativa" para retratar tal aspecto.

> Os mestres aparecem presentes nos rituais de avaliação, responsabilizados pelos resultados dos seus alunos, merecedores ou não de prêmios, bônus, julgados como qualificados ou desqualificados, responsáveis, assíduos ou irresponsáveis. Somente nesse ritual de avaliação-aprovação-reprovação importa quem falou nas aulas e quem escutou, quem ensinou e quem aprendeu (ARROYO, 2013, p. 54).

Santos e Diniz-Pereira (2016) alertam sobre os mecanismos de controle exercidos pelo Governo sobre a Educação, que se manifestam pela avaliação do desempenho dos professores e das professoras e pela padronização dos currículos, que voltou a se manifestar com a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as etapas e modalidades da EB, por meio da Resolução CNE/CP Nº 2 de 22/12/2017 (BRASIL, 2017b).

A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica, norteando os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de EB, em todo o Brasil. A justificativa para sua criação vai de encontro ao exigido pelo Art. 26 da

LDB (BRASIL, 1996), bem como os preceitos expostos nas DCN da Educação Básica (BRASIL, 2013) e nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) em vigência.

De acordo com Diniz-Pereira (2016) o discurso oficial defende a BNCC como um instrumento importante para a gestão do currículo da EB. No entanto, o autor declara que a Base ocupa centralidade no debate educacional e que, apesar das diferentes linhas de pensamentos existentes no campo do currículo "existe hoje uma posição consensual entre os acadêmicos do campo, mesmo que fundamentada em argumentos diferentes. Trata-se da rejeição e das críticas à proposta atual da BNCC" (p. 286).

Somando-se a isso, vivemos nos dias atuais, a possibilidade de construção de uma BNCC para os cursos de formação de professores. Esse discurso já está tomando corpo a partir de preceitos legais, ao incluir no Art. 62 da LDB, o §8º "os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular", por meio da Lei Nº 13.415 de 16/02/2017 (BRASIL, 2017a). Santos e Diniz-Pereira (2016) advertem que a iminência de uma BNCC para a formação docente sinaliza a volta de mecanismos que garantam a padronização da formação desses profissionais.

> De qualquer maneira, sabe-se que o crescente processo de avaliação do desempenho docente, centrado nos resultados dos testes aplicados aos estudantes, e a produção de material didático de acordo com a BNCC já constituem processos que levam à padronização do ensino. Nesse cenário, termina sendo secundarizada a questão da padronização da formação docente, uma vez que o professor, no exercício de suas atividades, e colocado em um universo regido por diferentes formas de controle que, inexoravelmente, levam a padronizações do seu trabalho, ou melhor, daqueles docentes e daquelas escolas que orientam seu trabalho em função das avaliações sistêmicas (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 294).

Lopes (2004), entre outros autores, declara que o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado. A autora declara que as mudanças nas políticas curriculares recebem tanta ênfase, ao ponto de serem analisadas como se fossem a própria reforma educacional. Destaca também que, a educação tem sido submetida aos critérios econômicos e ao mercado produtivo e que "a formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo é colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo" (p. 114).

Assim, a cada novo Governo que assume, mudanças na educação são declaradas como indispensáveis, sendo a maioria dessas mudanças direcionadas à reforma curricular, ficando as práticas curriculares anteriores à reforma "negadas e/ou criticadas como desatualizadas, de forma a instituir o discurso favorável ao que será implantado: mudanças nas políticas educacionais visando à constituição de distintas identidades pedagógicas consideradas necessárias ao projeto político-social escolhido" (LOPES, 2004, p. 110).

Lopes (2004) declara sua defesa para que existam "espaços de reinterpretação capazes de permitir a um Governo, com um projeto político-social diverso dos marcos estabelecidos pelo neoliberalismo, modificar os rumos das políticas curriculares e instituir outras relações com a prática nas escolas" (p. 111). No entanto, a autora salienta a necessidade de um diálogo voltado para a produção de múltiplos sentidos para as políticas curriculares e não simplesmente limitar ou constranger as possibilidades de reinterpretação pelo contexto da prática.

> Esse diálogo não pode se desenvolver por intermédio dos processos de avaliação especialmente centrados no modelo de formação de competências, pois tais processos apenas visam ao controle do que é executado em sala de aula. Ao estabelecerem uma vinculação restrita entre resultados de avaliação e medida de qualidade da educação, a avaliação limita-se à dimensão de medida de habilidades, perdendo sua dimensão social de diagnóstico do processo e de orientadora de políticas públicas (LOPES, 2004, p. 116).

Santos e Casali (2007, p. 211), acerca das tendências e perspectivas do currículo e da educação na sociedade contemporânea, relatam que o currículo "está imbricado em relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo em um dado momento, tendo em seu conteúdo e formas a opção historicamente configurada de um determinado meio cultural, social, político e econômico". Nesse viés, Moreira (2001, p. 43) declara que "o currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades".

Segundo Zabala (2002, p. 53), o currículo "precisa oferecer os meios para possibilitar a análise da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo [...] possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social".

Pacheco (2001a) considera que, o currículo pode ser adaptado, flexibilizado e reestruturado para atender às necessidades dos estudantes e do contexto social e cultural no qual está inserido, necessitando para tanto, que o professor assuma sua autonomia para a construção do currículo a partir do cotidiano escolar.

Sacristán (1999, p. 61) afirma que "o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições".

Dito isso, percebemos com clareza que a formação e o desenvolvimento dos alunos e futuros professores e professoras relacionam-se diretamente ao currículo devido à ideologia, à cultura e ao poder nele configurados, que são determinantes no processo educacional.

O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A necessidade e a emergência de novos paradigmas e modelos para o atual contexto educacional é declarada por Gesser e Ranghetti (2011), ao investigarem sobre os princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo do currículo no ensino superior. A pesquisa foi apontada pelas autoras como princípio básico para um *design* de currículo que atenda a formação de pessoas e profissionais capazes de intervenção social. Para este tipo de organização curricular, as autoras acreditam que

> [...] problemáticas relacionadas ao campo de atuação do profissional em formação podem constituir-se em eixos ou componentes curriculares que mobilizarão o emprego desse pressuposto; ou seja, a pesquisa como ferramenta mobilizadora de toda a ação pedagógica com os sujeitos em formação (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 7).

As autoras elucidam que, a partir desse *design* de currículo, a pesquisa ou as ações do tipo investigativo superam o modelo hierárquico em que a teoria antecede a prática, rompendo assim com a dicotomia teoria-prática que se encontra impregnada nos discursos da formação profissional, dentre as quais, destacamos a formação de professores. Para o desenvolvimento de propostas curriculares dessa natureza é necessário a flexibilização curricular que seja receptiva às experiências do cotidiano profissional.

> Flexibilizar os currículos não significa o mero acréscimo de atividades ou a inserção de mudanças na estrutura curricular. As mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica carecem de articulação direta com os princípios e com as diretrizes do Projeto Pedagógico para a garantia de uma formação profissional de qualidade [...] que atenda as novas demandas da sociedade, novas demandas do processo de conhecimento e demandas por uma formação crítica e cidadã de profissionais (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 10).

Assim, diante das mudanças e desafios da sociedade contemporânea, a educação toma novos rumos e o currículo, como instrumento norteador das práticas de formação, carece de novos princípios organizadores. No entanto, a estrutura que sustenta a formação de professores e professoras ainda preserva princípios tradicionais, provocando um descompasso entre discurso, prática e demandas, no âmbito da formação humana e profissional (GESSER; RANGHETTI, 2011). Acerca do cenário educacional que o professor se encontra inserido, tanto no contexto de sua formação, quanto de sua profissão, Moreira (2001) reitera que

> [...] o professor precisa assumir-se como intelectual, a despeito das condições adversas em que trabalha e do desprestígio social associado ao seu exercício profissional, implica demandar que se combinem, em sua formação e em sua prática, dimensões de ordem política, cultural e acadêmica. Implica argumentar que tais dimensões, ainda que não exclusivamente, podem ajudar a conformar identidades docentes críticas e questionadoras dos princípios, dos resultados e do caráter supostamente inevitável do modelo neoliberal e, ao mesmo tempo, mais propensas a aderir a uma prática multiculturalmente orientada, que se contraponha às tentativas homogeneizadoras dos currículos nacionais (p. 50).

A despeito do currículo na formação docente, Arroyo (2013) reivindica a inexistência das vivências concretas e das experiências dos sujeitos sociais e alerta para os prejuízos que poderão ser causados na formação desses sujeitos.

> Essa ausência dos sujeitos, seja como ponto de partida ou de chegada dos conhecimentos curriculares, condiciona radicalmente o formato deste ou daquele desenho curricular, do material didático, do preparo e formato da aula e até das didáticas e metodologias. Empobrece os currículos de formação, nas licenciaturas e na pedagogia (ARROYO, 2013, p. 55).

Diante disso, percebemos a urgência de novas iniciativas que abordam diferentes dimensões daquelas que tem sido eleita e praticada nos currículos dos cursos de formação de professores.

> [...] ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, [...] é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

> [...] currículos que acolham as diferenças identitárias que marcam os indivíduos e os grupos sociais e, ao mesmo tempo, constituam espaços em que se ensinem e aprendam os conhecimentos e as habilidades necessárias à transformação das relações de poder que socialmente produzem e preservam tais diferenças. É esse professor e são esses currículos que se fazem indispensáveis nas escolas e salas de aula das sociedades multiculturais contemporâneas, tão marcadas pelos efeitos letais do neoliberalismo e de um processo de globalização excludente, evidentes no estado de angústia, desespero, desesperança, ódio, medo e violência que prevalece em todos os grupos cujas vozes vêm sendo silenciadas e cujos direitos vêm sendo flagrantemente desrespeitados (MOREIRA, 2001, p. 50-51).

Para Sacristán (2000) o professor exerce sua autonomia como mediador do processo educacional, no momento da transposição do currículo prescrito para o currículo em ação quando ele

> [...] transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento pedagogicamente elaborado de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos (p. 185).

Quanto ao currículo, elucidamos sobre as designações que permeiam o discurso dos curriculistas acerca do currículo prescrito, formal ou oficial, do currículo real ou em ação e do currículo oculto, de acordo com Moreira e Silva (1997).

> O **currículo formal** refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino e é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplina de estudo.[...] O **currículo real** é o currículo que acontece a cada dia dentro da sala de aula, com professores e alunos, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. O **currículo oculto** é usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Ele representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções que vigoram no meio social e escolar. Esse currículo é chamado de oculto porque não aparece no planejamento do professor (MOREIRA; SILVA, 1997 *apud* SANTOS; CASALI, 2009, p. 211, grifos do original).

Ainda sobre o currículo oculto, Moreira e Candau (2007) destacam que nem sempre ele é percebido pela comunidade escolar por não estar explícito nos planos de ensino e propostas pedagógicas, pois envolve atitudes e valores transmitidos pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Sobre o currículo formal, os autores revelam

que os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares são oriundos do currículo formal.

Diante de tantas discussões e situações que se encontram engendradas no currículo consideramos pertinente apresentar, mesmo que brevemente, algumas proposições das teorias do currículo, no intuito de incorporar às nossas discussões, diferentes concepções e embasamentos sobre essa temática.

PROPOSIÇÕES SOBRE AS TEORIAS DO CURRÍCULO

As mudanças ocorridas na educação provocam ressignificações constantes no estudo da realidade curricular. Assim, cada teoria curricular engloba uma pluralidade de teorias que se assentam em diferentes concepções[4] (PACHECO, 2009). O autor, evidencia as características do currículo a partir de duas perspectivas de Teorias Curriculares, as Teorias de Instrução, direcionadas à linearidade da implementação do currículo e as Teorias Críticas, entendidas na multiplicidade de textos com vista à compreensão do currículo. Sobre essas duas tendências de pensamento curricular, Pacheco e Pereira (2007) explicitam que

> [...] o defendermos a existência da teoria crítica, no plano dos discursos, e da teoria de instrução, no terreno das práticas, não apresentamos estas duas conceptualizações como dicotómicas, tão-só como duas vertentes de uma realidade que é interceptada por diversas lógicas de pensamento e por variados modos de acção (p. 198).

As Teorias da Instrução (PACHECO, 2009) estão associadas à "transmissão formal do conhecimento em espaços escolares" (p. 390), cuja organização do currículo "têm como fundamento a existência de um conhecimento escolar que impõe a homogeneidade funcional das aprendizagens" (p. 391). O currículo, a partir de uma Teorização Crítica, é entendido como "um projeto construído na diversidade e na pluralidade não só na abordagem do conhecimento escolar, mas, de igual modo, no desvendamento de certos processos e práticas de poder e de padronização cultural que existem no interior das escolas" (p. 393).

> Assim, a teoria crítica é situada mais no lado das racionalidades contextuais e menos no lado das racionalidades técnicas, pois trata-se de uma abordagem

4 Pacheco (2009, p. 392) elucida que William Pinar, um dos nomes mais presentes nas discussões curriculares, é um dos que promoveram a ruptura epistemológica mediante a proposta teórica da "reconceitualização", enunciadora do currículo como um projeto que responde prioritariamente à dimensão humana do sujeito.

> conceptual que consiste em olhar para a possibilidade de transformação da prática na base de dois princípios estruturantes: a orientação para a emancipação e o comportamento crítico. A teoria de instrução tem como palco de fundamentação a margem das racionalidades técnicas, convertendo o currículo num facto que é o resultado de práticas de dominação, com a secundarização das racionalidades contextuais (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 205).

Acerca do papel do professor frente ao currículo, na perspectiva das Teorias Críticas, Pacheco, em diferentes discussões, esclarece que

> [...] tornar-se-á numa ferramenta conceptual se ajudar professores e alunos a entender que o currículo é uma construção que também lhes pertence, não pelas políticas de descentralização que lhes reconhecem autonomia, mas porque as políticas culturais permitem afirmar que o currículo é uma construção enredada nas lutas e relações sócio-políticas (PACHECO, 2001b, p. 64).

> [...] pode ajudar os professores a compreenderem o currículo como algo que lhes pertence social e culturalmente, se para tal se comprometerem politicamente com a melhoria dos processos de aprendizagem e com a formação humanista e crítica dos alunos. Ajudar ainda os professores a desenvolverem mecanismo de auto-reflexão, buscando nas práticas escolares princípios que são teoricamente interpretados em função de categorias dominantes (PACHECO; PEREIRA, 2007, p. 216).

As Teorias do Currículo são discutidas por Goodson (2007) a partir de currículo prescritivo e currículo narrativo que representam currículos análogos, respectivamente, às perspectivas de currículos que emergem das Teorias da Instrução e Teorias Críticas (PACHECO, 2009). Goodson (2007) declara a necessidade de mudança "de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida" (p. 242). A ênfase de suas discussões recai sobre o currículo prescritivo, ao revelar que o interesse de grupos dominantes se entrelaça à estrutura do currículo, impedindo as tentativas de inovações e reformas, assim "as prescrições fornecem 'regras do jogo' bem claras para a escolarização, e os financiamentos e recursos estão atrelados a essas regras" (p. 247). O autor declara que, ao longo dos anos, "a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade" (p. 243).

No entanto, Young (2014) esclarece que a teoria do currículo apresenta o papel normativo e o papel crítico. De acordo com o autor, a visão normativa da teoria do currículo se torna uma forma de tecnicismo se estiver separada de seu papel crítico, ao mesmo

tempo que o papel crítico da teoria do currículo perde seu propósito se estiver separado de suas implicações normativas.

> Nenhum professor quer soluções da teoria do currículo – no sentido de ser instruído sobre o que ensinar. Isso é tecnicismo e enfraquece os professores. Contudo, como em qualquer profissão, sem a orientação e os princípios derivados da teoria do currículo, os professores ficariam isolados e perderiam toda autoridade. Em outras palavras, os professores precisam da teoria do currículo para afirmar sua autoridade profissional (YOUNG, 2014, p. 195).

Concordamos com Santos e Diniz-Pereira (2016) ao elucidarem sobre a padronização do currículo acerca de diferentes aspectos.

> Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo e negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 295).

Dito isso, precisamos resistir à padronização do currículo na formação de professores, conforme vem se configurando os diferentes discursos ao discorrerem sobre a homogeneização do currículo nacional (MOREIRA, 2001), sobre o currículo mínimo (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016), o currículo prescritivo (GOODSON, 2007) e o currículo instrucional (PACHECO, 2001a, b, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, compreendemos que: (i) é necessário realçar o papel do professor na construção do currículo e nas reformas curriculares, inserindo suas vivências e experiências; (ii) é inaceitável que as propostas educacionais reduzam a educação ao currículo, à avaliação e à formação docente como mecanismos de controle das ações política; e, (iii) que o currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder, que tornam-se determinantes na formação e desenvolvimento dos estudantes, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Assim, nossas concepções sobre o currículo e os assuntos que o envolve vão de encontro às ideias de estudiosos e pesquisadores curriculistas, ao considerarem os seguintes aspectos: a inserção dos professores e das professoras na construção do

currículo, como sujeitos pertencentes ao contexto educacional; a autonomia dos professores e das professoras no processo de ensino e de aprendizagem; a flexibilização curricular como ação necessária para abranger as particularidades e as especificidades vivenciadas no contexto escolar, social e cultural.

Desse modo, acreditamos que a construção do currículo precisa ser pautada pelos princípios da flexibilidade e da autonomia, que dialogue com as diferenças e as minorias, que se ancore na transformação social, propiciando assim, a formação de sujeitos críticos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 374 p.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2017a.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC/CNE/CP, 2002.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 01, de 17 de novembro de 2005.** Altera a Resolução CNE/CP nº 01/2002. Brasília: MEC/CNE/CP, 2005.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CP, 2017b.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. 542p.

CRUZ, G. B. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar**, n. 29, p. 191-205, 2007.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O currículo no ensino superior: princípios epistemológicos para um *design* contemporâneo. **Revista e-Curriculum**, v. 7 n. 2, p. 1-23, 2011.

GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. Trad. PESSANHA, E. C.; RAHE, M. B. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 35, p. 241-252, 2007.

HYPÓLITO, A. L. M. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1237-1354, 2010.

_____; IVO, A. A. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 2, p. 376-392, 2013.

_____; VIEIRA, J. S.; LEITE, M. C. L. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. **Revista e-Curriculum**, v. 9, n. 2, p. 1-16, 2012.

ICLE, G. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 11-21, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, n. 68, p. 239-277, 1999.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, 2004.

LOUZADA, V.; MARQUES, R. Políticas de regulação para a educação no Brasil: interfaces entre currículo, avaliação e formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 13, n. 4, p. 711-732, 2015.

MESQUITA, N. A. S.; CARDOSO, T. M. G.; SOARES, M. H. F. B. O projeto de educação instituído a partir de 1990: caminhos percorridos na formação de professores de Química no Brasil. **Química Nova**, v. 36, n. 1, p. 195-200, 2013.

_____; SOARES, M. H. F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em Química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química Nova,** v. 34, n. 1, p. 165-174, 2011.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, n. 17, p. 39-52, 2001.

_____; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

_____; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa,** v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.

_____. **Currículo:** teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001a.

_____. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, v.14, n. 1, p. 49-71, 2001b.

_____; PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. **Educação em Revista**, v. 45, p. 197-221, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. R. J.; CASALI, A. M. D. Currículo e Educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de professor**, v. 12, n. 2, p. 207-231, 2009.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade,** v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.

_____; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 36, n. 100, p. 281-300, 2016.

SCHIABEL, D.; FELÍCIO, H. M. S. (Re)construção do currículo em ação: elementos propiciadores e cerceadores da autonomia do professor. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 3, p. 831-856, 2018.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. Trad. BECK, L. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo:** uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

94.

ASPECTOS HISTÓRICOS, JURÍDICOS E EDUCACIONAIS DAS FUNDAÇÕES DE APOIO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Alex do Carmo Aziz Assis[1]
Aline Mota de Mesquita Assis[2]

INTRODUÇÃO

Mesmo de forma implícita, as fundações de apoio são ligadas às diversas áreas do conhecimento como por exemplo, as Ciências Sociais Aplicadas (Direito) e Ciências Humanas (Educação). Conhecidas por fundações, essas sociedades e organismos não governamentais buscam atender os setores públicos e privados de forma a atender a sociedade civil. Para Paes (2010) conceituam-se como sociedades dotadas de independência e gestão descentralizada que possuem o objetivo de desenvolver atividades voluntárias junto à coletividade buscando o aperfeiçoamento das instituições públicas. Pelo seu envolvimento com a sociedade, as fundações de apoio visam auxiliar as decisões governamentais do Estado de forma a estancar as premissas básicas da coletividade, em atenção aos serviços ligados à educação superior no eixo do ensino, pesquisa e extensão.

No geral, para as universidades públicas, as fundações de apoio se mostram necessárias para a alocação de recursos humanos e materiais, tendo sua destinação atender projetos e programas elaborados pelas instituições públicas de ensino, eliminando assim

1 Mestrando em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Pesquisa sobre Políticas Públicas Educacionais. alexazizassis@hotmail.com

2 Professora de Matemática, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Goiânia. Pesquisa sobre Políticas Públicas Educacionais. aline.mesquita@ifg.edu.br

a burocracia da entidade pública. Estas fundações de apoio são pessoas jurídicas privadas, formadas pelo registro de consolidação e constituição no Tabelionato de Pessoas Jurídicas. Contudo, é importante frisar que as fundações de apoio não surgiram por lei (federal, estadual ou municipal) muito menos são mantidas pela União, Estados, Municípios ou Distrito Federal, assim elas não se enquadram no rol de entidades públicas sendo, portanto, atreladas à atuação do Ministério Público de nível estadual ou federal nos termos do Código Civil e do Código de Processo Civil vigente (BRASIL, 2002).

Diante destas considerações, o presente artigo, que é parte inicial de uma pesquisa mais ampla vinculada à dissertação de Mestrado em Educação do primeiro autor desse texto, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, tem como meta investigar, por meio de uma análise bibliográfica, a relação entre as fundações de apoio e a universidade pública, sua historicidade e definições de cunho jurídico.

Assim, o presente trabalho busca responder às seguintes questões que norteiam a pesquisa:

1) O que fazer para melhorar o entendimento do que seriam fundações de apoio?

2) Como seria a melhor conceituação de fundações de apoio utilizando aspectos jurídicos e educaconais?

Com o intuito de responder estas questões propõe-se a execução deste estudo. Pode-se dizer que a pergunta central a ser respondida por esta pesquisa é: como se dá o processo de formação das fundações de apoio?

Com vistas a responder às perguntas levantadas, objetiva-se:

- melhorar o processo de entendimento e esclarecimento do que sejam fundações de apoio, contribuindo de forma significativa para a formação de conceitos jurídicos educacionais, especificamente, do conceito de fundações de apoio na perspectiva de política educacional;
- auxiliar no desenvolvimento do pensamento e conhecimento teórico, contribuindo com a elevação da capacidade de abstração do mesmo, desenvolvendo o seu pensamento político educacional e formalizando o conhecimento científico;
- propor um caminho para a realidade social no qual as fundações de apoio são inseridas no ambiente universitário brasileiro.

Diante de tal cenário realizei um levantamento bibliográfico para conhecer as dissertações que tratam do tema proposto, o qual passo a relatar a seguir.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Inicialmente fiz uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, por ser um banco de teses e dissertações de um órgão do governo federal brasileiro que traz os trabalhos e dissertações de todos os cursos de pós-graduação no país, sendo uma fonte de informação segura e confiável. A escolha por este banco de dados deu-se pelo grande número de Programas de Pós-Graduação inclusive o da Educação e a grande produção de pesquisas de dissertações, bem como também nem todo trabalho acadêmico é divulgado por meio de outro banco de teses e dissertações. A opção por esta permite que: a) uma maior abrangência, considerando que existem outros programas de Pós-Graduação em outras localidades; b) os programas dedicam-se a formação de professores e ao seu desenvolvimento para a atuação em ensino e pesquisa. Primeiramente utilizei como descritor a palavra "Fundações de Apoio". A utilização da palavra chave "Fundações de Apoio" é necessária, pois a utilização no singular da palavra "Fundação de Apoio" remete-se a entidade ligada necessariamente a áreas como saúde, segurança pública, etc. Constatei que o período de tempo relativo à pesquisa do tema delimitei o período de "2006 até hoje", no caso, 25/06/2017, não permitindo a alteração desta data. Como encontrei apenas 08 trabalhos. Utilizando os dados disponíveis no sistema, classifiquei-os conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Teses e Dissertações abordando o tema Fundações de Apoio, de acordo com a área do conhecimento, para o período de 2006 até 25/06/2017

Área do Conhecimento	Dissertações	Teses	Total
Administração	1	0	1
Ciências Contábeis	3	0	3
Direito	2	0	2
Educação	2	0	2

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Analisando essa tabela, constatei que o trabalho que me interessa está nas áreas de Educação e Direito. Após uma leitura dos resumos dos trabalhos relacionados a essas áreas do conhecimento concluí que o que mais se aproximam dos objetivos deste projeto

de pesquisa, descrevendo e/ou analisando uma forma de conhecer acerca das Fundações de apoio é apenas o que está descrito na Tabela 2.

Tabela 2 – Teses e Dissertações que mais se aproximam do objetivo desta pesquisa

Título	Autor	Ano	Nível	Instituição	Área do Conhecimento
Fundações de apoio – regime jurídico – autonomia universitária	Thomas Augusto Ferreira de Almeida	2013	Dissertação	PUC-SP	Direito
O Público e o Privado nas Universidades Públicas: Análise da fundação de apoio privada FADESP no gerenciamento dos recursos para a UFPA (2004 a 2008)	Luciana Rodrigues Ferreira	2010	Dissertação	UFPA	Educação
Fundações de Apoio Universitário no Contexto das Políticas para Educação Superior nos Anos de 1990: A experiência da Universidade Federal de Uberlândia	Aluísio João de Carvalho	2006	Dissertação	UFU	Educação

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base em dados da Tabela 1.

Com o intuito de saber como e o que foi desenvolvido em cada dissertação listada na tabela 2, fez-se uma leitura detalhada dos objetivos e procedimentos metodológicos de cada uma delas. Essas análises passam a ser descritas abaixo.

Almeida (2013) propõe elaborar uma análise jurídica das fundações de apoio às instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com destaque para o entendimento dentre os entes do Terceiro Setor. O objetivo é trazer uma aproximação ao regime jurídico das recentes alterações legislativas promovidas pela Lei 12.349 de 15/12/2010 que modificaram o papel das fundações de apoio como a Lei nº 8.958 de 20/12/1994. A origem das fundações de apoio é trazida dentro da visão da Administração Pública em tratar das entidades de direito privado a flexibilidade da gestão para a execução das tarefas exigidas. A metodologia utilizada é exploratória e descritiva, ou seja, como uma visão estritamente hegeliana de análise do contexto social. O objeto desse estudo é a partir da

história das universidades públicas e do crescimento do Terceiro Setor, a saber; atualmente conhecidas como Organismos Sociais, Organizações Não Governamentais e Organizações de Interesse Público; após os anos 1990, passando pelo regime jurídico das fundações associadas à evolução legislativa do tema e a sua relação com as leis que respaldam as fundações de apoio. Almeida (2013) trouxe à tona os problemas existentes da relação das fundações de apoio com as universidades e apontou no sentido da possibilidade de construção de um formato de associação. Uma parceria que proporcione maior segurança jurídica, respeitando os princípios da administração e ao mesmo tempo adequando aos propósitos da missão institucional das IFES de ensino, pesquisa e extensão.

Ferreira (2010) tem como objetivo analisar a parceria entre o público e o privado, estabelecida entre as universidades federais e as fundações de apoio privadas (FAP), no gerenciamento de recursos para a instituição apoiada, tendo como caso de análise a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP). Como método de investigação, utiliza-se do materialismo histórico dialético. Este método permite compreender a realidade como resultado de processos históricos de relações humanas, entre os homens e a natureza, de relações entre classes socais que envolvam relações de poder e meios de produção.

O objeto de estudo parte da compreensão da realidade como resultado do esgotamento do modelo de gestão das universidades públicas no Brasil, financiadas exclusivamente com recursos do erário, acentuando-se de forma categórica a partir da década de 1990 com a Reforma do Estado implementada no governo de Fernando Henrique Cardoso. Ferreira (2010) trouxe como problema as relações entre as Fundações de Apoio Privadas (FAP) e as universidades públicas em relação ao uso do dinheiro público trazendo a falta de controle nas prestações de contas que apenas se deu obrigatoriedade a partir de 2004 pelo decreto nº 5.204; desvio de finalidade com alteração anual dos relatórios de atividades das fundações de apoio; influências político-partidárias no conselho diretivo da FAP.

O estudo apontou que, apesar da introdução mercadológica no interior das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a relação entre público e privado é sustentada, essencialmente, com recursos públicos. Isso se reflete na expansão no número de FAP credenciadas junto às universidades federais, multiplicando-se em mais de 154% nos últimos 10 anos. Das 55 universidades públicas federais do Brasil, apenas cinco não possuem FAP credenciada, e as restantes apresentam 85 FAP gerenciando seus recursos.

Carvalho (2006) tem como objetivo central analisar o papel da Fundação de Apoio Universitário (FAU) frente à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) no contexto das políticas educacionais para a educação superior. Além disso, pretende-se analisar as implicações e relações da FAU frente à UFU, suas dificuldades, o impacto da Fundação com relação ao trabalho docente, sua contribuição no que diz respeito ao financiamento, e a autonomia universitária no contexto das políticas educacionais, em especial aquelas voltadas para a educação superior. Quanto ao aspecto metodológico, Carvalho (2006) mostra que é de cunho investigativo e possibilita ao pesquisador construir uma visão mais global nos aspectos social, econômico e político dentro do materialismo histórico dialético.

Quanto ao objeto de estudo, Carvalho (2006) diz que escolha da FAU decorreu da grande interação que ela possui com a UFU, por meio do conjunto das Unidades Acadêmicas que compõem essa Universidade.

A coleta de dados adotado foi a entrevista semiestruturada. As análises desenvolvidas evidenciam que a Fundação de Apoio Universitário, na sua relação com a UFU, muito tem contribuído para a dinamização das ações administrativas no âmbito das Unidades acadêmicas e da própria Universidade como um todo.

Observou-se, também, que para a maioria dos sujeitos entrevistados a participação de docentes da Universidade em atividades desenvolvidas por meio da FAU não tem trazido maiores prejuízos para o conjunto das atividades desenvolvidas por meio da FAU.

Quanto à privatização da educação superior, os sujeitos entrevistados evidenciam que a atuação das fundações como a FAU não é determinante, pois essa privatização tem caminhado por outras trilhas e já atingiu patamares em que a manutenção de algumas instituições públicas, gratuitas, acaba se constituindo em fator de equilíbrio entre as instituições nesse nível de ensino.

Conclui-se, ainda, que se as Universidades tivessem maior autonomia, certamente, a atuação e o papel de fundações como a FAU seriam bastante minimizados.

ASPECTOS HISTÓRICOS DAS FUNDAÇÕES DE APOIO

Acerca da historicidade, Paes (2010) afirma que as fundações foram criadas pela visão da solidariedade humana que busca mecanismos de ajuda, assistência e legalidade aos indivíduos em penúria pessoal e social. Inicialmente as fundações foram iluminadas pela devoção às artes, ao conhecimento, à cultura e à fraternidade, alocando recursos para uma função social ou filantrópica. Durante o caminho, elas se tornaram um

instrumento através do qual a personalidade humana, sendo física ou jurídica, transmite à coletividade e às várias gerações vindouras seus ideais e convicções.

Diniz (2002) traz que as fundações são universos de bens, personalizadas pela ordem jurídica e atendidas ao fim estipulado pelo fundador. Portanto, é um acervo de bens em que a lei reveste de capacidade jurídica para a realização das finalidades pretendidas pelo seu fundador, em atenção especial aos seus organogramas e estatutos, independentemente de serem religiosas, culturais ou de forma assistencialista. O autor ainda afirma que as fundações não possuem a finalidade de visar o lucro, não tendo uma finalidade econômica para o seu propósito. A sua natureza consiste em dispor os bens para a busca casuísta dos objetivos traçados no estatuto. Sendo assim, os bens doados em favor da fundação se corporificam em bens inalienáveis.

Alves (2000) traz que as primeiras fundações criadas no Brasil datam do período colonial no século XVIII. Já no século XX, o antigo Código Civil de 1916 trazia que as fundações possuem personalidade jurídica constituída por um bem destinado à coletividade, seja ele com aspectos de caráter moral, cientifico, religioso, cultural e artístico. Segundo este código a fundação era construída pelo desejo de um indivíduo que dedicava bens pessoais, para a objetivação de fins filantrópicos. (BRASIL, 2003).

A respeito da compreensão sobre as fundações de apoio no âmbito educacional, o site do Ministério da Educação e Cultura (MEC) afirma que elas surgem com a premissa de suporte a projetos de pesquisa, ensino, extensão e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico. Sobre sua constituição, o referido site relata que elas não são criadas por lei e não são mantidas pela União; são criadas e mantidas sobretudo por pessoas jurídicas e físicas dotadas de grande soma de capital para dispor aos projetos de ensino, pesquisa e extensão junto às instituições públicas. Por se constituírem incremento ao papel desenvolvimentista de projetos de ensino, pesquisa e extensão junto às instituições públicas de ensino, os Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia, exigem delas um prévio credenciamento nestes órgãos.

Rocha (2012, p. 55) traz que as primeiras fundações de apoio foram criadas no Brasil apenas nos anos 1930 e afirma que "[...] a fundação de apoio é um mecanismo que, se bem controlado pode ser de grande valia para a concretude do objetivo da universidade em termos de construção e divulgação do conhecimento [...]".

Sobre as funções exercidas, as fundações de apoio trabalham pela busca de recursos, sejam públicos ou privados, no auxílio às universidades públicas, pela procura por

recursos humanos (servidores) para as ações de pesquisa, ensino e extensão, e ainda de uma melhor gestão desses recursos (PAES, 2010).

Reforçando a compreensão dos objetivos das fundações, Alves e Azevedo (2007) afirmam que elas funcionam como instrumento de desburocratização da administração de projetos desenvolvidos pelas universidades públicas.

No contexto histórico, as fundações de apoio trouxeram um novo paradigma onde se busca a participação da sociedade civil no desempenho de funções que até então eram desenvolvidas pelo Estado. Com isso, novos personagens se movimentam em busca de uma melhor aplicação dos recursos em prol da nova perspectiva social.

ASPECTOS JURÍDICOS DAS FUNDAÇÕES DE APOIO

As fundações de apoio são entidades firmadas com o propósito de implementação dos trabalhos no eixo da pesquisa, ensino e extensão e sobretudo no crescimento da instituição, alavancando o acesso à ciência e tecnologia, aglutinando interesse das universidades públicas e das instituições voltadas a produção de insumos (MEC, 2018).

Essas entidades podem ser criadas por pessoas jurídicas e físicas. Possuem natureza jurídica de fundações privadas, sem fins lucrativos, sendo comandadas através do Código Civil e do Processo Civil Brasileiro. São fiscalizadas pelo Ministério Público estadual ou federal e também pelo órgão superior da instituição apoiada.

Com base na Lei nº 8.666 de 21 de junho de 1993, conhecida como Lei de Licitações, em seu artigo 24 inciso XIII, as fundações de apoio são contratadas com dispensa de licitação e por prazo determinado pelas universidades públicas, quando estas possuírem finalidades casuístas à pesquisa, ao ensino ou ao desenvolvimento institucional e forem isentas economicamente.

A legislação preconiza que:

> Art. 24. É dispensável a licitação:
>
> XIII – na contratação de instituição brasileira incumbida regimental ou estatutariamente da pesquisa, do ensino ou do desenvolvimento institucional, ou de instituição dedicada à recuperação social do preso, desde que a contratada detenha inquestionável reputação ético-profissional e não tenha fins lucrativos; (Redação dada pela Lei nº 8.883, de 1994) (BRASIL, 1993).

Já a Lei nº 8.958 de 20 de dezembro de 1994 relata que as fundações de apoio, ao executarem parcerias, contratos e/ou acordos envolvendo recursos públicos, são obrigadas a prestarem contas dos recursos recebidos e aplicados às instituições financiadoras,

a submeter-se ao controle pelo órgão da instituição apoiada, bem como à fiscalização pelo órgão de controle governamental competente (BRASIL, 1994).

É importante observar que no artigo 4º, parágrafo 2º da Lei nº 8.958/1994, os recursos alocados por estas fundações de apoio oriundos de universidades públicas deverão ser gerenciados em contas específicas para cada projeto a ser desenvolvido (BRASIL, 1994). Tal medida visa a transparência na execução destes recursos.

Há ainda as Leis nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004 e nº 12.349 de 15 de dezembro de 2010 que tratam sobre a forma que as fundações de apoio podem participar de processos licitatórios. Já os Decretos nº 7.423 de 31 de dezembro de 2010 e nº 5.563 de 11 de outubro de 2005 regulamentam essas fundações. As portarias interministeriais nº 7.423 de 31 de dezembro de 2010 e nº 475/MEC/MCT de 14 de abril de 2008 tratam dos registros e credenciamentos. Contudo, ainda existem muitas etapas a serem esclarecidas em relação ao papel das fundações de apoio, não sendo objetivo desse texto discuti-las.

Anualmente, as fundações de apoio elaboram seus pareceres dando publicidade aos seus atos de administração sendo estes: projetos gerenciados, eventos realizados ou apoiados, os resultados operacionais obtidos; ou seja, as receitas auferidas, além de apresentarem o balanço de desempenho financeiro e contábil alcançado no ano base, ao qual se refere o relatório de atividades.

OS ASPECTOS EDUCACIONAIS ENTRE AS FUNDAÇÕES DE APOIO E AS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

A relação entre as fundações de apoio e as universidades públicas brasileiras precisa ser tratada considerando os aspectos históricos, jurídicos e educacionais com vias a trazer alguns pontos de reflexões que revelem o real significado das fundações de apoio no âmbito universitário. Sem dúvida não se pretende esgotar o assunto, mas traçar caminhos acerca do elo existente entre as fundações de apoio e as universidades públicas brasileiras.

A consolidação das fundações de apoio no país se torna presente através de um registro no qual testificam as características principais dos tipos de fundações atualmente existentes, fato que constitui um desafio para compreender seu nascimento, crescimento e gestão do seu papel enquanto realidade social.

Para uma compreensão mais ampla da consolidação das fundações de apoio é necessário entender o papel das universidades públicas brasileiras. Nestas instituições

ocorreram uma gama de transformações sejam de ordem técnica, política, social e/ou econômica e têm trazido várias transformações. Hoje é exigido que as instituições de ensino superior públicas aumentem o ingresso de estudantes de baixa renda e que participem de forma mais presente do crescimento social dos seus acadêmicos. Por outro lado, diversos grupos das instituições de ensino superior públicas cobram uma maior qualidade e um grande engajamento com o trabalho cientifico.

Para Santos (2003), as universidades públicas vivem um ciclo de identidade resultante das diferenças entre as visões tradicionais e as que durante todo século XX lhe foram colocadas. No início, a preocupação com o conhecimento, raciocínio crítico e estudos científicos e humanísticos, importantes e necessários eram praticamente exclusivas das elites de que a universidade pública atendida. Atualmente, a educação universitária atua na produção de conhecimentos úteis à formação da mão-de-obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista hoje conhecido com capital neoliberal. A falta de gestão da universidade pública para realizar essas funções, até contraditórias, levou o Estado e os conglomerados financeiros a buscarem longe do ambiente universitário novos caminhos capazes de atingir as metas. Ao se desviar da força motriz na produção da pesquisa, a universidade entra em uma crise de perspectiva do seu papel social.

Através desse cenário se fortalecem as fundações de apoio como um modelo de gestão das universidades trazendo parcerias para a regulamentação de novas políticas para a propagação e divulgação do conhecimento.

Rocha (2012) afirma que as características das fundações de apoio são: solidariedade social, terceiro setor, identidade na diversidade, cultura democrática, nova institucionalidade, transformação do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário, acesso à extensão universitária, integração com a sociedade e apoio ao desenvolvimento da ciência e tecnologia.

Sobre a solidariedade social, a fundação de apoio, com base na realidade, mostra a preocupação em transformar e emancipar a sociedade. Para Rocha (2012), a fundação tem como obrigação apoiar o cumprimento da missão institucional da universidade, além de dar respaldo ao cumprimento das questões sociais.

O terceiro setor, o qual é constituído por organizações sociais, organizações de interesse público, organizações não governamentais e fundações, são entidades servem o Estado no atendimento ao interesse público no que concerne aos serviços primários, como educação, saúde, habitação, dentre outros. Na relação entre fundações de apoio e universidades públicas é importante dizer que a produção de conhecimento em ensino,

pesquisa e extensão é através dessa parceria. Está claro que as universidades públicas não conseguem sobreviver mediante o quadro em que o Estado brasileiro se encontra. Segundo Rocha (2012), as fundações de apoio visam atender o público, o bem coletivo.

Rocha (2012) mostra também que a preocupação com a identidade na diversidade, posta pelo processo neoliberal, é bastante conflituosa e desafiadora, contudo as fundações de apoio buscam encontrar uma identidade principalmente de atuação para que se cumpra o objetivo traçado. Sobre a cultura democrática, o autor diz que o papel das fundações de apoio é a busca de modificar o pensar, o agir e o sentir, e essas contribuições consolidam uma nova realidade social.

Rocha (2012) traz consigo a transição do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitários com uma nova visão para a universidade, sendo mais franca e menos hierarquizada, tratada numa perspectiva global do conhecimento universitário. Nesse trajeto tem por meta responder as demandas sociais pela democratização radical da universidade, encerrando um ciclo de exclusão de camadas sociais.

Acerca da extensão universitária, Santos (2003) mostra que para que se tenha efetividade em suas ações é necessário o apoio universitário na solução dos conflitos sociais e da discriminação social e por fim se dê incrementos de participação aos grupos sociais excluídos e marginalizados.

Sobre o papel da integração das fundações com a sociedade e no apoio ao desenvolvimento científico e técnico, Santos (2003) afirma que as fundações de apoio possuem um papel na mediação entre a sociedade e a universidade, sendo traçado as demandas sociais dentro da universidade e levando informação para fora das paredes da universidade. Podem ainda trazer esclarecimentos na propagação e aplicação prática, bem como na construção de tecnologias de cunho social a partir da percepção universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a área de Políticas Públicas e Políticas Educacionais, tendo como tema as Fundações de Apoio, é um estudo que dialoga com as áreas de Ciências Sociais Aplicadas (Direito) e Ciências Humanas (Educação). Deste modo, analisar o processo de formação das fundações de apoio e analisar sua atuação com vistas a contribuir de alguma forma para a melhoria e aperfeiçoamento desse processo torna-se um exercício intelectual importante, tanto para aqueles que atuam diretamente na formulação das políticas educacionais, como também à sociedade em geral.

Conforme descrito nos tópicos anteriores, alguns questionamentos para este caminho têm surgido no Brasil, mas de forma bem tímida. As primeiras indagações que fundamentam esta pesquisa são "Qual o papel das fundações de apoio nas universidades públicas brasileiras?"; "Como se dá a participação público-privado nas universidades públicas, considerando as fundações de apoio?".

Portanto, analisar as fundações de apoio com base no materialismo histórico dialético é uma pesquisa em aberto, viável e necessária, que considera as relações e inter-relações entre os objetos analisados, considera os contextos histórico, social e político, as suas contradições numa sociedade capitalista que defende direitos iguais para uma sociedade desigual. Através de observação e análise do real papel das fundações de apoio nas universidades, com recorte para as universidades federais, pode-se aprofundar nesta temática pouco estudada. É importante frisar que o presente artigo não teve a ousadia de esclarecer pontos obscuros sobre essa vertente, visou apenas uma análise dissertativa sobre o assunto, objetivando trazer à luz tópicos a serem futuramente estudados.

REFERÊNCIAS

ALVES, Antônio Marco dos Santos.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. Fundação de Apoio a Universidade: uma discussão sobre o conflito entre o público e o terceiro setor. **Atos de Pesquisa em Educação-**PPGE/ME FURB. Blumenau, v. 2, n. 3, p. 486-507, set/dez, 2007.

ALVES, Francisco de Assis. **Fundações, organizações sociais, agências executivas**: organizações da sociedade civil de interesse público e demais modalidades de prestação de serviço público. São Paulo: LTR, 2000.

BRASIL. **Código Civil**: quadro comparativo 1916/2012. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. **Lei n° 8.666 de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37º, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8666cons.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Lei nº 8.958 de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br /ccivIl_03/LEIS/L8958.htm. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. **Lei nº10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. **Lei nº 12.349 de 15 de dezembro de 2010**. Altera as Leis n º8.666, de 21 de junho de 1993, nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004; e revoga o § 1º do art. 2º

da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. **Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://www.senado. gov.br/legbras/. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. **Decreto nº 7.423 de 31 de dezembro de 2010**. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legbras/. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. **Decreto nº 5.563 de 11 de outubro de 2005**. Disponível em: http://www.senado.

gov.br/legbras/. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria interministerial nº 7.423 de 31 de dezembro de 2010**. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 16 set. 2018.

_____. Ministério da Educação**. Portaria interministerial nº 475 de 14 de abril de 2008**. Disponível em: http://www.mec.gov.br. Acesso em: 14 set. 2018.

_____. **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: http: www.senado.gov.br/legbras. Acesso em: 03 set. 2018.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Fundações de Apoio** – Apresentação. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/fundacoes-de-apoio/apresentacao. Acesso em: 03 set. 2018.

DINIZ, Maria Helena. **Direito Civil**. Vol. I. Cidade: São Paulo. Saraiva, 2002.

PAES, José Eduardo Sabo. **Fundações, associações e entidades de interesse social**: aspectos jurídicos, administrativos, contábeis, trabalhistas e tributários. 7. ed. – São Paulo: Forense, 2010.

ROCHA, José Cláudio. **A Reinvenção Solidária e Participativa da Universidade**. Salvador: EDNUEB, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática da universidade. São Paulo: Cortez, 2003.

UNIDADE V

DIÁLOGOS ABERTOS SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA

95.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Kamylla Pereira Borges[1]
Reynaldo Zorzi Neto[2]

INTRODUÇÃO

Historicamente a educação tem respondido as demandas do modo de produção capitalista, contribuindo para formação de indivíduos condicionados ao modelo societal do capital (FRIGOTTO, 2003; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). É necessário que o sujeito se qualifique de acordo com as competências requeridas para o mercado em termos polivalência, flexibilidade e afetividade para atender todas as necessidades do seu empregador. Consequentemente as relações de poder e de classe são encobertas e instaura-se o senso comum da ideologia do capital humano (FRIGOTTO, 2009).

De acordo com a Teoria do Capital Humano a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico (VIANA e LIMA, 2010). Esse ideário perpassou o século XX e perdura até o atual, pois para o Capital é necessário a formação de um trabalhador que atenda suas necessidades produtivas e comerciais.

1 Professor do curso de Licenciatura em Ciências Sociais e Licenciatura em Química, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG/ Campus Anápolis. Pesquisa sobre Educação, Trabalho e Políticas Públicas. Mylla567@gmail.com

2 Professor do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG/ Campus Anápolis. Pesquisa sobre Educação, Trabalho e Políticas Públicas. paneladeferro@hotmail.com

Assim sendo, o objetivo geral dessa pesquisa é a discussão acerca da concepção de trabalho e educação contida nas políticas educacionais voltadas para a EPT desde a LDB/1971 até a Reforma do Ensino Médio de 2017, levando-se em consideração como a teoria do capital humano atua na intermediação e conformação do processo de ensino-aprendizagem na EPT, influenciando as formas de percepção da educação e trabalho nas políticas educacionais.

Conhecer essas concepções irá contribuir para o estudo e implementação de novas ações voltadas para fortalecer um conceito de educação profissional e tecnológica que vá além da preparação pura e simples para o mercado de trabalho, como requer o ideário neoliberal. Dessa forma o estudo dos elementos apontados poderá contribuir para uma melhor compreensão do processo de formação da EPT fundamentando as lutas em prol de uma educação voltada para emancipação e transformação social.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório, descritivo e analítico fundamentado nos princípios do Materialismo Histórico Dialético. A opção pela abordagem qualitativa se deve à necessidade de uma compreensão aprofundada sobre as representações sociais acerca do Trabalho e Educação, que leve em consideração a historicidade e a trajetória da EPT no Brasil.

Considerando os princípios do Materialismo Histórico Dialético, partimos do pressuposto de que a realidade não é simples, mas configura-se uma síntese de "múltiplas determinações", em que os dados provenientes da investigação nos darão subsídios para estabelecer as relações, nexos e mediações necessárias à produção do conhecimento e aproximação da realidade, partindo das particularidades (as concepções de trabalho e educação dos docentes e as concepções encontradas nos documentos oficiais) para a totalidade (conjuntura socioeconômica e sua influência na educação e trabalho); de forma a situar o problema dentro de um contexto complexo e ao mesmo tempo apontar as contradições possíveis no âmbito do real, relacionando sempre com o contexto político vinculado à realidade observada (MARX, 1978).

A coleta de dados se deu por meio da Análise documental dos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692 de 11 de agosto de 1971, Lei no 6.545/1978, Lei n. 7.044/1982, Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, a LDB/ 1996, Decreto no 2.208, de 17 de abril de 1997, Decreto 5154/2004 e a Lei n. 13.415/2017. Esses documentos foram previamente selecionados, pois representam o escopo das

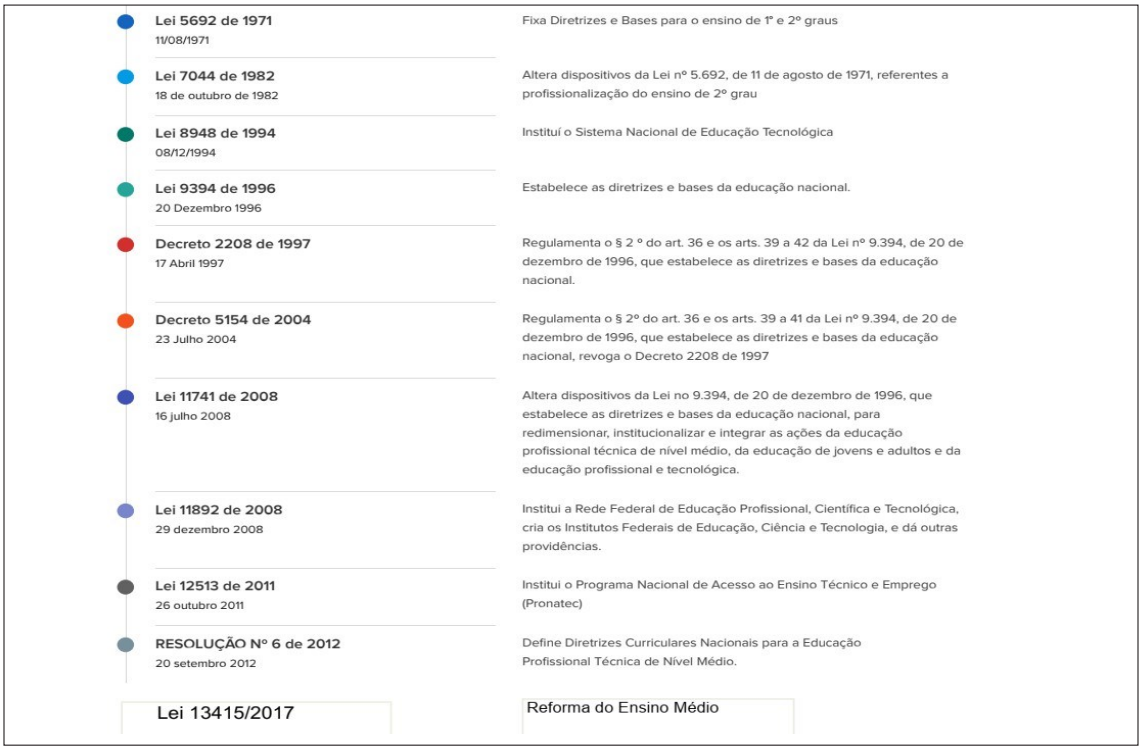
políticas públicas educacionais, que de uma forma ou outra, tratam a EPT no Brasil, desde a década de 1970 até a atualidade.

A análise dos documentos seguiu os passos genéricos propostos por Bardin (1977) para análise de conteúdo. Os dados da pesquisa provenientes do conteúdo dos documentos foram processados com o auxílio do software NVivo 10. O NVivo 10 é um programa de apoio a análise de dados qualitativos que permite a armazenamento, codificação e classificação de informações textuais, imagens ou vídeos (Nodari *et al.*, 2014). As categorias para análise de conteúdo foram definidas posteriormente a partir do agrupamento dos dados, realizado com o auxílio desse Software.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Linha do tempo abaixo (Figura 1) demonstra as principais políticas públicas relacionadas a EPT da década de 1970 até 2017:

Figura 1 – Linha do tempo das principais políticas públicas voltadas para a EPT da década de 1970 até 2017



A exposição e discussão dos resultados encontrados irá se organizar da seguinte forma: primeiro iremos refletir sobre as principais mudanças relacionadas a EPT nas décadas 1970 até 1980, período de redemocratização do país. Em seguida localizamos os anos de 1990 e a influência do pensamento neoliberal nas políticas educacionais brasileiras, com ênfase na educação profissional e por último, analisamos as políticas educacionais dos anos 2000, culminando com a reforma do ensino médio de 2017.

A EPT nas décadas de 1970 e 1980: o alinhamento as necessidades do mercado capitalista

A teoria do Capital humano teve origem em meados da década de 1960 na chamada Escola de Chicago, que era formada por um grupo de professores do departamento de Economia da Universidade de Chicago, liderados por Theodore Schultz e George Stigler. A Teoria considera a educação como elemento chave para instituição do novo espírito do capitalismo, o neoliberalismo (COSTA, 2009). Para Theodore Schultz, há uma correspondência entre o crescimento econômico e a educação, no sentido de que os processos formativos educacionais irão fornecer ao indivíduo o rol de conhecimentos necessários para atender as demandas do mercado, "ampliando os índices de produtividade e consequentemente os níveis de renda da sociedade" (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 156).

A Teoria foi desenvolvida na conjuntura da crise do keynesianismo e do Walfare State (Estado do bem estar social) e desigualdade social. Nesse contexto, Schultz realizou uma pesquisa em que observou que as famílias que investiam mais em educação tinham um desenvolvimento social e econômico melhor que o restante. A partir dessa observação, Schulz realizou uma comparação entre o Produto Interno Bruto (PIB) e os níveis de escolaridade, encontrando uma correlação alta entre ambas. Tomando esse dado isolado de outros fatores, como a desigualdade social entre as classes sociais e nações, ele concluiu que a educação é um investimento altamente rentável (FRIGOTTO, 2015).

A década de 1970 foi o marco da chegada dessa teoria no Brasil. No contexto das políticas educacionais da ditadura militar, que eram altamente concentradoras e dependentes do capital internacional, a ideia do Capital Humano surge como justificativa para legitimar as políticas difundidas naquele momento histórico, propagando uma noção de "democratização das oportunidades educacionais como forma de distribuição de renda e de desenvolvimento social" (MOTTA, 2008).

Nesse contexto, na ditadura militar uma das principais reformas educacionais promulgadas foi a lei 5.692/1971, segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB) que mudou a organização do ensino no Brasil, criando dois níveis o 1º e 2º Graus. As alterações mais contundentes estavam relacionadas ao 2º grau, neste nível, a referida lei instituiu a política de profissionalização universal e compulsória (BRASIL, 1971). Ao concluírem o 2 Grau os alunos receberiam, então, um certificado de habilitação profissional e estariam aptos a se inserirem no mercado de trabalho.

A reforma se justificava pela necessidade de mão de obra qualificada, pois na época, o Brasil passava por um processo de industrialização acelerado e grandes expectativas de crescimento, para compor essa demanda por força de trabalho eram necessários trabalhadores qualificados.

O artigo 1º da referida lei traz como objetivo do 1º e 2º graus a formação para o desenvolvimento das potencialidades como auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. Nesse primeiro artigo nota-se uma concepção abrangente de educação com três finalidades que se complementam e que poderiam significar uma formação integral do ser humano. Nesse primeiro momento não há associação da qualificação com o "mercado" em si, pois o termo "trabalho" aparece isolado, o que dá margem a interpretação de que a lei se refere ao conceito amplo de trabalho, não apenas como sinônimo de emprego, relacionado aos interesses do capitalismo.

No entanto, quando continuamos a análise do restante do documento, percebemos que é exatamente o contrário. O art. 5º especifica que o currículo de cada sistema de ensino será formado por uma parte chamada de educação geral e outra formação especial e explica que a formação especial estará relacionada a "sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no 1º grau e habilitação profissional no 2º grau" essa habilitação profissional deveria estar em consonância com as necessidades do mercado de trabalho.

A associação da formação com as necessidades do mercado, demonstra que a concepção de trabalho é limitada aos interesses do modo de produção capitalista. Nesse caso, o trabalho é sinônimo de emprego, de trabalho assalariado. E a educação acaba se restringindo ao conjunto de conhecimentos necessários para atender as demandas desse mercado.

O art. 6º especifica que as habilitações profissionais poderiam se dar em regime de colaboração com as empresas, nesse caso as empresas e instituições privadas influenciariam a organização dos currículos da parte especial da formação, visando adequar satisfatoriamente a formação aos interesses do mercado. Apesar da lei especificar no art. 21º que o ensino de 2º grau se destinava a "formação integral do

adolescente" a vinculação direta aos interesses do mercado e a fragmentação do currículo demonstravam o contrário.

A análise da referida Lei permite inferir que a concepção de educação está associada a uma visão instrumentalista e pragmática, reduzindo-a a pura adequação ao mercado de trabalho no contexto da Teoria do Capital Humano. A concepção de trabalho está associada ao incremento da produtividade e atendimento as necessidade do mercado do modo de produção capitalista

A Reforma proposta pela Lei de 1971 foi um fracasso, primeiramente pela grande carência de profissionais habilitados, materiais e estrutura para transformar todas as escolas de 2º grau em escolas técnicas. Outra questão era necessidade de as escolas acompanharem os avanços tecnológicos para que a formação dos alunos não se mostrasse desatualizada e resultantes de uma formação diferente da atividade que realmente estes iriam desempenhar (CUNHA, 2014).

Os custos eram muito altos e o governo não investiu de forma suficiente para tornar real a implementação da Lei. Desse modo, ao invés de uma educação profissionalizante específica, foram instituídos cursos gerais, que visavam uma habilitação profissional dita básica, isto é, um preparo básico com conhecimentos mínimos para o estudante se inserisse no mercado previamente para posteriormente adquirir os conhecimentos específicos de seu trabalho dentro do seu próprio contexto do emprego. (CUNHA, 2017). Assim sendo, em 1982, por meio da Lei 7044, o Governo revogou a profissionalização compulsória.

A LDB de 1971 se adequava aos imperativos da Teoria do Capital Humano, tendo como base uma concepção de educação e trabalho limitada, que se referia apenas ao atendimento dos ditames do mercado capitalista. Se fundamentava em dois eixos: formação acelerada da classe trabalhadora para realização de trabalho simples e formação de técnicos de nível intermediário para atender as necessidades das multinacionais e em paralelo havia ainda a formação propedêutica que era voltada para a elite, a LDB de então regulamentava a dualidade educacional existente no país e se fundamentava em uma concepção de educação aligeirada e aleijada de conhecimentos mais amplos que pudessem contribuir para emancipação e autonomia do sujeito.

Os anos 1990 e a adequação a cartilha neoliberal

A década de 1990 no Brasil foi marcada por um processo de adequação ao modelo de reestruturação econômica, influenciado pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Nesse período, o novo padrão de acumulação capitalista, regido pelo neoliberalismo, passou a ser controlado pelo capital financeiro, gerenciado pelo mercado e corporações autônomas globalmente integradas. Nesse contexto, o desenvolvimento das políticas internas e o desenvolvimento das economias nacionais eram submetidas aos interesses do capital internacional (FONSECA, 2009).

Nesse novo regime, o modelo de produção com maior capacidade de disseminação foi o japonês conhecido como toyotismo, que combina exigências de qualidade e quantidade, contrapondo-se a divisão do trabalho e à especialização proposta pelo taylorismo através da polivalência, rotação de tarefas e do trabalho em grupos. De acordo com Antunes (1999) suas principais características são: produção definida em função da demanda, heterogeneidade, diversidade na produção, trabalho em equipe e flexibilidade das funções.

Para se adequar ao ideário neoliberal e a reestruturação econômica iniciou-se no Brasil um processo de Reforma do Estado ainda no Governo Collor (1990-1992) e que foi retomado e consolidado mais tarde no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). O objetivo era descentralizar e melhorar a alocação dos recursos estatais, tornando o Estado mais eficiente e menos burocrático (PEREIRA, 1997)

Para a modernização do Estado e das instituições públicas as reformas realizadas visavam se apropriar de estratégias dos setores privados, para as necessidades do modo de produção capitalista, que fundamentado no Toyotismo, utilizava cada vez mais uma nova base tecnológica para a produção (FRIGOTTO, 1995).

Nesse período predominava a ideia de que as instituições públicas eram absolutamente ineficientes na realização de sua função social e para ganho de qualidade e eficiência era necessário a implantação de estratégias baseadas em experiências de sucesso advindas do mercado. Dessa forma o público passa a ser cada vez mais gerido, regulado e avaliado pelos critérios técnicos da eficiência e produtividade, já que o modelo ideal de gestão passa a ser regido pela lógica econômica. Assim, a esfera privada se tornou um modelo a ser seguido para modernização da administração pública.

A modernização da administração e produção brasileiras estava atrelada a educação, era necessário que os trabalhadores possuíssem uma base de conhecimento mais robusta para se adequar às novas exigências produtivas de base toyotista. Isso significava que a formação dos trabalhadores precisava se adequar aso novos conceitos difundidos no processo de reestruturação produtiva: flexibilização, polivalência, competitividade, competências e etc.

Dessa foram, na década de 1990, a teoria do Capital Humano sofreu metamorfoses e reajustes devido as transformações no modo de produção capitalista que favoreceram o mito da função econômica da educação (MOTTA, 2008). Naquele contexto a educação tinha o papel de formar indivíduos para se adequar à nova realidade da reestruturação produtiva: competentes de acordo com o ideário do modo de organização Toyotista de produção.

A promulgação em 1994, da Lei 8948 que transformou as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação (CEFFETs) veio nesse contexto. O objetivo era instituir um sistema nacional de educação tecnológica que fosse referência na formação técnico profissional do país, dentro das exigências dos moldes do toyotismo.

Dando continuidade à agenda de reformas educacionais, em 1996 foi aprovada a nova LDB, Lei 9394, de acordo com Ramos (2014) a nova LDB trouxe algumas conquistas como a concepção ampliada de educação para além dos muros da escola e a ampliação da educação básica com a inclusão do ensino médio.

De fato, o artigo 1º da LDB/1996 traz uma concepção de educação que vai além da escolar. A educação é definida como todos os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, convivência humana, trabalho, instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais e organizações da sociedade civil e manifestações culturais. O inciso segundo desse artigo associa a educação escolar ao mundo do trabalho e a prática social. É interessante ressaltar aqui que LDB utiliza o termo “mundo” e não “mercado”.

O art.2º ressalta que a educação é dever da família e do Estado, e traz a tríplice função da educação, já afirmada na Constituição Federal de 1988: o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Entre os princípios do ensino, encontrados no art. 3º, as finalidades da educação básica (art. 22º), as finalidades do ensino médio (art.35º) e as orientações sobre os conteúdos curriculares (art.27º) encontramos mais uma vez a vinculação entre a educação escolar, trabalho e práticas sociais (BRASIL, 1996).

Os artigos 39º a 42º tratavam a educação profissional integrada as diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia com foco no desenvolvimento de aptidões para vida produtiva, mas sem vincula-la a alguma etapa de escolaridade. Há uma flexibilidade também nas formas de desenvolvimento da EPT: articulada ao ensino regular, educação continuada e no próprio ambiente de trabalho ou em instituições especializadas.

De acordo com Ramos (2014) a lei não se aprofundou nos vários aspectos relacionados a educação, o que deu margem a uma onda de reformas na educação brasileira, como o Decreto 2208/1997, que regulamentou os art. 39º a 42º e o 2º parágrafos do art. 36 da LDB/1996.

O Decreto 2208 de 1997 acabou com a possibilidade de uma EPT que fornecesse uma formação integral ao sujeito, já que impediu a articulação entre a educação profissional e a educação básica, como era preconizada pelo art. 40º da LDB.1996. Diferente desse artigo, o Decreto descrevia em seu artigo 3º que a educação profissional compreendia três níveis distintos, dentre eles o técnico que seria "destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio" (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, a educação profissional não poderia estar mais articulada com o ensino médio e havia uma retomada clara da discussão do dualismo educacional. Tal discussão foi intensificada em grande parte face à Portaria n. 1.005 de 10 de setembro de 1997 que implementou o Programa de Reforma da Educação Profissional (PROEP). O Proep era o principal instrumento de implantação da reforma, garantindo que os pressupostos do Decreto 2208/1997 fossem cumpridos, isto é, separação entre a educação geral de nível médio da formação profissional; o estabelecimento de parcerias e o progressivo compartilhamento de gestão com a iniciativa privada.

É importante ressaltar que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) foi o maior parceiro do PROEP investindo 50% dos recursos e o Governo Federal com os outros 50% (25% do Ministério da Educação e 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador) (SALVADORI; DE BONI, 2007, p. 932).

Deve-se salientar a estreita relação existente entre o trabalho e a educação na LDB/1996, nota-se que o termo "mercado" foi suprimido, diferente da LDB/1971, aqui o termo trabalho aparece ou associado a "mundo" ou sozinho. O que traz a ideia de que a concepção de trabalho é mais abrangente e vai além do conceito de emprego no modo de organização capitalista.

No entanto, a LDB de 1996 se fundamenta na noção de competências no currículo, noção esta que está diretamente associada a uma educação de caráter instrumental, que visa a adaptação dos indivíduos aos ditames do mercado, em um processo de formação que ignora a dimensão histórico-cultural da formação humana e o desenvolvimento da autonomia e crítica, mas é fundamentado na ideia de competição e competitividade (SILVA, 2018). Assim, a definição de competências como eixo curricular toma o trabalho exclusivamente como emprego, em uma perspectiva alijada de educação que deve preparar o indivíduo para conseguir um alto nível de empregabilidade, o que significa, estar disponível para todas as necessidades do seu empregador e sua empresa.

Os anos 2000 e a Reforma do Ensino Médio

Em 2003 face à mudança de governo, a educação profissional é novamente reformulada. A perspectiva do governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) era de que houvesse uma mudança no foco, que deixaria de ser movido pelo fator econômico, mas ter como espectro primordial um fazer pedagógico fundamentado na qualidade social (BRASIL, 2010, p. 14). Assim sendo, em 2004, houve a revogação do Decreto n. 2.208 de 1997 por meio do Decreto n. 5.154 de 23 de julho, o que representou um potencial avanço em termos da concepção de educação e trabalho no contexto da EPT no Brasil.

O Decreto 5154/2004 definia o ensino integrado como caminho para construção do ensino unitário e politécnico, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular entre o ensino médio e técnico. Esse Decreto passou a organizar a educação profissional no país, sendo transformado na Lei n 11.741 em 2008. A Promulgação dessa lei foi considerada um avanço para as políticas educacionais no país e tinha como horizonte a Formação Omnilateral (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

A Formação Omnilateral está voltada para fornecer o desenvolvimento de toda potencialidade do ser humano: científica, política, estética com vistas à emancipação. Formação voltada para "chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas" (MANACORDA, 2007, p. 89). Preconiza a integração de todas as dimensões da vida: trabalho, ciência e cultura. Tendo o trabalho como princípio educativo, não na perspectiva do sistema capitalista, mas o trabalho na perspectiva marxiana, como atividade criativa e criadora, como práxis, ação transformadora consciente, categoria fundante da humanização (MARX, 2001).

A partir de então se inicia o ideário da expansão da oferta pública e melhoria da qualidade da educação brasileira, em especial da Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, tem-se início um processo de expansão modificando o cenário educacional no Brasil. Se de 1909 até 2002 contávamos com 140 unidades educacionais responsáveis pela educação profissional gratuita no Brasil, esse número chegaria em 644 no ano de 2016 (BRASIL, 2016).

Um aspecto que bastante contribuiu para o cenário descrito anteriormente foi à instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e junto a ela, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei n. 11.892 de 29 de dezembro.

De acordo com tal lei

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008).

Dessa forma, os IFs deveriam e ofertam a educação básica (principalmente em cursos técnicos integrados ao ensino médio, regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), ensino técnico em geral, cursos superiores de tecnologia, bacharelados e licenciaturas. Os IFs representam um importante avanço na luta contra escola dualista que permeia a educação brasileira, difundindo uma concepção de educação e educação profissional que vai além do atendimento aos ditames do mercado capitalista.

Desse modo, No Governo de Lula da Silva (2003-2010) as discussões acerca do ensino médio foram orientadas pela busca de uma relação entre educação e trabalho que ultrapassasse a dissociação entre educação básica e profissional, indo além de uma formação técnica aligeirada e tecnicista. Em um movimento contrário a de seu antecessor, FHC (1995-2002), no qual a promulgação do Decreto 2208/1997 afastava a possibilidade de integração entre a formação geral do ensino médio e a formação técnica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

No governo de Dilma (2011-2016) vemos a continuidade das políticas educacionais para o EM iniciadas com Lula da Silva. Em 2011 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e em 2012 as Diretrizes do Ensino Técnico de Nível Médio – Resolução nº CNE/CEB 02/2012, que respaldaram o Decreto 5154/2004, mantendo como proposição principal a integração curricular entre os eixos ciência,

cultura, trabalho e tecnologia, seguindo o pressuposto do trabalho como princípio educativo (FERREIRA; SILVA, 2017).

Com o Golpe de 2016 e a tomada do poder por Michel Temer (2016-2018) iniciou-se um processo de luta pelo orçamento público e disputas pelo poder em que foram propostas uma série de reformas que foram implantadas sem as devidas discussões e o debate com a sociedade civil. Essas reformas trouxeram impactos para o modo de organização de educação e trabalho brasileiros. No âmbito da educação, a Medida Provisória (MP) nº 746 de 22 de setembro de 2016 que tratava da reforma do ensino médio, trouxe significativos impactos para o ensino médio brasileiro e consequentemente para o ensino integrado.

A MP 746/2016 culminou na promulgação da Lei 13.415 em fevereiro de 2017, estabelecendo as novas diretrizes e bases para o ensino médio brasileiro. De acordo com Kuenzer (2017) as alterações propostas podem ser concentradas em 2 eixos: carga horária e organização curricular. No que concerne a carga horária, a "nova" Reforma estabelece que deverá haver ampliação progressiva da carga horária para 1400 horas, com essa ampliação, a carga horária diária, deverá ser de 5 horas até atingir progressivamente 7 horas diárias, mantidas os 200 dias letivos.

Sob a prerrogativa de atender as expectativas e os projetos de vida dos jovens, os sujeitos da reforma, a Lei 13415/2017 justifica a flexibilização do currículo que será composto por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outra por itinerários formativos específicos nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

A Lei 13415/2017 só estabelece a duração máxima da base comum do currículo, 1800 horas. Além disso, a oferta da quantidade e as áreas dos itinerários formativos serão definidas pelas instituições de ensino e não há obrigatoriedade da mesma escola oferecer todas as áreas dos itinerários, podendo haver redução da oferta e concentração em áreas que dependam menos de docentes qualificados e uso de recursos materiais e tecnológicos avançados. Isso pode levar a restrições na possibilidade de escolha dos alunos das escolas públicas, ou seja, ao enrijecimento, ao invés de flexibilização e adequação aos projetos pessoais dos mesmos (KUENZER, 2017).

De acordo com Cunha (2017) os itinerários formativos específicos da "nova" Reforma dissimulam a retomada do dualismo do ensino médio nas políticas educacionais brasileiras, com a preparação para o Ensino Superior para uns e formação para o

trabalho para outros. Para o autor, na melhor das hipóteses, restarão os cursos tecnológicos mais curtos e específicos para os egressos da Formação técnica e profissional.

Nesse contexto, perde-se o horizonte da Formação Omnilateral, e mais uma vez entra em cena o conceito de educação como mercadoria, no qual há o atrelamento dos objetivos das políticas educacionais as demandas econômicas e de mercado. A Educação Profissional e Tecnológica não mais será integrada ao Ensino Médio, ela substituirá parte do Ensino médio. A Lei 13415/2017 abre a possibilidade para uma qualificação para o trabalho com caráter de terminalidade, com certificados intermediários, o que poderá fragmentar e esvaziar a formação profissional, reduzindo-a a pura preparação para o mercado.

Levando-se em consideração que os sujeitos da etapa educacional do ensino médio são os alunos matriculados nas escolas públicas, oriundos das camadas populares, Mota e Frigotto (2017, p. 363) ressaltam que essa Reforma vem como um mecanismo para administrar a "questão social", entendida como umas das "configurações assumidas pelo capital-trabalho e pelas expressões ampliadas das desigualdades sociais, imprimindo relações de poder". Os autores ressaltam a influências dos Organismos Multilaterais que veem os pobres como empecilho para o crescimento econômico, criando instabilidades políticas que afetam a acumulação do capital.

Por isso as reformas são necessárias, para criarem condições necessárias para expansão do capital, administrando a grande massa de jovens da classe trabalhadora, condenando-os a um trabalho simples, em uma formação fragmentada que nega os fundamentos básicos das ciências que poderiam permitir o entendimento e domínio da realidade e sociedade humana e sua luta pela emancipação (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

A ideia de promover no Ensino Médio o desenvolvimento de habilidades e competências que maximizam a inserção do jovem no mercado de trabalho, constitui-se em uma ideologia, injusta e ardilosa, pois os "cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e de baixo valor tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano" (MOTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361). Isso, implica pensar que a trajetória de implementação e uma política pautada na imbricada relação entre a formação para o trabalho e o ensino médio, não deveriam acontecer de modo impositivo, via MP ou decretos, pois pressupõe efetiva discussão e o enfretamento com diferentes frações da sociedade, inclusive com os contrários.

Nesse contexto, há um aprofundamento da dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica e a retomada do ideário da Teoria do Capital Humano como fundamento da EPT, fomentando uma escola calcada na divisão social do trabalho, com formação profissionalizante para os filhos da classe trabalhadora e intelectual para os da classe dominante. Desse modo, para as camadas populares haverá uma preparação imediata para o mercado de trabalho com o modo de produção capitalista assumindo o lugar do todo e uma educação profissional de qualidade duvidosa, o lugar da formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação brasileira mostra que diversas reformas já foram feitas durante todo o século XX e início do século XXI buscando a intermediação da educação às novas formas de produção da sociedade capitalista. No caso do sistema educacional brasileiro, o Ensino Médio tem sido a etapa da educação básica que mais provoca discussões e debates. A preocupação com a formação de jovens dessa fase tem gerado distintas abordagens que trazem diferentes concepções de educação e de trabalho.

Nesta pesquisa percebemos que na década de 1970 as políticas educacionais se adequavam aos imperativos da Teoria do Capital Humano, tendo como base uma concepção de educação e trabalho limitada, que se referia apenas ao atendimento dos ditames do mercado capitalista. Era uma EPT aligeirada e aleijada de conhecimentos mais amplos que pudessem contribuir para emancipação do sujeito.

Na década 1990, temos uma releitura da Teoria do Capital Humano, em que os conhecimentos mais amplos passam ser a chave para o sucesso no mercado, o desenvolvimento de competências passa ser o centro do processo ensino aprendizagem e o viés produtivista na educação continuam presentes e fortalecidos pelo neoliberalismo.

Nos anos 2000, no Governo de Lula da Silva (2003-2010) e Governo Dilma (2010 – 2016) vemos uma arrefecida nos princípios neoliberais, eles continuam presentes, mas de uma forma mais branda e há algumas conquistas para EPT, que com o Decreto 5154/2004 volta a ter possibilidade de ser desenvolvida integrada ao ensino médio, fundamentada em uma concepção de educação e trabalho que iam além da preparação pura e simples para o mercado.

Com Michel Temer (2016-2018) temos uma ofensiva neoliberal, que resgata os fundamentos da teoria do Capital Humano, a qual se materializa na Reforma do Ensino

médio (Lei 13415/2017), que reduz novamente a EPT a preparação para o mercado, de acordo com os interesses capitalistas, aprofunda a dualidade educacional existente no país e aniquilando a possibilidade de integração entre a formação profissional e o ensino médio.

Portanto, percebe-se que as políticas educacionais relacionadas a EPT no Brasil trazem uma concepção de educação e o trabalho fortemente influenciadas pelo processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, fundamentados na Teoria do Capital Humano, sem considerar, portanto, expressões coletivas e democráticas, de princípios e métodos pedagógicos humanistas centrados na integração.

Assim sendo, é fundamental mantermos viva a luta por um projeto de formação integral, alicerçado no tripé trabalho, cultura e ciência como forma de assegurar a emancipação humana. No qual, o trabalho seja concebido como princípio educativo articulado a inclusão social, laboral e política dos sujeitos, numa perspectiva integrada e relação ontológica e histórica entre educação e trabalho seja valorizada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BRASIL. **Lei nº 5692 de 11 ago. 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União – Seção 1 – Brasília, DF, 12/8/1971. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 25 mar. 2018.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, 2009. Disponível em: http://porta.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_ profissional.pdf. Acesso em: 06 set. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 22 do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ano 135, n. 74, p. 7760, 18 abr. 1997. Seção 1.

BRASIL. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, ano 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008. Seção 1.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Seção 1.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil**: Dualidade e fragmentação. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COSTA, S. de S. G. Governamentabilidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n.2, 2009, p. 171-186.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: Atalho Para O Passado. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, June 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional e o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n.154, p. 912-933.2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Monica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova "ordem e progresso". **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 287-292, junho de 2017

FONSECA, Marília**.** Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015. p. 206-233.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, R. A Política De Educação Profissional No Governo Lula: Um Percurso Histórico Controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Educ.soc.**, Campinas, v.24, n.82, p. 93-130, abril, 2003.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-353, 2017

MANACORDA, M.A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, K.**O capital**. Livro I, capítulo VI (Inédito). Livraria Editora Ciências Humans Ltda. São Paulo, 1978.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo:Martin Claret, 2001. 198p

MOTTA, V.C; FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017).** Educ. Soc. [online]., vol.38, n.139, p. 355372, 2017.

NODARI, F *et al.* Contribuição do Maxqda e do NVivo para a Realização da Análise de Conteúdo. XXXVIII Encontro do ANPAD. **Anais**...13 a 17 set. 2014. Rio de Janeiro/RJ. Acesso em: 28 fev. 2018

OLIVEIRA, S. A. Z. de P. , ALMEIDA, M. de L. P. de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul./dez. 2009.

PEREIRA, L.C.B. **A reforma do Estado nos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3oprofissional.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

SALVADORI, A.; DE BONI, M. I. M. **Políticas de Educação Profissional da Primeira República à gestão de Fernando Henrique Cardoso.** *In:* Congresso Nacional de Educação, 6, 2006, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2006, p. 806-817.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de Educação** v. 12, n. 34. Jan/abril 2007.

SILVA, M.R. da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

VIANA, Giomar; LIMA, Jandir Ferrera de. Capital humano e crescimento econômico. **Interações** (Campo Grande), Campo Grande, v. 11, n. 2, p. 137-148, Dec. 2010.

96.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS TECNOLOGIAS

Modernidade ou precarização?

Luiz Carlos de Paiva[1]
Cláudia Helena dos Santos Araújo[2]

INTRODUÇÃO

Cresce a consciência que as tecnologias não vão resolver os problemas da educação, mas admite-se que são recursos relevantes que medeiam o processo de ensino e aprendizagem daquilo que é esperado pelos estudantes e dos resultados educacionais como um todo e, evidentemente, também se indaga qual o papel do professor nestas mudanças. As formas de se buscar a informação ao modelo antigo soam hoje obsoletas: das consultas às antigas enciclopédias aos processos atuais e em velocidade nunca antes concebida. Hoje soa imprópria a discussão de se usar tecnologias ou não em sala de aula. Requisitam-se habilidades e competências dos professores para se integrar e se inserir na sociedade da informação (BUCKINGHAM**,** 2010) sob pena de sua desprofissionalização ou até desmoralização frente a ataques de interesses diversos (NÓVOA, 1992).

Vários artigos, dissertações, teses, já foram escritos na tentativa de formar docentes para o uso das ferramentas no ambiente escolar, contudo estudos que realizam uma reflexão mais epistemológica sobre as tecnologias não são muito abundantes (PEIXOTO, 2015; ARAÚJO, 2008, 2014). Será que apenas "capacitar" professores para o uso de

1 Mestre em educação profissional e tecnológica pelo Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis, com tema em Educação e tecnologia. Professor da Secretaria de Educação do DF. Email: navegarpreciso@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação pela PUC – Goiânia, professora do Instituto Federal de Goiás – Câmpus Anápolis. Email: helena.claudia@gmail.com

tablets e celulares em sala de aula são suficientes para dar conta do processo de ensino-aprendizagem?

Este artigo pretende levantar algumas reflexões em torno do discurso sobre o professor em sua relação com as tecnologias. Busca-se, portanto, trazer alguns pontos que auxiliam na construção do panorama da relação entre os docentes e as tecnologias. Assim, o tema é desenvolvido a partir de estudos e pesquisas realizadas e dialogando com o trabalho desenvolvido na pesquisa do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Goiás (Câmpus Anápolis), se estruturando sobre 70 artigos extraídos de revistas científicas registradas como Qualis A1 e A2 na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dos quais foram extraídos 20 artigos que exploram ou perpassam o tema formação de professores e tecnologias. O artigo é construído a partir de análises de artigos situados no tema formação de professores, educação e tecnologia no que tange à formação de professores e pelos referenciais teóricos: referenciação epistemológica, Vieira Pinto (2005); para educação Dermeval Saviani (2007, 2009); António Nóvoa (1992) para formação de professores; para a discussão em educação e tecnologia, Joana Peixoto (2007, 2012), Raquel Barreto (2006). E Maria Laura Franco (2012) e Laurence Bardin (2006) para análise de conteúdo. O trabalho doravante desenvolvido parte de uma contextualização histórica, no contexto sócio-político, seguido da análise dos artigos selecionados e por fim, tece algumas considerações sobre o conjunto da análise juntamente com suas conclusões.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE E PARA A TECNOLOGIA

Entre as questões levantadas sobre a tecnologia, encontram-se discussões que descortinam ideias e até mitificação em seu entorno quando ainda no princípio no desenvolvimento da técnica ou como foi revestida de um valor moral chancelada pela ciência, ou ainda, como a tecnologia transformou-se em uma ideologia hegemônica idolatrada (VIEIRA PINTO, 2005) atualmente. A partir do início do século XX, é notável a modificação que o sistema de produção passa. Essa modificação deveu-se aos estudos científicos de Taylor sobre a indústria e a mão-de-obra e posta em prática por Henry Ford a partir da montagem das linhas de produção. Inaugura-se uma nova forma de compreensão do trabalho com a reconfiguração da mão de obra no ciclo de produção que visavam o crescimento produtivo e consequentemente a ampliação dos lucros. Num primeiro momento, houve a valorização salarial do trabalhador haja vista que era preciso ter consumidor

para esses mesmos produtos. Com a crise do modelo taylorista-fordista nos anos 60-70, o mundo passa por uma transformação das relações político-econômicas (ANTUNES, 2007; SANTOMÉ, 1998). O toyotismo, filosofia de trabalho implantada pela empresa japonesa Toyota, surge com foco não mais no produto, mas no consumidor e na redução de custos e com uma ideia de qualidade total sobre bens e serviços prestados (ANTUNES, 2007). Consequentemente, houve a diversificação da produção visando agradar ao consumidor por meio da satisfação de suas necessidades específicas, ao mesmo tempo em que realizava a pulverização de estoques. Esse modelo se disseminou pelas demais grandes empresas. De modo similar, no campo da educação, e consequentemente a formação de professores se acompanhou este percurso voltando suas orientações pedagógicas para esta filosofia (CHARLOT, 2014). Isto não é nenhuma novidade em si, pois o ensino ao longo da história, pós-Revolução Industrial, seguiu as exigências das elites econômicas. Assim, por exemplo, foi – enquanto prevaleceu o modo de pensar fordista – segmentado em disciplinas havendo a separação total entre elas, trazendo um tipo de alienação do conhecimento como um todo e a valorização do ensino técnico o qual direcionava o jovem para uma profissão. Vigorando o modelo toyotista, configura-se uma educação com base em satisfação na necessidade dos alunos como consumidores do conhecimento. Vigora um pensamento em que o professor é aquele que deve estimular as habilidades e competências dos alunos para que se tornem úteis ao mercado, sendo portadores de múltiplas competências, capazes de atender as demandas do mercado (DUARTE, 2016).

É provável que isto reforçou o ensino no Brasil dentro de uma dualidade educacional (MOURA, 2007; FRIGOTTO, 2011). Ou seja, um ensino voltado para pobres e outro para as elites. No primeiro, valorizando-se a formação de mão de obra para o mercado, enquanto no segundo na formação de classes dirigentes. De acordo com Frigotto (2011), essa dualidade ainda é anterior ao período fordista, pois no Brasil se desenvolveu um ensino que atendesse as necessidades imediatas das elites, seja de escassez de trabalhador no campo ou na cidade.

Assim sendo, de acordo com ele, as redes de ensino no Brasil estiveram ligadas diretamente ao processo de industrialização nas décadas de 1950 e seguintes. A partir dos anos 60 e 70 o Brasil ainda possuía um grande número de analfabetos e uma indústria carente de mão de obra para a sua ocupação. As redes de ensino se ampliaram e aumentou a demanda por professores. Surgiram as escolas normais. Segundo Saviani (2013), os anos seguintes a 1980 foram tempos de esperança, já que foram marcados pela volta à democracia e por novas perspectivas que ajudariam a reestabelecer

modelos pedagógicos mais condizentes com as necessidades populares. Mas isso não aconteceu e se arrastou até meados da década seguinte quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, cujas bases ainda não atendiam plenamente as necessidades dos mais pobres, haja vista que o período foi marcado por governos neoliberais, deixando lacunas entre o ensino profissional e o regular, além de políticas educacionais financiadas por organismos internacionais em atendimento a seus interesses (MOURA, 2007; NEVES E PRONKO, 2008).

Foi, portanto nesse contexto que em fins dos anos 90 foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) em 1997 visando equipar os estabelecimentos de ensino com computadores. Em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) objetivando a expansão do ensino superior por meio da educação a distância (EAD). Esses programas foram discutidos nos trabalhos de Araújo (2014) e Marcon, (2015) e Dourado (2008), os quais explicitaram não só problemas de infraestrutura, como programas que tiveram como prioridade políticas tecnicistas e instrumentalistas e carecendo de planos efetivos de formação pedagógica e formação de professores adequados, entre outros.

> Aliada a essa questão, a formação de professores, por meio da modalidade a distância, tem sido objeto de muitas polêmicas e disputas no que concerne a sua pertinência, qualidade, acompanhamento, produção de material didático-pedagógico, avaliação, centralidade ou não do papel do professor, entre outras questões (DOURADO, 2008, p. 904).

A partir dos anos de 2003, com a ascensão de um governo de esquerda, era esperado o fim da dualidade da educação ou de programas que reduzissem as desigualdades do ensino, mas o governo ainda seguiu os ditames do mercado seguindo com uma política de educação fragmentada (FRIGOTTO, 2011). Mas ressalta-se que embora tenha se mantido a política econômica semelhante à do governo antecessor (OLIVEIRA, 2003; FRIGOTTO, 2011), outras práticas foram mais contundentes na atenção ao ensino. Cita-se a formação de 14 novas universidades; ampliação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs); realização de políticas de jovens e adultos, indígenas e afrodescendentes, entre outros, mas ainda permaneceu a critica a falta de políticas para uma abrangência que contemplasse a todos (Frigotto 2011).

A partir de 2016, com o impeachment de Dilma Roussef, retoma-se às políticas neoliberais com a retomada de reformas mais conservadoras com ênfase em privatizações de estatais e supressão de direitos nas reformas trabalhista e reforma

previdenciária. Esta última não conseguiu ser aprovada no governo de Temer, mas o atual governo nesse momento trabalha com a antiga perspectiva neoliberal para o avanço dessa reforma.

No ensino também foi aprovada a Reforma do Ensino Médio que perpetua um modelo dividido entre um que forma para a universidade e outro que mantém os estudantes em nível mediano de profissionalização Frigotto (2011). Também no momento há intenções do governo de se implementar projetos de educação à distância; militarização de escolas; e apoio a ideias com a desescolarização, tal qual nos EUA onde se faculta às famílias o ensino de seus filhos. Coloca-se em dúvida muitos desses projetos porque, entre outros, os investimentos públicos foram congelados por 20 anos (BRASIL, 2016)[3] e, junto a isso, o governo pratica cortes em educação (denominados "contingenciamentos" corroborando para prognósticos pessimistas, sem perspectivas de políticas de valorização dos docentes.

É notória a discussão em torno da necessidade de formação de professores. No entanto, Barreto (2006) já chamava atenção a essa responsabilização dos docentes sobre os atrasos na educação pelos pressupostos evocados nos denominados cursos de atualização e capacitação docente. Assim sendo, também é interessante salientar a superação de cursos de formação meramente prescritivos que não ultrapassam a perspectiva instrumental. Evidenciar causas, ausências que circundam a formação docente é necessário.

FORMAÇÃO OMNILATERAL, TÉCNICA E DOCENTE

De acordo com Saviani (2009) o modelo de formação de professores se estruturou dicotomizado: um modelo de conteúdos culturais-cognitivos e um modelo pedagógico-didático. Enquanto o primeiro predominou nas universidades; o segundo, nas escolas normais (professores de ensino primário), inferindo-se que ambas as formas se deram de forma inacabada para uma formação ideal do magistério. A partir disso, Saviani levanta o dilema que seria suprimir essa dissociação por meio de uma formação que contemplasse ambas as formas. Mas ainda nesse percurso, Saviani aponta as contradições dos discursos que exaltam a educação com sua importância para a "sociedade do conhecimento", quando na prática predominam cortes e redução de custos e de investimentos na educação.

3 PEC 95/2016.

Em matéria de educação tecnológica, alardeia-se a necessidade de formação emergencial para as TIC, visando a uma modernização dos artefatos educacionais, atualização dos professores no domínio das tecnologias visando à formação do aluno para o mercado (MARCELO, 2013; SANTOS, 2011).

Entretanto, Frigotto (2016)[4] ainda chama a atenção para o risco de fetichização das TIC e colocando o contexto da Reforma do Ensino Médio levanta problema do anacronismo a que esta reforma está levando. Ou seja, verifica-se o projeto de educação omnilateral que vinha em curso, pleiteando a formação integral do ser humano, retroceder agora a um patamar dos tempos da Reforma Capanema separando a educação pública para a formação de uma elite e outra para a formação de uma classe subalterna que deve ter apenas os conhecimentos elementares para uma dada profissão, sem que lhe dê condições de ascender a uma condição de vida mais digna.

Dentro dessa reflexão, observa-se que a formação de professores para as TIC tem um compromisso com a formação humana acima da simples formação para a aquisição ou de adestramento para o manuseio de artefatos tecnológicos.

> Quando se reflete sobre os desafios encarados pelos professores na sociedade contemporânea, é preciso não esquecer a advertência: ao acumular palavras ou expressões como globalização, inovações, sociedade do saber, novas tecnologias de informação e comunicação, corre-se o risco de sacrificar a análise do presente à visão profética do futuro. Contudo, em uma sociedade cujo projeto é o desenvolvimento e que está vivendo uma fase de transformações rápidas e profundas e em se tratando da formação das crianças, é difícil evitar a perspectiva do futuro quando se fala da educação. Parece-me possível superar a dificuldade analisando as contradições que o professor contemporâneo deve enfrentar. (CHARLOT, p. 44).

Segundo Barreto (2006), o "Ministério da Educação promoveu a incorporação das TIC: por intermédio da Secretaria de Educação a Distância, no ano de 1995, priorizando a formação de professores" (p. 30), mas ela observa que o trabalho como a formação de professores segue as recomendações de organismos internacionais desde 1995, conforme orientação para países periféricos (BARRETO, 2006). Questiona-se se esta é uma

4 Frigotto faz uma crítica à Reforma do Ensino Médio que inclui em suas bases a introdução das tecnologias na sala de aula. Mas crítica dois pontos importantes: o risco de uma fetichização da tecnologia e a responsabilização do professor pelo anacronismo que se encontra a educação no Brasil. Pode ser conferido na entrevista concedida à Anped. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cb-4wIcsUABI Acesso em: 25/10/2018

posição acertada ou se os interesses maiores deveriam ser os do próprio país no atendimento de suas próprias demandas voltados à educação dos seus jovens.

No caso das tecnologias, há estudiosos que realizam a pesquisa em torno das TIC para a formação de professores também. Mas é um estudo que não se prende apenas a seus aspectos instrumentais e técnicos. São estudos que abarcam as dimensões políticas e pedagógicas das TIC (BARRETO, 2006; PEIXOTO, 2007, 2012; ARAÚJO, 2008, 2014; MARCON, 2015; MORAES; 2016). Estas autoras recusam posturas tecnocêntricas diante da educação. Isso quer dizer que, a tecnologia não pode se sobrepor aos próprios sujeitos da educação que são professores e alunos. A tecnologia por si só não é capaz de desenvolver as habilidades necessárias para o ensino. Para além disso, deve-se questionar antes de tudo a que concepções de tecnologia se adere ou que a concepções de educação é conformada à tecnologia.

Sabe-se que desde a antiguidade clássica, os costumes de se passar as tradicionalmente os hábitos e costumes de uma geração a outra é o que se entende genericamente por educação visando também a sobrevivência (BRANDÃO, 2007). Vieira Pinto (2005) e Dermeval Saviani (2007) lembram que a técnica é inserida aí como instrumento auxiliar na educação e no trabalho, pois ela é a tentativa de se superar as contradições entre o homem e a natureza. Seria, portanto, em Saviani, o meio pelo qual o homem produz sua existência. E Vieira Pinto (2005) vai além e observa que o foco da técnica deve ser o homem e não o objeto produzido.

Em outras palavras, o que se pretende afirmar é que educação para as tecnologias e para a formação docente deve colocar a homem como centro e sujeito da educação. De modo que isto traz consequências importantes já que sendo este o foco, a formação passa a ser vista como um conjunto, indissociável de todos os outros mecanismos a ela inerentes, seja não só visando à produção de um bem, mas ao aprendizado do ser humano. É a isto que se denomina de educação omnilateral[5] (SAVIANI, 2007). Onde formação técnica é realizada em conjunto com a formação científica e cultural e dos valores que aí também devem ser fomentados.

Dentro desta perspectiva, é impossível não observar o caráter alienante da formação que visa tão somente aquisição de conhecimentos para um trabalho específico sem dar condições aos sujeitos de alcançarem condições de igualdade de ascensão social.

5 Ominilateral aqui já era um termo utilizado por Marx onde se integra educação, ciência e cultura opondo-se a uma educação fragmentada visando o atendimento dos interesses da indústria alienando o homem de sua completude sem que realize o desenvolvimento de suas potencialidades.

O QUE DIZEM OS ACADÊMICOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSOR E TECNOLOGIA?

Esse artigo é parte de uma pesquisa bibliográfica mais ampla, situada numa investigação que objetivou um estado do conhecimento sobre o discurso pedagógico em torno da educação e da tecnologia ao longo dos anos de 2007 a 2017. Aqui se faz um recorte desta pesquisa, focalizando o docente dentro do discurso pedagógico sobre as tecnologias. Assim sendo, apresenta alguns dados colhidos sobre o discurso acadêmico sobre formação de professor no contexto das tecnologias. A seleção foi realizada a partir de periódicos extraídos de artigos científicos classificados como Qualis A1 e A2 pela CAPES a partir da Plataforma Sucupira[6]. Foram pesquisados 70 artigos dos quais 20 tratam de formação de professores. Os artigos abrangem o período de 2007 a 2017.

Observou-se que desses 20 artigos, 8 tratam de formação de professores em TIC enquanto outros 7 tratam de formação de professores em EAD (Tabela 1). Os demais tratam de variados temas como: as lacunas na formação de professores e TIC, mediação docente e crise docente, entre outros.

Tabela 1 – Categorias temáticas em Formação de Professores

	Lacunas em TIC	Mediação online	Crise docente	TIC	EAD	EPT	Total
Valores	01	02	01	08	07	01	20

Fonte: Elaboração própria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentro de uma perspectiva de análise de conteúdo (BANDIN, 2006; FRANCO, 2012) foi realizada a categorização desses artigos, tendo verificado que os textos que tratam especificamente sobre formação de professores e TIC o fazem defendendo que é necessário investir mais na formação para que se acompanhe as mudanças promovidas pelas tecnologias. Marcelo (2013) enfatiza a necessidade de adesão à "economia do conhecimento" que gera maior eficiência, centralizando esse papel na na figura do professor: de suas crenças e conhecimentos e habilidades para conduzir a essa economia em rede que gera maior produtividade. Lavinas e Veiga (2013) toca no ponto da inclusão digital nas escolas observando que a formação do professor passa pelo domínio técnico dos

6 Lista geral de periódicos. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf. Acesso em: 03/10/2017.

artefatos. De igual modo, Santos (2011), Zandavalli e Pedrosa (2014) enfatizam a necessidade de domínio das TIC por parte dos professores em oposição ao modo tradicional de se ensinar. "De nossa parte, também nos associamos a esses pesquisadores e defendemos a adoção de um novo modo de formação de professores" (p. 840). A pesquisa de Karsenti *et al.* (2008), com alunos e professores na formação inicial de professores no Canadá, revela que apesar da posse e domínio e do conhecimento da importância das TIC, poucos a utilizam em sala de aula. O artigo de *Rangel et al.* (2015) não revela pontualmente onde se dá a ausência de maior habilidade dos professores de língua portuguesa, mas sugerem que "a mediação e a construção dos letramentos múltiplos, por meio das tecnologias digitais, envolvem processos mais amplos" (p. 380) e não restritos apenas ao domínio das habilidades e competências da leitura e da escrita esperada dos professores desta área.

Por outro lado, Bevort & Beloni (2009) demonstram, para além da formação de professores, preocupação com o pedagógico numa abordagem e formação crítica para a compreensão das tecnologias. A preocupação com o pedagógico também está presente no texto de Peixoto (2007) revelando também preocupação com a lacuna existente entre a formação dos professores na área da informática educativa.

Os resultados das pesquisas de Martins e Flores (2015) também apontaram para a premência de ampliação da formação continuada de professores, fato que está em dissonância com as ações predominantes do ProInfo, concentradas na aquisição de equipamentos e de infraestrutura.

Couto (2014) propõe uma nova formação de professores com a utilização de recursos centrados nos audiovisuais investigando a realização de um trabalho com professores jovens que utilizam esse recurso para o ensino-aprendizagem. Na perspectiva da formação de professores para EAD, também é perceptível uma vertente de discursos favoráveis à formação de professores em EAD e outra que analisa o processo de forma mais crítica. Dourado (2008) faz levantamento de dados da educação para propor a inserção da EAD como elemento formador do docente. "Projeto pedagógico que garanta uma sólida formação teórico-prática, professores com formação stricto sensu, condições adequadas de oferta, de laboratórios e bibliotecas, material didático-pedagógico em cursos presenciais e a distância." (p. 910). Garonce (2012) identificou os impactos provocados pela tecnologia da videoconferência pela internet, ou webconferência, nação educativa (modo de ensinar), focando as alterações nos papéis docentes. Os resultados da pesquisa apontaram que, quanto aos papéis pedagógicos, os impactos da utilização da

webconferência relaciona-se às habilidades que os docentes necessitam para com a comunicação com as novas mídias. Quanto aos papéis sociais, os impactos da utilização da webconferência estão relacionados à necessidade que o docente passa a ter de desenvolver estratégias e sentimentos de grupo e de interação entre os participantes. Quanto aos papéis gerenciais, retrata a dependência que os docentes passaram a ter do suporte tecnológico e de sua adequação a essas ferramentas. E quanto aos papéis técnicos,

> os docentes perceberam que, na educação presencial conectada, estes passam a ser fundamentais, não podendo ser negligenciados de forma alguma pelo docente, sob o risco de inviabilizarem completamente a relação educativa, em virtude de estarem na base da comunicação entre alunos e professores (p. 1012).

Moon (2008) faz a defesa de uma formação de professores leigos para atender a necessidade de preencher a ausência de professores no mundo.

Mas para Barreto (2008, 2012), dentro dos parâmetros atuais, a educação a distância é ressignificada como objeto de consumo e o papel do professor se não é apagado é precarizado. E isso ocorreria dentro de uma prioridade econômica, primeiramente. "... Com as TIC, é possível ampliar o acesso à educação e, ao mesmo tempo, reduzir o seu custo" (p. 993). Em outro artigo, Giolo lembra que apesar de terem crescido os cursos de formação docente em EAD, critica-se a formação de professor exclusivamente virtual pelo fato de prescindir da socialização que, segundo ele, é elemento essencial para uma boa formação (GIOLO, 2008).

Outro aspecto posto nos artigos, diz respeito à crise docente, à mediação e ao desempenho escolar a partir da perspectiva da formação de professor. O uso de recursos tecnológicos sofisticados não tem assegurado transformações nas práticas pedagógicas nas escolas. Há descompasso entre a produção das TIC e a produção escolar. Este é o cerne da questão TIC versus escola e, portanto, indaga-se o processo da formação de professores. A incorporação de tecnologias nesse âmbito contribui, no mais das vezes, para acelerar a crise de identidade dos professores (ALONSO, 2008).

Belloni e Gomes (2008) reflete se também a "aprendizagem espontânea" da criança e do adolescente com a necessária intervenção de um adulto como mediador num processo de aprendizagem, de acordo com as teorias de Piaget e Vygotsky, influenciam no aprendizado das TIC. Dessa forma, a autora sugere mais pesquisas que aprofundem esse aspecto, até a "re-invenção" da pedagogia. As TIC podem ensinar novas formas de

aprender, mas por si só não ensinam como desenvolver o senso crítico, daí a importância do professor no ensino-aprendizado.

Por fim, Fartes e Santos (2011) levantam algumas "teses" em relação à formação docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): as atuais estruturas pedagógicas e organizacionais da EPT têm resultado em dilemas e paradoxos que interferem significativamente na cultura profissional dos docentes. Entre as contradições mencionadas, a diversidade de profissionais oriundos de diversas áreas, algumas das quais até sem formação pedagógica, exclusivamente técnica ou com formação no ensino básico, mas sem formação para correlacionar mundo do trabalho e educação; Outra tese levantada é a de que "as identidades docentes vem sendo compreendidas em meio a um cenário de 'precariedade, instabilidade e vulnerabilidades'" (p. 380).

Assim também há quem defenda uma formação antes de tudo, voltada para a filosofia da tecnologia, pois segundo Barbosa (2013) é fundamental incluir a formação e discussão da filosofia da tecnologia nos cursos de formação, pois evidenciam a reprodução por parte dos docentes a respeito de visões acríticas e concepções equivocadas sobre tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hodiernamente se tem discutido muito os limites do papel do professor, por outro lado também volta ao centro da discussão educacional o papel da EAD no ensino e aprendizagem dos alunos. São dois pontos que interessam e que estão em evidência neste trabalho. E aqui se mostra também posicionamentos contrários: de um lado requisita-se o professor para que se modernize no papel de ensinar as novas tecnologias. Por outro, observa-se que a modernidade dos tempos atuais não tem chegado com a mesma força na carreira docente e há quem denuncie uma formação com foco no domínio técnico e negligenciando o pedagógico ou observando que isso não é suficiente para trazer resultados satisfatórios para a educação. Observa-se que a formação em tecnologias, seja formação técnica e principalmente formação nos fundamentos da tecnologia como sendo ainda lacuna para a formação docente.

Em outro ponto, toca-se na EAD como opção para o enfrentamento do analfabetismo por meio da economia no encurtamento das distâncias e nas possibilidades assíncronas de solução das demandas por ensino. Por outro lado, o que se observa na pesquisa é que outros autores também questionam a forma como a EAD vem sendo conduzida. Ou seja, apenas para o atendimento à formação de mão de obra sem compromisso com

a qualidade da formação de professores e, por consequência interferindo na formação dos sujeitos, mas colocando demandas da economia explícita ou implicitamente como finalidade da educação.

Nesse sentido, palavras como capacitação, inovação, modernização revelam um foco nos interesses do mercado que propriamente com uma formação do ser humano. Conclui-se, portanto, que a educação integral encontra um grande obstáculo frente a um projeto de educação que não prioriza o humano. Nesse caminho a formação de professores também se torna um grande desafio já que esta também tem que assumir a quem serve.

REFERÊNCIAS

ALAVA, S. As práticas em comunáutica no centro da aprendizagem *online.* **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, v. 33, n. 121, p. 1089-1113, out. /dez. 2012

ALONSO, K. M. Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: Sobre Rede e Escolas. **Educação e Sociedade***.* Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 747-768, out. 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARAÚJO, C. H. **Discursos Pedagógicos Sobre Os Usos Do Computador Na Educação Escolar (1997-2007)***.* 2008. 177 f. (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás. 2008. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1216/1/Claudia%20Helena%20dos%20Santos%20Araujo.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

_____. **Elementos Constitutivos do Trabalho Pedagógico na Docência Online.** 168f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO, Goiânia. 2014. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/712. Acesso em: 10 out. 2017.

BARBOSA, L. C. A. A filosofia da tecnologia e a formação de professores da educação profissional: algumas reflexões**. Revista EIXO**, Brasília. 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo***.* Lisboa: Edições 70, 2006.

BARRETO, R. G. (Coordenadora), LEHER, E. M. *et al.* **Educação e Tecnologia** (1996-2002). Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível online.

_____. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. **Revista Educação & Sociedade Campinas**, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out. /dez. 2012.

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 919-937, out. 2008

BELLONI, M. L. e GOMES, N. G. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Revista Educação & Sociedade Campinas**, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 717-746, out. 2008.

BEVORT, E. e BELLONI, M.L., Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. CAPES. Lista geral de periódicos. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf. Acesso em: 03 out. 2017.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Emenda Constitucional que limita os gastos públicos por 20 anos (PEC 95/2016).

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 35 n. 3, p. 37-58, set. dez. 2010.

CAIADO, R. e MORAIS A. R. Práticas de Ensino de Língua Portuguesa com as TDICS. **Educação Temática e Digital**. Campinas, SP v.15 n.3 p. 578-594 set./dez.2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014.

COSSETIN, V.L. e SCHÜTZ, J. A. Protagonismo ou orfandade: notas sobre o "novo" Ensino Médio. *In:* FUCHS, C. (org.). **Educação em Debate:** Cercanias da pesquisa. São Leopoldo: Oikos, 2018.

COUTO, H. H. O. Jovens professores no contexto da prática e as tecnologias de informação e comunicação (TIC). **Revista Educação & Sociedade** Campinas, v. 35, n. 126, p. 257-272, jan. /mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302014000100015&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 abr. 2019.

DOURADO, L. F. – Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 891-917, out. 2008.

DUARTE, N. **Os Conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FARTES, V. e SANTOS, A. P. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 41, n.143, p. 376-401, maio/ago. 2011.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FRIGOTTO, G. Os Circuitos da História e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XX. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan./ abr. 2011.

_____. Reflexões sobre educação. Entrevista à Anped. 2016. (10m40s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Cb4wIcsUABI. Acesso em: 25/08/2019.

GARONCE, F. e SANTOS, G. L. Transposição midiática: da sala de aula convencional para a presencial conectada. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1003-1017, out. /dez. 2012

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008

KARSENTI, T..; VILLENEUVE, S. e RABY, CAROLE. O uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, p. 865-889, out. 2008.

LAVINAS, L. e VEIGA A. Desafios do modelo brasileiro de inclusão digital pela escola. **Revista Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 43, n.149, p. 542-569, maio/ago. 2013.

MARCELO, C. Tecnologias para a inovação e a prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 nº. 52, p. 25-47, jan. /mar. 2013.

MARCON, M.A. **As Relações Entre Tecnologias e Educação em Produções Acadêmicas sobre Formação de Professores no Proinfo.** 2015. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás. 2015. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1146

MARTINS, R. X. e FLORES, V. F. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, pp. 112-128, jan./abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S217666812015000100112&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 17 abr. 2019.

MOON, Bob. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104 – Especial, pp. 791-814, out. 2008. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302008000300008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17/04/2019.

MORAES, M. G. **Tecnologias e Educação: A Constituição de um corpus de pesquisa.** 2016. 161f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606.

MOTTA, V.C. e FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)**.** Educ. Soc. [online]. 2017, vol.38, n.139, pp. 355-372. ISSN 0101-7330. http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606.

MOURA, D. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica:** Dualidade Histórica E Perspectivas De Integração, Holos, Ano 23, Vol. 2, 2007.

NAGUMO, E. e TELES, Lucio F. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília**,** v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016.

NEVES, L.M.W. & PRONKO, A.M. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, F. **Crítica a Razão Dualista / O Ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PEIXOTO, J. Metáforas e Imagens Dos Formadores De Professores Na Área Da Informática Aplicada à Educação**. Revista Educação & Sociedade Campinas**, vol. 28, n. 101, p. 1479-1500, set./dez. 2007.

_____. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. (Anped – Centro Oeste). 2012 (No prelo).

_____. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 61 abr.-jun. 2015, p. 317-332

_____. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **Revista Educação Pública.** Cuiabá, 2016, v. 59, p. 367-379.

RANGEL, F. O. *et al.* Mediações *on-line* em cursos de educação a distância os professores de língua portuguesa em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, nº. 61 pp. 359-382, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782015000200359&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 abr. 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, G. L. Uma Pesquisa Longitudinal sobre Professores e Computadores. **Revista Educação e Realidade,** Porto Alegre*,* v. 36, n. 3, pp. 633-944, set./dez. 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23080. Acesso em: 17 abr. 2019.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

_____. **Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação v. 12 n. 34 jan./abr. 2007

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. VIEIRA PINTO, Á., **O Conceito de Tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005 (1º vol.).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZANDAVALLI, C. B. e PEDROSA, D. M. Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato do Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 95, n. 240, pp. 385-413, maio/ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n240/08.pdf. Acesso em: 17 abr. 2019.

97.

TECNOLOGIA E TRABALHO DOCENTE

As concepções presentes em documentos dos organismos internacionais

João Pedro de Brito Tomé [1]
Marcos Antonio Alves Filho[2]
Rafaella Castro Vieira[3]

INTRODUÇÃO

O processo de globalização se instaura nas transformações econômicas das últimas décadas do século XX. O que trouxe ao homem e a sociedade novas formas de relações em seu meio e se caracterizando em fenômenos de cunho social, político e cultural, sendo estes em sua maioria um desenvolvimento irregular e excludente, principalmente nos países em desenvolvimento (ECHALAR, 2015).

Na complexidade destas relações e, em especial, nas relações internacionais, a criação de organismos reguladores, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM) se estabeleceram como legitimadores e financiadores, em diversos campos de atuação, em especial na educação. Tal ação culmina em uma padronização de políticas públicas, em sua maioria, nos países

1 Secundarista no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, pela Universidade Federal de Goiás, Bolsista PIBIC – EM. Pesquisa sobre as relações entre educação e tecnologia. jbtome2@gmail.com

2 Licenciando em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Goiás. Bolsista PROLICEN. Pesquisa sobre as relações entre educação e tecnologia. marcosantonio_12@hotmail.com

3 Licenciando em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Goiás. Bolsista PIBIC. Pesquisa as relações entre educação e tecnologia. rafaellacv03@gmail.com

emergentes, já que estes são direcionados aos países em desenvolvidos. Como destaca Libâneo (2014, p. 1),

> documentos gerados em conferências internacionais ou formulados especificamente para a definição de políticas públicas para a educação, têm induzido os sistemas de ensino de países emergentes a opções quanto à concepção de escola, currículo e formas de funcionamento, frequentemente mesclando visões humanistas, economicistas, pragmáticas e tecnicistas.

É perceptível como estes discursos evidenciam a necessidade de um progresso tecnológico e científico enquanto produtos comerciáveis e flexíveis. Tal concepção influencia políticas públicas de países como o Brasil – ditos em desenvolvimento. Neste sentido, as pesquisas ressaltam como as tecnologias têm sido apresentadas como recurso para responder a estas demandas e orientações dos organismos internacionais, seguindo uma lógica que visa a produtividade e a supervalorização do mercado (COSTA; LEME, 2014; EVANGELISTA, 2013, 2014; EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Na perspectiva educacional, a fetichização das tecnologias de informação (TIC) promove mudanças nas relações de aprendizado onde o indivíduo deve adaptar seus conhecimentos a habilidades atuais e principalmente aos processos tecnológicos, que, por sua vez, proporcionará o empoderamento deste indivíduo. Neste sentido, "supõe-se uma relação direta entre o caráter miraculoso das tecnologias informacionais com a promessa de eliminação dos limites sociais e a garantia do acesso ao conhecimento pela abundância de informações e imagens via *web*" (COSTA; LEME, 2014, p. 136).

Neste movimento, os discursos dos organismos internacionais que se materializam por meio dos documentos publicados em sites oficiais e, consequentemente, a sua apropriação por parte de políticas públicas no Brasil podem refletir como estes organismos pensam o papel da escola, do aluno e do professor. Mediante tais contextos, construímos o seguinte problema de pesquisa: como os documentos internacionais discutem a integração da tecnologia digital no trabalho docente para a Educação Básica?

PERCURSO DA PESQUISA

Este presente artigo é um recorte de duas pesquisas de iniciação científica que versam sobre as finalidades educativas presentes nos documentos dos organismos internacionais para a inserção de tecnologias no ambiente escolar. Com base nos princípios do materialismo histórico-dialético, como aporte teórico de rigor conceitual, analítico e metodológico, buscamos superar a separação entre sujeito e objeto de modo a entender

o desvelamento dos processos presente no fenômeno aqui estudado, bem como, a maneira de pensar predominante nos organismos internacionais.

Incialmente, o processo de coleta de dados se deu através das produções publicadas nos sites dos organismos, sendo eles, a UNESCO, a OCDE, o BM e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no período de 2008 a 2018. O processo de coleta dos documentos nos sites dos organismos efetuou-se por meio das palavras-chave: tecnologia e educação; tecnologias nas escolas; alfabetização midiática; tecnologias digitais.

O processo de mapeamento e catalogação dos dados, afim de compreender os contextos internacionais e nacionais de implementação das políticas educacionais culminou na elaboração de uma matriz abarcando as perspectivas dos documentos que emergiam ao longo da leitura, são elas as concepções de tecnologia, o papel do professor, o papel da escola, e o papel do ensino-aprendizagem.

Para o *corpus* deste artigo, destacamos as concepções de tecnologia presente nos documentos e como estes organismos articulam a implementação destas tecnologias digitais ao trabalho docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste percurso, foram encontrados 23 documentos que abordam a temática “tecnologia e educação”, mas, somente oito discutiam a incorporação das tecnologias na educação básica (Quadro 1).

Quadro 1 – Documentos internacionais sobre a incorporação de tecnologias na educação básica

Código	Principal temática	Ano	Documento	Público-alvo
D1	Professores	2009	Padrão de competência em TIC para professores: Marco Político	Governos e gestores
D2		2009	Padrão de competência em TIC para professores: diretrizes de implementação	Governos e gestores.
D3		2009	Padrão de competência em TIC para professores: módulo de padrão de competência	Governos e gestores
D4		2016	Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): currículo para formação de professores	Governos, todos os atores e partes interessadas
D5	Políticas e Gestão	2013	Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): diretrizes para a formulação de políticas e estratégias	Governos, todos os atores e partes interessadas
D6		2014	Documentos da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação	Governos e gestores
D7		2014	Futuro da aprendizagem móvel: implicações para planejadores e gestores de políticas	Governos e gestores
D8		2016	Experiências avaliativas de tecnologias digitais na educação.	Governos e gestores

Fonte: Elaborado pelos autores.

No recorte apresentado no quadro, constituiu-se dois grandes agrupamentos referente as temáticas apresentadas nos documentos que se desvelaram de acordo com a trajetória desta pesquisa: professores e políticas e gestão.

Outro ponto que cabe destacar é que todos os documentos analisados tem como público-alvo o próprio governo. Isto evidencia a necessidade dos os organismos multilaterais se relacionarem de forma direta ou indireta com políticas públicas nacionais de países emergentes e subdesenvolvidos. Silva (2018) ainda destaca que a internacionalização do capital e suas reconfigurações no seu modo de produção são elementos importantes na formulação de políticas públicas de educação no Brasil, pois a relação dos países com o capital internacional é cada vez mais próxima.

Os organismos multilaterais, neste caso, são fundamentais para garantir que os países se alinhem as demandas do modo de produção vigente e, ao mesmo tempo, garantam novos mercados para o mercado internacional, visando principalmente a privatizações de serviços como educação, saúde, segurança, etc (LIBÂNEO, 2018).

De acordo com Peixoto e Echalar (2017) o discurso de organismos multilaterais a partir da década de 1990 indica que a produção de capital humano, colocando a escola como base desse processo, são fundamentais para o desenvolvimento econômico, com isto, o investimento na educação se torna um fator proeminente para a economia capitalista. Ou seja, investir na escola, garante uma regulação na produção de mão-de-obra e ao mesmo tempo um maior consumo de tecnologias produzidas pelos países desenvolvidos. Neste caso, a educação tem como principal intuito formar indivíduos flexíveis e adaptáveis as necessidades do mercado de trabalho.

No viés de garantir uma melhor qualidade de vida e uma sociedade mais democrática, os documentos produzidos por estes organismos escondem uma relação de dependência econômica e consumo de tecnologias entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos, além de sustentar o discurso da desregulação da economia, competividade e privatização como frutos do desenvolvimento tecnológico e por consequente inevitáveis ou até mesmo como única alternativa viável para o desenvolvimento social, nesse âmbito, são imputados ao indivíduos uma adaptação constante ao modo de produção capitalista e não a transformação deste (PEIXOTO; ECHALAR, 2017).

No excerto abaixo, retirado do documento D1, nota-se como estas tecnologias são apresentadas e impostas ao trabalho docente, demandando do professor supostas novas habilidades e técnicas na gestão da sala, nos recursos didáticos e, principalmente, em moldar o aluno para as chamadas “capacidades do futuro”.

> A adequada integração das TIC em sala de aula dependerá da habilidade dos professores em estruturar o ambiente de aprendizagem de modo não-tradicional; em fundir a nova tecnologia com a nova pedagogia; em desenvolver turmas socialmente ativas; em incentivar a interação cooperativa, o aprendizado colaborativo e o trabalho em grupo.[...] As principais capacidades do futuro incluirão a capacidade de desenvolver formas inovadoras de usar a tecnologia para melhorar o ambiente de aprendizagem e incentivar a alfabetização em tecnologia, o aprofundamento do conhecimento e a criação do conhecimento (D1, 2009, p. 9[4]).

4 No intuito de não confundir os excertos das produções analisadas com citações diretas, os excertos estarão em itálico.

As “capacidades do futuro” se resumem numa lógica que condiciona e reduz a formação do sujeito em conhecimentos “úteis” e habilidades práticas, minimizando os conhecimentos científicos trabalhados em sala de aula, com isto, o processo formativo na escola é direcionado as necessidades do mercado de trabalho (LIBÂNEO, 2018). Entretanto,

> O foco em resultados quantitativos e cumprimento de metas mensuráveis com base apenas em um conjunto de conhecimentos básicos – leitura, matemática, ciências e tecnologia – reduz, aligeira e empobrece a formação dos estudantes e, consequentemente, seu desenvolvimento nas várias áreas do conhecimento (SILVA, 2018, p. 146).

É interessante observar que o documento D4 de 2016 trata sobre a mesma temática – “professores”, mas volta seu olhar para a formação em que esses sujeitos precisarão atuar, no caso, a alfabetização midiática e informacional (AMI). Na AMI toda a formação será centrada na tecnologia, visando o desenvolvimento deste professor e sua capacidade de instigar ao aluno o seu próprio desenvolvimento. Assim,

> o Currículo de AMI fornece aos professores os conteúdos necessários para o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam integrar a alfabetização midiática e informacional às suas práticas de sala de aula de uma maneira que valorize as vozes dos estudantes e seja sensível à representação de gênero (D4, 2016, p. 26).

Nesta lógica, o professor se torna um mero comovedor do aluno, o que acaba descaracterizando seu trabalho docente, o ensino-aprendizagem, os saberes científicos e assim desvalorizando a função social do professor e consequentemente, da escola. Nesta perspectiva, Milagres (2017) reitera que

> a intenção de formar cidadãos aptos para o trabalho leva a uma educação desqualificada, promovendo apenas aprendizagens através de conteúdos mínimos que não levam ao pensamento crítico e que são capazes de disseminar os ideais capitalistas (p. 109).

Nos documentos presentes no bloco “políticas e gestão”, coletados no site da UNESCO, possuem como objetivo demonstrar como a tecnologia pode proporcionar a melhoria da educação e resolver a maioria dos problemas sociais, através da aquisição de competências multidisciplinares. Desta forma, “*a alfabetização midiática e informacional (AMI) é uma base para aumentar o acesso à informação e ao conhecimento, intensificar a liberdade de expressão e melhorar a qualidade da educação” (D5, 2013, p. 7).*

Assim, a AMI é posta como forma de transformar o sujeito por meio da apropriação de habilidades que irão transformar a sociedade em que se insere, agregando valor principalmente à economia, o que evidencia sua lógica voltada para o mercado de trabalho. O documento caracteriza que,

> nosso desafio é aproveitar o potencial das tecnologias da informação e comunicação para promover as metas de desenvolvimento da Declaração do Milênio, isto é, erradicar a pobreza extrema e a fome, implementar o ensino fundamental universal, promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres, reduzir a mortalidade infantil, melhorar a saúde materna, combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças, assegurar a sustentabilidade ambiental e o desenvolvimento de parcerias globais para o desenvolvimento que permitam a realização de um mundo mais pacífico, justo e próspero (D6, 2014, p. 16).

A lógica com que estes organismos se articulam em uma espécie de política compensatória, em que cumpre "um papel de integração social, pois supre os pobres de conhecimentos mínimos, especialmente alfabetização e matemática, bem como de habilidades de sobrevivência, como planejamento familiar, cuidados com a saúde, nutrição, saneamento e educação cívica" (LIBÂNEO, 2013, p. 6).

À vista disso fica evidente como países em desenvolvimento validam os discursos de tais organismos ao focar na prática, na promoção de metas, sistemas de avaliação e implantação de políticas, e assim assegurar a educação nos moldes neoliberais. Isto posto, Bendrath e Gomes (2016, p. 160) destacam que

> podemos considerar tais políticas como pré-requisitos para concessão de empréstimos internacionais, onde os sistemas de metas funcionam como reguladores das políticas vigentes, contribuindo para a adequação entre os interesses do Estado e dos Organismos Internacionais, colocando a educação como fator de análise creditícia.

A transformação da educação em mercadoria não só é uma lógica que pautam estes documentos internacionais, mas são uma proposta de sociedade que sustenta o metabolismo do capital, garantindo novos setores de investimentos e ao mesmo tempo mantem os grandes polos hegemônicos. Entretanto, este mesmo processo evidencia ainda mais as contradições e a irreplicabilidade do sistema metabolismo da sociedade vigente.

Um olhar mais amplo sobre os dados...

O quadro acima demonstra como a temática destes documentos se modificam ao longo dos anos, nos documentos da UNESCO de 2009 percebe-se como a centralidade do tema se dá nos professores, pois segundo o documento, "o papel dos professores é modelar esses processos de forma clara, estruturar as situações nas quais os alunos aplicam essas habilidades e ajudar os alunos a adquiri-las" (D2, 2009, p. 9).

Na lógica imposta pela UNESCO cabe ao professor explorar todas as potencialidades que a tecnologia proporciona ao seu trabalho independente de seu contexto. Com isto, revela-se uma situação duplamente perversa, pois cabe ao professor reproduzir aquilo que foi imposto, sendo unicamente responsabilizado caso não alcance as metas estabelecidas pelos organismos multilaterais, ora porque não domina os aparatos tecnológicos ou/e é resistente as mudanças com o uso das tecnologias.

O mesmo vale para o estudante, quando a tecnologia é colocada a ele como uma ferramenta que é moldável a sua criatividade e personalidade, é imputado a ele uma reponsabilidade que estes não estão prontos a resolver, como se o processo de ensino-aprendizagem fosse unicamente e exclusivamente designado por ele.

Apoiado numa perspectiva antropocêntrica, o documento da AMI assevera que:

> educando os alunos para alfabetizarem-se em mídia e informação, os professores estariam respondendo, em primeiro lugar, a seu papel como defensores de uma cidadania bem informada e racional; e, em segundo lugar, estariam respondendo a mudanças em seu papel de educadores, uma vez que o ensino desloca seu foco central da figura do professor para a figura do aprendiz (D4, 2013, p. 17).

A tecnologia é colocada como a possibilidade de uma educação mais autônoma, de modo que sua incorporação na atividade docente garantisse automaticamente ao processo de ensino-aprendizagem um salto qualitativo educacional. Entretanto, o simples uso de tecnologias não garante aprendizagem de conceitos científicos aos alunos/professores e muito menos garante que estes busquem sua própria formação continuada.

Os documentos de 2013 a 2016 já nos demonstram o enfoque nas políticas e gestão como forma de garantir a inserção das tecnologias e assim enfatizando-a como um fim em si e principalmente a ferramenta que resolverá todos os problemas de cunho social e econômico, pois,

> essas tecnologias podem ser um instrumento eficaz para aumentar a produtividade, gerar crescimento econômico, criar empregos e fomentar a empregabilidade, melhorando a qualidade de vida de todos. Elas também podem promover o diálogo entre os povos, nações e civilizações (D5, 2014, p. 18).

No que tange a discussão conceitual da tecnologia, identificamos a mesclagem entre a centralidade nas tecnologias (perspectiva tecnocêntrica) e ora centralidade nos sujeitos (perspectiva antropocêntrica). Entretanto, é comum aos documentos considerar o professor como um reprodutor.

Em todos os casos, é encarregado ao professor reproduzir uma lógica pré-determinada, o docente se configura como um aplicador de métodos do ensino, onde sua eficácia do seu trabalho é avaliado pela aplicação destes métodos de ensino e o cumprimento de objetivos já estabelecidos (CONTRERAS, 2012).

A associação entre tecnologia e educação se torna um ponto de destaque nestes documentos, enfatizando principalmente o papel da tecnologia para impulsionar o desenvolvimento educacional (SHIROMA, 2011). Peixoto (2012, p. 2) aponta que "o determinismo tecnológico postula que a tecnologia determina os efeitos que ela induz na sociedade. A tecnologia é considerada como um sistema autônomo que se desenvolve segundo uma lógica própria que influencia seu contexto", levando há uma eterna evolução da sociedade humana, como se a tecnologia incondicionalmente representa menor desigualdade social e alavancasse uma sociedade mais justa.

Neste caso, a incorporação de tecnologias no trabalho docente aparece como um processo inquestionável ou até mesmo inevitável, como se estas fossem frutos de uma sociedade emancipada, ou seja, o trabalho docente se resumiria em adaptar seus conhecimentos e suas habilidades aos atuais aos processos de desenvolvimento tecnológico.

O documento D6 (2014), salienta que

> em vez de investir na mesma série de livros didáticos ou solução de software para sala de aula, escola, município ou país, os educadores podem, por exemplo, escolher entre vários aplicativos customizados para atender às necessidades de cada aluno, empoderando assim a aprendizagem personalizada, que deverá caracterizar a educação formal no futuro (p. 23).

As tecnologias são criadas pelo ser humano e são fruto de sua relação com a natureza e com a sociedade. Com isto, cabe ressaltar que ao tratar a tecnologia como um instrumento mediador do trabalho humano, levemos em consideração, também, o fato da tecnologia não ser um elemento neutro nesta relação. Sendo assim, "o artefato não é em

si mesmo instrumento ou componente de um instrumento [...], ele é instituído como instrumento pelo sujeito que lhe dá status de meio para atingir os fins de sua ação" (LIBÂNEO; SUANNO, 2011, p. 106).

Nesse viés de uma aprendizagem personalizada, o processo pedagógico é colocado ao estudante como forma de possibilitar um desenvolvimento intelectual autônomo e que só cabe ao docente a escolha de tais recursos. A ênfase na atividade do aluno veio como forma de negar um suposto autoritarismo por parte do ensino tradicional por transmitir conhecimentos que não são do interesse do aluno. Saviani (2011) salienta que uma perspectiva que centraliza no fazer do estudante se configura numa proposta antidemocrática, pois prioriza a prática do aluno em detrimento do conhecimento científico.

A tecnologia nestes documentos elucida uma possibilidade de uma aprendizagem personalizada a cada indivíduo, como se a tecnologia fosse plenamente moldável à criatividade humana, desconsiderando seus aspectos técnicos e sociais. Neste caso,

> [...] a técnica é deslocada para a margem, sendo os professores e os alunos colocados no núcleo central das ações humanas mediadas pelas tecnologias. Por isto, tanto o determinismo como a abordagem instrumental se baseiam em um olhar que toma a tecnologia de forma descolada do homem e da cultura (PEIXOTO, 2012, p. 5).

A discussão proposta pelos documentos tem como principal característica a mistificação da tecnologia, ou seja, a um fascínio pelo técnico e pela coisa, como se estes garantisse uma suposta liberdade de expressão e que uma formação pautada no uso de tecnologias solucionasse todos os problemas de inclusão vividos em um país. De acordo com Contreras (2012, p. 108).

> A concepção técnica da prática supõe que se atua aplicando soluções disponíveis a problemas já formulados, escolhendo entre os meios disponíveis o que melhor se adequar aos fins previstos. No entanto, o que se esquece nessa argumentação é precisamente a formulação dos problemas, ou seja, a configuração de qual é o problema que enfrentamos, qual sua natureza, suas características; o que pretender diante de uma determinada situação, que decisões adotar etc.

O processo formativo não pode ser aligeirado ou vazio de conteúdo, mas ao contrário, deve possibilitar ao indivíduo fundamentos teóricos para que possa compreender seu contexto social e intervir na sua realidade. Ou seja, mais do que atender as demandas é necessário questionar quem as cria e quem se beneficia com ela.

A partir disto, a tecnologia não pode ser analisada como mera ação de causa e efeito, mas sim compreender como o homem – sujeito histórico-social – se apropria das tecnologias para concretizar o próprio mundo humano. Consequentemente,

> para cada sujeito, o instrumento é carregado de multiplicidade de sentidos. O sentido instrumental de um artefato material é constituído pelo conjunto de valores funcionais e subjetivos que ele pode potencialmente assumir no seio da atividade de um sujeito. Todo instrumento contém, sob uma forma específica, o conjunto das relações que o sujeito pode tecer com a realidade sobre e na qual ele permite agir (LIBÂNEO; SUANNO, 2011, p. 107).

Os documentos produzidos por organismos internacionais, colocam na tecnologia como o único caminho possível para o avanço do trabalho docente, ou seja, aplicamos como meios de ensino, ora para centralizar o aluno ora para "melhorar" a atividade docente.

Nesse sentido, o documento "Documentos da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação" enfatiza que

> A formação dos profissionais da informação deve centrar-se não só em novos métodos e técnicas para o desenvolvimento e prestação de serviços de informação e comunicação, mas também de capacidades administrativas apropriadas para garantir o melhor uso de tecnologias. A formação de professores deve incidir sobre os aspectos técnicos das TIC, o desenvolvimento de conteúdo e sobre as possibilidades potenciais e os desafios das TIC (D5, 2014, p. 47).

Contreras (2012) destaca que o trabalho docente numa perspectiva reprodutivista concentra toda sua perícia nos dominós metodológicos de ensino, ou seja, o conhecimento pedagógico importante é aquele que estabelece os melhores meios de alcançar uma determinada finalidade pré-estabelecida. Sua atividade, então, se concentra na aplicação de técnicas de ensino. Ou seja, a atividade docente é reduzida a uma mera reprodução de valores e conhecimentos que lhe foram outorgados.

Assim, como já dito, percebemos a oscilação entre uma centralidade na tecnologia, estes enfatizam também o sujeito como "centro" do processo educativo e do trabalho docente. Tal ação garante a manutenção das condições materiais concretas da sociedade de classe por criar objetivos ilusórios e ações punitivas por "incompetência".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia é colocada como o eixo principal do contexto educacional, como esta por si só fosse o suficiente para resolver não só os problemas educacionais, mas também, os econômicos.

Esta abordagem distancia não só as tecnologias, mas todo o processo educacional do seu contexto histórico. É necessário trazer uma discussão que não fique apenas no aparente, mas que enfatize todas as contradições presentes nos discursos apoiados por estes organismos multilaterais e que, acima de tudo, a educação não sirva para a produção de capital humano e, sim, para o desenvolvimento e formação humana.

As tecnologias são criadas a partir de um contexto histórico e com determinadas finalidades para a sociedade. Sendo assim, possuem uma finalidade técnica para satisfazer as necessidades humanas e estas são determinadas pelo contexto histórico.

REFERÊNCIAS

BENDRATH, E. A.; GOMES, A. A. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 16, n. 32, p. 157-171, 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2°. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

COSTA, V. A.; LEME, E. S. Tecnologia na educação. Desafios à formação e à práxis. **Revista Iberoamericana de Educação**, Madri/Buenos Aires, n. 65, p. 135-148, 2014.

ECHALAR, A. D. L. F. **Formação docente para a inclusão digital via ambiente escolar**: o PROUCA em questão. 2015. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2015.

EVANGELISTA, O. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. *In:* EVANGELISTA, Olinda; SANTOS, A. S. B. (Orgs.). **Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola.** 1. ed. Florianópolis: NUP/UFSC, 2014.

EVANGELISTA, O. Qualidade da Educação pública: Estado e organismos multilaterais**.** *In:* LIBANEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. 1ed. Goiânia: CEPED; América; Kelps, 2013, p. 13-46.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O**.** Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set. /dez. 2007.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In:* SILVA, M. A.; CUNHA, C. (Orgs.). **Educação Básica:** políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restita e restritiva. *In:* LIBÂNEO, J. C; FREITAS, Raquel A. M. M. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. Cap. 2. p. 45-85.

LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. **Didática e escola em uma sociedade complexa**. 1. ed. Goiânia, GO: CEPED, 2011.

MILAGRE, G. F. **Finalidades educativas escolares na política educacional brasileira e organismos internacionais**: a questão da qualidade de ensino. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2015.

PEIXOTO, J. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. *In:* REUNIÃO DA ANPED CENTRO-OESTE, 11, **Anais**... Corumbá, julho, 2012.

PEIXOTO, J; ECHALAR, A. D. L. F. Tensões que marcam a inclusão digital por meio da educação no contexto de políticas neoliberais. Revista Educativa – Revista de Educação, [s.l.], v. 20, n. 3, p. 507-526, 14 nov. 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. *In:* AZEVEDO, M.; LARA, A. B. M. (Org.). **Políticas para a educação:** análises e apontamentos. Maringá: EDUEM, 2011. p. 15-38.

SILVA, S. P. Reforma educacional goiana: desdobramentos no currículo e nas práticas educativas. *In:* LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. Cap. 4. p. 132-151

98.

A (ANTI)PEDAGOGIA DE POLÍCIA

Considerações sobre a militarização das escolas

Glauco Roberto Gonçalves[1]

INTRODUÇÃO

Polícia e pedagogia eram termos que guardavam certo distanciamento e via de regra não se encontravam até cerca de quatro anos atrás. Ao menos não como forma de política pública para as escolas públicas da rede estadual de ensino. Esse questionável encontro se dá de forma disseminada como política educacional no Estado de Goiás a partir de meados do ano de 2015 e começo de 2016 quando movido por interesses definitivamente não pedagógicos o então governador de Goiás, Marconi Perilo, declara publicamente[2] que irá militarizar escolas para conter a insatisfação e as manifestações de estudantes e professores contra o famigerado projeto de terceirização das escolas públicas, que conforme se pode atestar hoje, não vingaram (ao menos até aqui).

1 Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Professor de Geografia do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de São Paulo.

2 "Tive coragem de mudar a saúde e mudei, com OS's. Vou implantar OS's para transformar a educação de Goiás na melhor do Brasil, como fiz na saúde. Eu tenho um remédio para vocês. Não adianta querer ganhar no grito. O governo só vai pagar o que dá conta." Em: "Professor eu respeito, baderneiro não" – O Popular Veja mais em: https://www.opopular.com.br/noticias/blogs/jarbas-rodrigues/blogs-jarbas-rodrigues-1.288/marconi-professor-eu-respeito-baderneiro-n%C3%A3o-1.879672. Publicado no dia 19 de Junho de 2015. Consultado no dia 5 de Setembro de 2019.

A declaração do então governador é emblemática pois evidencia o fundamento que estrutura este artigo: a *policialização*[3] das mais de cinquenta escolas estaduais de Goiás[4] não é um projeto de caráter pedagógico! Ao longo do texto tentaremos expor argumentos para evidenciar esta tese.

Parte-se do pressuposto que toda e qualquer proposta pedagógica, e até mesmo a própria razão existencial da pedagogia, tem por finalidade a promoção da educação em sentido amplo, que busca, por meio de processos de ensino e a aprendizagem, a ampliação da capacidade de compreender e atuar no mundo.

A pedagogia em suma atua na contramão da restrição, é ampliação (de conhecimento, de visão, de compreensão, de humanização, etc.). A escola tem por isso como finalidade crucial (e constitucional inclusive) formar pessoas capazes de conviver em sociedade, de atuar e também transformar a realidade na qual estão inseridas. A escola de transformar indivíduos isolados em cidadãos coletivos. Promover, por meio de sensível e contínua atuação ao longo da infância e da adolescência, a construção dos elementos constitutivos da sociedade democrática em que estes e estas estudantes estão inseridos e inseridas. Dar a eles as condições de não só apreender conteúdos destas ou daquela disciplina, mas também e sobretudo promover a capacidade de discordar, de questionar e de criticar. Promover a capacidade de não se submeter a algo que não seja justo.

> A questão central da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia é a temática central [...]
>
> É nesse sentido, por exemplo que me aproximo de novo da questão da não conclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto que saio e a que volto com gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadeza neoliberal, ao cinismo e sua ideologia fatalista e a recusa inflexível ao sonho da utopia. (FREIRE, 2004, p. 13-14).

3 Vou usar esse conceito para evidenciar a radical diferença entre escolas militares das forças armadas que são parte de suas estruturas das escolas que foram ocupadas e passaram a ser geridas pela Polícia Militar.

4 Eram 51 escolas militarizadas até Junho de 2019, dados obtidos na SEDUC. São incontáveis os projetos de militarização de novas escolas em Goiás e em outros estados do país. Há também um processo de militarização de escolas municipais na Bahia e também em Goiás. E no dia 5 de Setembro de 2019 o Governo Federal anunciou um projeto de nível federal para criação de centenas de escolas cívico-militares.

Educação, portanto, não é disciplina!

Adestrar gestos e impor a hierarquia não são fundamentos centrais no processo pedagógico.

Apreender, pensar, estudar é algo avesso à submeter-se.

A escola, suas apropriações do espaço e suas formas de uso do tempo, tem como finalidade promover o diálogo com a sociedade que a compõe. E ainda, ao menos formalmente, a sociedade brasileira é democrática, regida por instituições democráticas e se reproduz como tal. Portanto a escola tem dever de dialogar com esta forma de organização social, a democracia. A escola deve promover sua compreensão, e mais, deve propiciar aos seus estudantes condições para que estes ampliem os horizontes democráticos desta sociedade e não o seu contrário.

Se a sociedade é democrática a escola, inexoravelmente, também deve ser, do contrário, fomente sua negação.

Todos e todas as pessoas que nascem e vivem no Brasil tem por direito e também por obrigação o respeito aos pilares que constitutivos e constitucionais que organizam este país. Todos e todas devem saber quais são seus direitos e deveres, devem saber que é imprescindível respeitar diferenças, devem ser ensinados a prática da democracia. Já os valores militares, parte mas não o todo de uma sociedade democrática como a brasileira, devem ser promovidos àqueles que se dedicarão a estas funções. Em uma sociedade democrática qual o sentido de todas as crianças serem submetidas, desde a primeira infância, à estrutura, valores e formas de organização militar. Nem todas estas crianças serão militares, mas decididamente todas estas crianças terão que viver, conviver, respeitar e promover valores democráticos.

Conforme apontam Veloso e Oliveira (2016, p. 71) as escolas dirigidas pela polícia militar são da década de noventa, sendo que de lá pra cá, sobretudo a partir de 2016, apresentam uma significativa expansão. O Estado de Goiás apresenta-se como o estado com maior número de escolas militarizadas no país. Dados mais recentes apontam para 50 escolas militarizadas no estado de Goiás de acordo com Ricci (2019, p. 113). Voluptuoso aumento não oferece indícios de democratização do ensino público gratuito e nem ampliação de processos e procedimentos pedagógicos preenchidos de teorias e práticas de caráter científico, baseado em autores, teorias e estudos. Tão pouco os exigidos Projetos Político Pedagógicos destes projetos de militarização indicam elementos que

promovam a escola como ambiente democrático, plural por tanto (em termos éticos, mas também estéticos e étnicos).

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Este artigo, escrito por um único autor, é fruto de trabalho coletivo de minuciosas leituras e longos diálogos no grupo de estudos sobre educação democrática. As leituras e debates sobre a militarização foram realizadas ao longo do ano de 2018 e contou com a participação de estudantes do CEPAE-UFG, de cursos de graduação e de pós graduação da UFG, bem como com a presença de professores desta universidade. O referido grupo de estudos é parte de um projeto de pesquisa cadastrado na Universidade Federal de Goiás intitulado "Espaço-tempo na\da escola".

O texto se estrutura em apontamentos e observações críticas sobre elementos constitutivos da tomada da Polícia Militar da gestão e controle de escolas estaduais de Goiás, evidenciando aspectos que vão de formas de organização do espaço escolar, passando por imposições corpóreas, e chegando à questões político-pedagógicas e também de natureza financeira.

Nos encontros do grupo de estudos reunimos evidencias, referências bibliográficas, conversas com estudantes e professores que atuam nestas escolas *policializadas*, bem algumas monografias publicadas por militares da escola de cadetes de Anápolis, é deste material que surge este artigo.

Convém salientar que as leituras e apresentações realizadas no referido grupo de estudo não se limitaram aos textos críticos deste processo, nos dedicamos também à textos escritos por militares do Curso de Formação de Praças de Anápolis do Comando da Academia da Polícia Militar de Goiás (CAPM)[5].

Ao longo de mais de um semestre dedicado à leituras sobre a *policialização* das escolas, pudemos nos dedicar a leituras diversas, que abordaram desde aspectos de natureza mais pedagógica indo até questões administrativas e do plano da vida cotidiana.

5 A Academia da Polícia Militar de Anápolis tem um programa de pós-graduação e extensão. Merece destaque, nas orientações das pesquisas que estudamos, a participação da professora Edna Rodrigues Araújo, mestre em Letras e professora do referido programa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apontamentos para uma compreensão crítica da tomada das escolas pela polícia militar

Apresento abaixo alguns dos pontos que foram debatidos a partir das leituras e apresentações feitas no grupo. Estes pontos não encerram a totalidade dos problemas a serem compreendidos e nos convidam a seguir estudando e pesquisando a temática.

1. O adolescente como criminoso em potencial e a escola como cadeia preventiva

Em nossos primeiros questionamentos ao longo das leituras, apresentações debates realizados nos estudos sobre militarização de escolas destinava-se à compreender a forma como os adolescentes são vistos e tratados. Aqui, tal qual elabora Djaci David de Oliveira (2016, fica evidente que parte das justificativas e apoios à tomada da escola pela Polícia é que o jovem, sobretudo jovem, e ainda mais notadamente pobre e negro, é um perigo potencial para a sociedade brasileira, não a toa é exatamente nesta faixa de idade (somada à raça e classe) que temos índices de assassinatos que nos fazem estar entre os países que mais matam no mundo.

Portanto jovens, adolescentes, são vistos e compreendidos, de modo geral, mas ainda mais se forem pobres e negros, como perigo à ordem social. Neste sentido a escola deixa de ser um lugar de convívio e aprendizagem para se tornar um lugar de contenção. Torna-se um espaço de "pré-encarceramento", um tipo de cadeia preventiva onde o ato de controlar assalta o de educar. Enquanto parte da sociedade defende a redução da maioridade penal a escola tomada pela Polícia Militar se antecipa fazendo a escola a antessala da prisão, um ensaio didático do encarceramento.

Neste sentido, parte dos pais e responsáveis acabam apoiando a mesma polícia que mata jovens como uma forma de protegê-los da criminalidade, acreditando que a polícia dentro da escola inibe más influências dentro da escola. Mais uma vez estamos diante da radical troca de finalidade da escola, que deixa de ser um espaço de formação para ser um espaço de contenção.

Curiosamente parte significativa vê a atuação da polícia da rua com medo, mas aceita que esta mesma polícia atuem dentro das escolas. A cultura do medo, o esteriótipo do adolescente perigoso dão enfase à policialização das escolas. Mas o crescente número de escolas tomadas pela Polícia Militar coloca em questão, inclusive por parte

dos militares (MASCARENHAS, 2015) a capacidade em termos de efetivo da polícia atuar em tantas escolas e seguir também atuando na cidade.

A substituição da escola por uma instituição que passa a atuar como uma pré-cadeia, se associa outra forma de atuação e espacialização da Polícia Militar e seu modo de agir. Se na perspectiva interna, da anti-pedagogia, a escola vira espaço de controle do adolescente esse perigo em potencial, da perspectiva externa, de como ela aparece para o bairro, ela vira uma base comunitária. Escola como base de polícia. Algo inusitado, para não dizer assustador.

A cobrança de mensalidade, o lucrativo comércio de fardas e a inexistência da prestação de contas

É regra básica, parte do pacote, da tomada do controle das escolas pela Polícia Militar em Goiás o processo de cobrança de mensalidade. Pode-se debater, se é mensalidade, há quem argumente (embora tenhamos visto o contrário) de que a contribuição é voluntária, mas é fato inegável que a arrecadação de dinheiro por meio de pagamentos mensais é regra nas escolas onde a polícia atua e foi inclusive questionado em termos legais em diferentes momentos (ver, por exemplo, TAVARES, 2016).

Não só os estudiosos e pesquisadores questionam o caráter público das escolas da Polícia e sua cobrança de mensalidade, em 2019 a Universidade de São Paulo colocou em questão se estudantes de escolas militares poderiam compor as vagas destinadas à escolas públicas e chegou a barrar a entrada destes estudantes nestas vagas[6].

É preciso lembrar ainda que se não a totalidade, parte significativa destas escolas *policializadas* adota reserva de vagas para filhos e filhas de militares, o que coloca em questão o sentido público destas instituições e que também cria um fator determinante para que estas escolas tenham uma média superior em índices educacionais, visto que pré-seleciona seus estudantes.

Há um modo operacional médio, uma fórmula, utilizada pelas mais de cinquenta escolas militarizadas em Goiás para cobrança de seus estudantes. A "contribuição" mensal é destinada à Associação de Pais e Mestres, que via de regra é gerida por um militar.

6 "As matrículas, inclusive de um que passou em medicina, foram canceladas sob argumento de que colégios militares não podem ser equiparados a escolas públicas uma vez que cobram ' contribuições' e ' quotas mensais dos alunos." Em: "USP cancela matrículas de alunos de colégios militares, e Exército reage." https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/usp-cancela-matricula-de-alunos-de-colegios-militares-e-exercito-reage.shtml. Consultado dia 8 de Semtembro de 2019.

Estas Associações não são parte da esfera pública constitutiva da escola, são um terceiro, e por isso não estão submetidas às regras de captação e prestação de contas próprias à esfera pública. As associações de pais e mestres das escolas militares, responsáveis pela captação de voluptuosas quantias de dinheiro, ocupam um limbo administrativo a ser compreendido pois não são públicas, mas também não se podem afirmar privadas. Mas é fato que captam muito dinheiro ao longo do ano.

Tavares (2016) nos lembra que o Estado não pode pedir de forma aleatória ou particularizada contribuições voluntárias. Segundo ele, a Constituição prevê o princípio da gratuidade do ensino em todos os níveis de um escola pública e algo diferente disso é ilícito. Nas palavras do autor:

> Este é um estado liberal – democrático, estado liberal democrático tem receita originária, quando o Estado aluga um terreno, presta um serviço e isso gera dinheiro, etc. e receita derivada, quando o estado multa alguém, ou arrecada tributos. A grande receita do Estado vem de tributos. O modo como esse dinheiro será gasto será discutido pelo parlamento, e o poder executivo irá executar o que o parlamento decidir[...] O estado não vive, portanto, de contribuições voluntárias. Não existe isso na ordem jurídica. E se ele está, portanto, recebendo contribuição voluntária, isso é uma ilegalidade, porque por via transversa, você está malferindo o princípio da gratuidade do ensino público. (TAVARES, 2016, p. 57).

Em média as escolas tomadas pela polícia cobram de 80 à 100 Reais, algumas um pouco mais, raras cobram menos. Algumas destas escolas podem chegar a ter perto de mil alunos, o Colégio Estadual Hugo de Carvalho, referência dentre as escolas militarizadas tem aproximadamente dois mil alunos. Tão somente para pensar em montantes de dinheiro, em uma conta média, uma escola militar que tem mil estudantes e cobra cem Reais por mês de cada um deles terá uma captação de recursos mensais na ordem dos 100, 000, 00 R$. Cem mil reais por mês tomados por meio de uma escola pública, mas que a prestação de contas não segue as regras de transparências de toda e qualquer instituição pública. Por ano, seguindo essa média hipotética, uma escola militar com mil alunos que cobra cem Reais por mês tem uma captação de recursos anuais da ordem de um milhão e duzentos mil Reais. No caso do Colégio Hugo de Carvalho por exemplo, esse montante pode chegar a dois milhões e meio de Reais.

Outro fator que chama a atenção no modo operacional econômico destas escolas é a venda de fardas. Os uniformes da rede estadual são, em escolas *policializadas*, substituídos por fardas. Nota-se que a militarização destas crianças e jovens obedece a todos

os elementos constitutivos que vão da ética à estética. Crianças fardadas é algo que em si merece ser pensado. Qual a razão pedagógica disto?

Evidentemente não são todas as famílias que podem destinar quase um salário mínimo para comprar uma farda no começo do ano e ainda seguir pagando cerca de 100 reais por mês ao longo de todo ano. Assim a militarização atua também como fundamento de ampliação de segregação socioeconômico, pois não adianta simplesmente os pais terem apreço pelo modelo militar de escola, eles terão que ter também dinheiro. Um dos sentidos mais caros e determinantes do público é ser e estar disponível a todos, as escolas militarizadas definitivamente não atendem este critério.

O fato é que em média estas fardas custam entre seiscentos e oitocentos Reais, podendo ser inclusive mais caras do que isso. E quem vende estas fardas, há uma licitação seguindo os moldes exigidos em instituições públicas? De quem são estas empresas que produzem e vendem fardas? Elas atuam em caráter de monopólio nestas escolas? Seus donos tem ligação pessoal ou empresarial com membros da Associação de Pais e Mestres ou com a gestão e administração militar destas escolas? Onde podemos ter acesso a estes dados? Estas eram perguntas que fazíamos nos estudos e pesquisas do nosso grupo e que até aqui seguimos sem respostas.

Ainda que não tenhamos acesso a estes dados, tanto das empresas que vendem fardas, como dos montantes recolhidos com a cobrança de mensalidade e sua prestação de contas, fica patente que há um processo de mercantilização do ensino público por meio da *policialização* destas mais de cinquenta escolas estaduais em Goiás. Há um mercado específico, há montantes significativos de dinheiro envolvido, e seria ético que a Secretária de Educação e a Polícia Militar de Goiás viesse a público explicar e expor tais dados.

Todos estes processos, seja de gestão financeira por meio de Associação de Pais e Mestres ou da venda de fardas impõe de forma abrupta um processo de terceirização da gestão e controle das escolas. Parte do projeto das OS's pode ser visto na forma de gestão das escolas militarizadas.

Aspectos pedagógicos, administrativos e da cotidianidade

As escolas *policializadas* surgem como exceção e vão gradativamente ganhando apoio e adesão e tornando-se exemplos, sendo então expandidas. São muitas as escolas estaduais, e agora também municipais que procuram firmar convênios com a Polícia Militar.

Pensando o nível de violência presente nas cidades brasileiras, sobretudo em áreas e bairros periféricos, é relativamente fácil compreender o apoio das famílias aos projetos de militarização, pois entre o tráfico e as facções e a polícia certamente a polícia aparece como possibilidade. Assim, o apoio dado a tomada das escolas pela polícia é posto pela urgência do perfil social da violência nas cidades brasileiras e não pela capacidade pedagógica desta mesma polícia. A negação da pedagogia se dá em números, se efetiva no chão da escola, pois policiais não são educadores, não são formados para tal. Professores e professoras estudam conteúdos específicos para ensinar, pedagogos, coordenadores e coordenadoras pedagógicos também se preparam para atuar nesta área. Será que podemos simplesmente substitui-los por policiais? Se sim porque fazemos isso somente em escolas, podemos fazer isso em hospitais, trocando médicos, enfermeiras e gestores da saúde por policiais.

Outro aspecto que chamava nossa atenção durante os estudos realizados era a presença de militares da reserva atuando, com remuneração específica, dentro das escolas. Qual perfil destes militares, porque eles estavam na reserva? Quanto ganham estes militares a mais para trabalhar em escolas? Se ganham a mais podemos pressupor que o trabalho de um militar dentro de uma escola é mais complexo ou perigoso do que na rua? Quais critérios de seleção são utilizados para escolher quais policiais vão atuar em escolas? Quanto essa remuneração específica custa aos cofres públicos?

Outra problemática de ordem administrativa diz respeito à capacidade de seguir expandindo em quantidade o já numeroso conjunto de escolar militarizadas. Pois para entregar a escola para a polícia são necessários recursos dos cofres públicos. Sobre a expansão do projeto de seguir entregando escolas ao controle da polícia o veto parcial do governador indica que a expansão tem limites financeiros, mas também de recursos humanos visto que até pouco tempo atrás a Polícia Militar tinha outras funções e demandas, agora atua também como braço paralelo da Secretária de Educação de Goiás:

> O veto parcial, protocolado com o número 110/18, recai sobre os artigos 2° e 3° Que versam sobre a transformação de unidades (escolares), sendo elas:– Colégio Estadual Guaciara Augusta da Silva, situado na Rua São Paulo, Jardim Novo Mundo, no município de Barro Alto; – Colégio Estadual do Setor Palmito, situado na Av. Cristovão Colombo, Jardim Novo Mundo, município de Goiânia. Informamos que atualmente contamos com 42 unidades do CEPMG em funcionamento. Outrossim, a manifestação deste Comando acerca da viabilidade técnica e operacional para

> instalação de novas unidades do CEPMG demandaria a realização de estudos de situação que abrangessem não só as condições das instalações físicas e os recursos humanos e materiais disponíveis no Colégio, mas também as demais condições estruturais e as características e interesses da comunidade em relação à implantação do projeto. De igual forma, é impositivo verificar se a rede de ensino público na região onde se deseja instalar a unidade do CEPMG possui condições para atendimento com qualidade dos alunos que não manifestarem interesse em participar do projeto, explica a Secretaria de Segurança Pública, por meio de despacho ao governador Marconi Perillo. De acordo com a justificativa, cabe ressaltar que grande parte das unidades em funcionamento ainda apresenta déficit de efetivo policial militar, vez que das 707 Funções Comissionadas de Administração Educacional Militar (FCEM), criadas exclusivamente para convocação de policiais militares da quota Reserva Remunerada; para atendimento das demandas do projeto, apenas cerca de 40% (quarenta por cento), ou seja, 283 (duzentas e oitenta e três) foram preenchidas. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2018).

Um aspecto vivo na memória média do brasileiro também nos chamava a atenção durantes os estudos. Há um certo consenso de que no período da ditadura militar as escolas eram boas, a educação era melhor. Certamente este fator tem peso na aceitação e defesa da militarização em curso. Evidente que durante a ditadura militar a educação não tinha ainda o sentido da universalidade que atingiu com a Constituição Federal de 1988 e com as Leis de Diretrizes Básicas da Educação de 1996. A militarização das escolas ganha apoio baseada então em parte de uma memória pessoal, de um período que é visto como de maior respeito aos professores e melhor estrutura da escola, mas esses elementos aparecem dissociado de outras condições cruciais.

Se as escolas militares selecionam seus estudantes, por capacidade de pagar contribuição mensal e de comprar as caras fardas, mas também selecionam por cotas destinadas à filhos e filhas de militares, uma questão que surge é: para onde vão os estudantes que não podem pagar ou que não são filhos de militares? Estas escolas não militarizadas não estariam sendo preteridas pela gestão pública? Em que lugares da cidade elas estão? Quais implicações esta dura distinção impõe nas condições de ensino e aprendizagem? Quais os dados de evasão escolar de escolas militares?

Com relação à vida cotidiana e as formas de sociabilidade e convívio dos estudantes e das estudantes, a polícia interfere neste convívio? A autonomia das formas de uso do tempo não são parte importante dos processos educacionais?

Em escolas militarizadas os estudantes podem propor práticas culturais como batalhas de rap? Quem e como são estipuladas as atividades que podem ou não serem

desenvolvidas? Porque usar cabelo curto, com nível de detalhamento específico (máquina número 2 para meninos) gera melhor aprendizado? Que evidencias científicas existem dessa relação entre imposição estética e apropriação dos conteúdos?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é processo amplo e repleto, não pode ser confundido nem por um momento com a assimilação de regras e de comportamentos. A amplitude dos processos educacionais, postos em curso por profissionais que se dedicaram a compreender e estudar concepções e estratégias pedagógicas, não pode ser reduzida à imposição disciplinares.

Substituir processos de ensino e aprendizagem por imposição de disciplina militar é de uma incomensurável perda qualitativa e coloca em risco a própria realização do sentido e funcionamento de uma sociedade baseada em instâncias democráticas.

Policiais não são professores, embora alguns professores atuem como policiais, os policiais não tem formação e portanto não estão capacitados para formarem crianças e jovens dentro de escolas. E convém salientar, não é para formar seres humanos e nem tão pouco para fomentar o desenvolvimento de suas habilidades que a *policialização* das escolas está em curso. Trata-se, isto sim, de tratar a adolescência como um crime em potencial, que a forma de prevenir, cercear liberdades, controlar a estética do corpo e do gesto, amputar a rebeldia própria da juventude e criminalizar a revolta.

O fim da educação mora na disciplina.

Não há educação possível onde fardas e armas se impõe sobre livros e debates.

Nenhum menino pensa melhor e aprende mais por ser obrigado a manter seu cabelo cortado em dois centímetros de comprimento.

Nenhuma menina aprende mais por estar de fardas, sem unhas ou cabelos pintados.

Escola é lugar de pluralidade ética, étnica e estética.

Escola é lugar de promoção da diferença e não da imposição da sujeição e da obediência cega.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 02 DE MARÇO DE 2018. Disponível em**:** https://portal.al.go.leg.br/noticias/ver/id/157517/governo+veta+criacao+de+colegios+militares+em+goiania+e+barro+alto,. Acesso em: 22/08/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Paz e Terra, São Paulo, 2004.

MASCARENHAS, Kedma, p. ***A expansão dos colégios militares em Goiás e seu impacto no efetivo operacional.*** Universidade Estadual de Goiás, Curso de Pós-graduação em altos estudos de segurança pública. Goiânia, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ssp. go.gov.br/pmgo/bitstream/123456789/992/1/SILVA%2C%20Correa%20da%20Amanda.pdf,. Acesso em: 28. ago. 2019.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. *In:* MARIANO, Alessandro Santos; CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo, Bointempo, 2019.

VELOSO, Ellen Ribeiro; OLIVEIRA, Nathália Pereira. Nós perdemos a consciência? Apontamentos sobre a militarização de escolas públicas estaduais de ensino médio no estado de Goiás. In:: OLIVEIRA, Ian Caetano; SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas. **O estado de exceção escolar:** uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas. Escultura, 2016.

OLIVEIRA, Dijaci David de. Quem quer manter a ordem? A ilegalidade da militarização das escolas em Goiás. *In:* OLIVEIRA, Ian Caetano; SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas. **O estado de exceção escolar:** uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas. Escultura, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SALVADOR, Evilasio (org). **Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil**. Brasília, DF: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017.

SILVA, Amanda Correia da; ARAÚJO, Edna Rodrigues. **A militarização das escolas públicas:** vantagens e desvantagens trazidas pela disciplina e hierarquia militar. Disponível em: https://acervodigital.ssp.go.gov.br/pmgo/bitstream/123456789/992/1/SILVA%2C%20Correa%20da%20Amanda.pdf. Acesso em: 28 ago. 2019.

SILVA, Rafhael M.Borges; ARAÚJO, Edna Rodrigues. **As escolas militares em Goiás e sua influência na educação dos alunos**. Disponível em: https://acervodigital.ssp. go.gov.br/pmgo/bitstream/123456789/992/1/SILVA%2C%20Correa%20da%20Amanda.pdf,. Acesso em: 28/08/2019.

SINGER, Helena. **República das Crianças**: uma investigação sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVA, Gerson F; ANASTÁCIO, Ivan A. **A gestão da imagem da PMGO**: um estudo de caso dos colégios policiais militares. Disponível em: https://acervodigital.ssp. go.gov.br/pmgo/bitstream/123456789/992/1/SILVA%2C%20Correa%20da%20Amanda.pdf,. Acesso em: 28 ago. 2019.

TAVARES, Franscisco M, M. "Quem quer manter a ordem? A ilegalidade da militarização das escolas em Goiás". *In:* OLIVEIRA, Ian Caetano; SILVA, Victor Hugo Viegas de Freitas. **O estado de exceção escolar:** uma avaliação crítica das escolas públicas militarizadas. Escultura, 2016.

VANEIGEM, Raoul. **Aviso aos alunos do básico e do secundário**. Lisboa: Antigonas, 1996.

_____. **A arte de viver para as novas gerações**. São Paulo: Conrad, 2002.

99.

O USO DE AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A experiência de um Instituto Federal

Natalia Carvalhaes de Oliveira[1]
Valéria Alves de Lima[2]
Múria Carrijo Viana Alves da Silva[3]
Ruth Aparecida Viana da Silva[4]

INTRODUÇÃO

Com quantos gigabytes / Se faz uma jangada / Um barco que veleje / Que veleje nesse informar. (Gilberto Gil).

Em meio a um contexto social repleto de recursos tecnológicos provenientes do avanço industrial do capitalismo, é complexo analisar e compreender sua repercussão no campo educacional. A escola é constantemente bombardeada pelas demandas do uso de tecnologias, seja com finalidade de uma suposta inclusão social ou de democratização do ensino, sendo, portanto, fundamental avançar na compreensão da relação que se estabelece entre os sujeitos e os objetos tecnológicos. A relação entre a educação e as tecnologias da informação e comunicação (TIC) perpassa por diversos aspectos, como as

1 Professora do Instituto Federal Goiano – Campus Trindade. Pesquisa sobre relação entre educação, ciência, tecnologia e ensino de Ciências da Natureza. natalia.oliveira@ifgoiano.edu.br

2 Professora do Instituto Federal Goiano – Campus Trindade. Pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem, formação de professores e tecnologias educacionais. valeria.lima@ifgoiano.edu.br

3 Graduando do curso Engenharia de Controle e Automação pelo Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia. Pesquisa sobre robótica na educação. muriaviana@gmail.com

4 Professora do Instituto Federal Goiano – Campus Trindade. Pesquisa sobre formação de trabalhadores da educação, – Linha de Políticas Públicas). ruth.viana@ifoiano.edu.br.

políticas públicas, a formação de professores e as demandas econômicas, o que demonstra a sua complexidade e demanda de estudo (ALONSO, 2008).

A inserção de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem não deve ser compreendida como um processo que ocorre naturalmente, como se a tecnologia fosse facilmente transposta para o contexto educacional, com finalidades claras e bem definidas. É preciso evidenciar a construção social e histórica da relação entre os sujeitos e objetos, compreender a relação dialética entre eles (PEIXOTO, 2012). Esta visão é um contraponto às abordagens determinista e instrumental das tecnologias, que as percebem respectivamente como um sistema autônomo que direciona a sociedade, capazes de determinar resultados, ou como objetos neutros com a responsabilização dos sujeitos pelas formas de usos e resultados (FEENBERG, 2010; PEIXOTO, 2012).

Ainda que a relação entre os sujeitos e as TIC transcendam o campo educacional, sua inserção é justificada como elemento importante de inovação e para a adequação do ambiente escolar às demandas da sociedade contemporânea, para a qual se deve preparar os sujeitos. Isso se associa à generalização do acesso à informação midiática, mas que, no entanto, não significa acesso ao conhecimento científico. Nesse sentido, é colocado para a educação o desafio de inserção tecnológica, porém, seu papel primordial nos processos de ensino e aprendizagem se apresenta secundarizado (BELLONI, 2002).

Ao problematizar a questão, Araújo e Peixoto (2016) destacam a ênfase dada à tecnologia como sendo capaz de catalisar transformações pedagógicas, sendo tratada como um novo paradigma educacional ao, supostamente, promover maior interatividade e atividades colaborativas. Esse discurso se alinha à racionalidade instrumental e à abordagem tecnocentrada das tecnologias, com um tratamento dicotômico entre os objetos tecnológicos (empíricos) e os aspectos educacionais (teóricos). No entanto, as autoras salientam que as teorias educacionais são fundamentais para nortear e compreender os processos educacionais mediados por tecnologias.

Entre as formas variadas nas quais se objetiva a relação entre a tecnologia e os processos educacionais, destaca-se a educação a distância (EaD). Essa modalidade se caracteriza pela organização dos processos de ensino e aprendizagem baseada no uso de recursos tecnológicos para a sua realização, como as TIC. Essa configuração proporciona um espaço de comunicação entre os envolvidos de formas síncrona e assíncrona, superando as limitações espaço temporais (MILL, 2018).

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) estão entre os recursos utilizados para estabelecer comunicação com fins educacionais, visto que são plataformas para a

execução e gestão de atividades *on-line*. Nos variados modelos de ambiente, é possível identificar ferramentas diversificadas de interação – *chat*, fórum, *wiki*, espaço para adição de arquivos, que podem ser direcionadas aos processos educativos pelos sujeitos que os utilizam (MACIEL, 2018).

Esses espaços se constituem como salas de aula virtuais, nas quais se simulam as salas de aula tradicionais, mas com a especificidade do ciberespaço na qual se realiza. O acesso à internet, em meio à diversidade de informações disponibilizadas na rede, é direcionado pelo planejamento didático do professor para que o aluno acesse o conhecimento de forma sistematizada (TOSCHI, 2011).

No Instituto Federal Goiano – Campus Trindade, campo empírico da presente pesquisa, as atividades não presenciais foram implementadas desde a criação dos primeiros cursos técnicos integrados ao ensino médio, em 2015. O objetivo era aprimorar seus processos educacionais e, também, utilizar-se das tecnologias digitais, como forma diferenciada para cumprir a carga horária prevista para cada curso, observando o disposto na Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A convergência entre o ensino presencial e o virtual é um híbrido entre as duas modalidades, que tem proporcionado às instituições de ensino tanto vantagens – no sentido de aumentar os recursos e tecnologias empregadas no ensino – como entraves, que podem ser percebidas desde a infraestrutura tecnológica necessária até o preparo para os profissionais da educação. Araújo, Peixoto e Echalar (2018) ressaltam que a educação a distância não deve ser tomada apenas como parte de políticas pontuais, mas por suas potencialidades, de modo a contribuir para uma educação humanizadora e emancipatória.

Visto que a referida instituição é pioneira na utilização de carga horária a distância para o ensino médio integrado a cursos técnicos, além de, atualmente, utilizar a modalidade em outros níveis, como graduação e pós-graduação, é pertinente compreender como a utilização do ambiente virtual de aprendizagem é realizada por professores e alunos, somada à visão dos envolvidos sobre essa atividade. Sendo assim, o objetivo da presente pesquisa foi analisar a compreensão de alunos e professores dos cursos técnicos integrados ao ensino médio ofertados no IF Goiano – Campus Trindade sobre a utilização do ambiente virtual de aprendizagem.

A educação a distância e a educação básica

A presença da educação a distância na educação básica, mais especificamente no ensino médio, é prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) em seu artigo 36, o qual foi alterado pela lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) em seu quarto artigo, porém, mantendo a redação em seu parágrafo 11, no que diz que oferta pode se dar por "VI – cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias".

O artigo 80 da LDB/1996, que prevê incentivo e regulação da oferta de cursos a distância pelo poder público, foi regulamentado pelo Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017a) com a reafirmação de que a educação básica poderá ser ofertada na modalidade a distância, mencionando o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio nos incisos II e III de seu oitavo artigo. Ao tratarmos da educação profissional, essa previsão de oferta já havia sido anteriormente explicitada na Resolução nº 006/2012 (BRASIL, 2012) para todas as suas formas (articulada integrada, articulada concomitante e subsequente).

Além disso, o artigo 26 da Resolução nº 006/2012 indica, ainda, a possibilidade de oferta de parte da carga horária total do curso na forma de atividades não presenciais, desde que "respeitados os mínimos previstos de duração e carga horária total, o plano de curso técnico de nível médio pode prever atividades não presenciais, *até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso*" (BRASIL, 2012, grifo nosso).

A Resolução nº 001/2016 (BRASIL, 2016) afirma que a EaD, como modalidade, é "entendida como uma forma de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologias que permitem a atuação direta do professor e do aluno em ambientes físicos diferentes". As tecnologias citadas, colocadas genericamente como TIC, podem ser utilizadas em sua variedade e adequadas às demandas locais de oferta, como por exemplo o uso do AVA.

O Decreto nº 9.057/2017 define educação a distância como

> [...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, art. 1).

Um termo que se destaca nas diretrizes da EaD mencionadas é a mediação, para o qual os textos sugerem que a sua realização é atribuída à tecnologia, o que demonstra a sua abordagem tecnocentrada. Em contraposição a essa visão, a mediação deve ser compreendida como o conjunto das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento, superando o tratamento dualista dos entes envolvidos e admitindo-os como uma unidade dialética. A mediação enquanto relação, para a EaD, implica em considerá-la no deslocamento das variáveis tempo e espaço, mas que ainda assim se fundamenta na interatividade (PEIXOTO; SANTOS, 2018).

Ao analisar os documentos norteadores sobre a EaD, que se referem à formação de professores, Mandeli (2015) evidencia o tratamento instrumental dado às TIC, em sua suposta capacidade de promoção da inclusão social via inclusão digital, com o discurso de ampliação do acesso e de que as tecnologias são necessárias para melhorar a qualidade do ensino. No entanto, a autora destaca que é preciso avaliar o real potencial da inserção das tecnologias na educação, compreendendo que esse processo deve ser construído pelos sujeitos e que os objetos não devem ser supervalorizados, atribuindo-lhes funções que fogem ao seu escopo.

A legislação acima tratada, entre outras, foi a base para a implementação da carga horária a distância nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano – Campus Trindade, assim como para o desenvolvimento das atividades a ela relacionadas. Os quatro cursos integrados ao ensino médio ofertados pela instituição são presenciais e seguem o mesmo padrão de distribuição da carga horária, com 80% presencial e 20% à distância em todas as disciplinas, com diretrizes comuns no que se refere à educação a distância. Os projetos de curso também indicam que as atividades realizadas no AVA devem obrigatoriamente compor o processo avaliativo de cada etapa, correspondendo entre 20 e 40% da nota no trimestre.

A oferta de cursos no formato explicitado foi iniciada em 2015 e, desde então, a instituição vem reformulando seus projetos de cursos, no intuito de melhorar a oferta e o andamento das atividades, além de atender à legislação vigente. À época de elaboração dos projetos e início da sua implementação, não foram encontrados relatos de outras instituições que ofertassem cursos no formato proposto, sendo, portanto, o IF Goiano – Campus Trindade uma instituição pioneira na inclusão de carga horária a distância em cursos técnicos integrados ao ensino médio presenciais.

A educação básica, ainda, carece de uma regulamentação específica sobre a EaD, o que provoca a necessidade de analogias aos documentos destinados ao ensino superior

para que melhor se compreenda as possibilidades de implementação. A exemplo disso, recorreu-se à Portaria nº 4.059/2004 (BRASIL, 2004[5]), a qual dispõe sobre o ensino superior, que denomina disciplinas que apresentam essa distribuição de carga horária como semipresenciais e podem ser ofertadas em cursos presenciais, desde que não ultrapassem o limite de 20% da carga horária total do curso.

Visto que a oferta de carga horária a distância atualmente está relacionada ao uso de tecnologias, como previsto na legislação vigente, é preciso compreender como se dá essa atividade e a relação dos sujeitos com esses objetos. A EaD ocorre no contexto da mediação tecnológica requerida pela modalidade, visando cobrir a distância geográfica e temporal entre os sujeitos, de forma que o docente possa organizar o trabalho pedagógico e o aluno executar as atividades propostas (ARAÚJO; PEIXOTO, 2016).

Os ambientes virtuais apresentam potencialidades que podem ser utilizadas com finalidades educacionais e, assim contribuir para uma aprendizagem colaborativa, desde que valorizadas a interatividade e a flexibilidade dos recursos e atividades educacionais. Dessa forma, entende-se que a qualidade do processo educativo depende da proposta pedagógica, do comprometimento dos envolvidos, da qualidade dos materiais veiculados, da estrutura e da disponibilidade dos sujeitos, assim como da escolha das ferramentas utilizadas no ambiente.

Apesar da evidente relevância dos recursos tecnológicos, eles não superam a importância das finalidades educacionais que devem nortear o trabalho pedagógico, que transcende o discurso sobre a inovação associada às tecnologias. Não se subestima a demanda de inserção das TIC na educação, como parte do contexto social, no entanto, não é imperativo abordá-la como um novo paradigma educacional, compreensão essa que se estende à EaD (BELLONI, 2002).

Nesse contexto, compreender a formação como processo contínuo, concomitante aos avanços das tecnologias da informação e da comunicação, é uma exigência para todas as profissões, e, segundo Pimentel (2006), especialmente para os profissionais em educação. Cientes do desafio da modalidade a distância, e considerando que a Educação a Distância (EaD) cresce consideravelmente no cenário educacional, formar profissionais capazes de refletir criticamente sobre esse contexto educacional interseccionado pelas cada-vez-mais-novas tecnologias revela-se uma necessidade veemente.

5 A época a referida portaria ainda estava em vigência, sendo posteriormente revogada pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016.

No prescrito legal, a condicionante para a oferta da EaD é a existência do suporte tecnológico e garantia de atendimento aos alunos na sala de aula virtual. Entretanto, em que medida essa determinação legal garante que ocorra a mediação pedagógica adequada para cada situação de aprendizagem? Mais do que isso: o que seria necessário levar em consideração para que ocorra uma aprendizagem significativa num contexto mediado pelas tecnologias? Entendendo que "a questão, aqui, é o uso das tecnologias, por alunos e professores, contribuindo para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento das funções mentais, reestruturando-as" (PEIXOTO; CARVALHO, 2011, p. 38), faz-se necessário e urgente considerar o processo de ensino-aprendizagem, situado em seu contexto social, cultural, histórico e econômico, o âmbito simbólico dos objetos técnicos em relação aos sujeitos que produzem conhecimento e transformam sua realidade, as metodologias adotadas pelo conjunto de sujeitos que compõem o ato pedagógico. E ainda: que fundamentos ligados às teorias do conhecimento nos auxiliam na busca por compreender as relações estabelecidas entre as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, a formação de professores e as políticas educacionais vigentes.

Retomando a epígrafe, podemos depreender que as tecnologias são de extrema importância para o desenvolvimento social, cultural, econômico e civilizatório de uma sociedade, entretanto, por si mesmas elas não são capazes de se fazer "velejar" pelo imenso "informar". É preciso que haja intencionalidade, é preciso haja uma bússola a indicar o norte, é preciso que os objetos técnicos estejam numa relação de reciprocidade com os sujeitos que produzem conhecimento e que a medida que transformam, sejam também transformados em sua subjetividade e objetividade. A afetação epistemológica do projeto de pesquisa desenvolvido busca considerar o sujeito como um ser crítico e ativo que está em constante relação com as tecnologias, entendidas enquanto objetos técnico-culturais inseridos numa materialidade.

Para tanto, é cada vez mais necessário compreender a concepção de ensino e aprendizagem proposta em cursos que utilizam as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) como mediadoras do conhecimento a ser transmitido aos estudantes, numa relação dialética. Como essas concepções são entendidas, discutidas e aplicadas, levando em consideração o ato de ensinar e aprender e como se estabelece a relação professor/aluno, entendendo que ação de ensinar pressupõe um sujeito que aprende e, deste modo, como se configura a organização do trabalho pedagógico com vistas a possibilitar uma aprendizagem, de fato, significativa? Entendendo que, como afirma Toschi (2000, p. 13).

> Não basta colocar a nova tecnologia nas escolas para mudar a mentalidade dos professores e demais agentes da escola. A EAD ultrapassa a disposição de materiais instrucionais ao seu usuário, sendo o atendimento pedagógico de importância fundamental e deve ocupar lugar central no processo, como os professores e seus alunos devem ocupar o lugar central na formulação das políticas educacionais.

Isto é, uma vez que essas tecnologias são artefatos culturais e, como tal, constituem-se em instrumentos simbólicos, que se configuram nas relações entre os sujeitos e as práticas sociais (PEIXOTO, 2015), mais do que entender as tecnologias como ferramentas ou instrumentos "facilitadores" da prática educativa, é preciso compreender a relação construída ou a se construir entre as práticas pedagógicas e as tecnologias, uma relação não se dá pela subordinação de uma campo a outro, mas na ligação entre uma e outra coisa. O termo mediação aqui utilizado sintetiza o movimento que, ao mesmo tempo, institui e é instituído na relação objetivação-subjetivação. Ou seja, trata da subjetividade que se relaciona reciprocamente com a objetividade, ou seja, com a realidade tal qual está posta.

> As interações humanas mediadas tecnicamente são construções culturais e não apenas operações técnicas. Distancia-se, desse modo, do reducionismo implícito à determinação tecnológica e do objetivismo, que autonomiza o objeto, tornando-o inteiramente exterior à ação humana que o constitui, atribuindo-lhe independência total do sujeito que o produziu. É necessário, então, evitar o tratamento da questão do uso das tecnologias na educação como mera relação entre causa e efeitos (PEIXOTO; CARVALHO, 2011, p. 32).

Considerando que os sujeitos usuários, ao mesmo tempo em que utilizam os objetos técnicos, atribuindo-lhes diferentes funções e sentidos, também se transformam, a partir da modificação da maneira como percebem tais objetos, entendemos que "uma técnica não é boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro das possibilidades)" (LÉVY, 1999, p. 24).

Cabe destacar a importância de se incluir as tecnologias nas práticas pedagógicas atuais, como "meios artificiais" que, desde que integrados aos objetivos educacionais, sejam capazes de promover um ensino-aprendizagem realmente significativo e capaz de analisar o papel que as tecnologias têm desempenhado na vida social. Isso implica não somente explorar as características técnicas dos meios, mas, buscar entender as condições sociais, culturais e educativas de seus contextos.

Com isso, queremos dizer que ao tratar da mediação no campo do ensino e aprendizagem reafirmamos que a importância desse processo didático-pedagógico está na relação aluno, objeto de conhecimento e professor, como um processo educacional calcado na reciprocidade e dialética.

Refletir sobre a prática exige uma leitura analítica da experiência para, assim, identificar avanços e áreas que necessitam mudanças e/ou maior empenho. O processo é contínuo e desafiador, e a cada dia cresce a percepção de que um país do tamanho do Brasil só conseguirá superar sua defasagem educacional por meio do uso intensivo de tecnologias em rede, da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem, e da gestão integrada de modelos presenciais e digitais. A educação a distância está, indubitavelmente, modificando todas as formas de ensino e aprendizagem, inclusive as presenciais, que tendem cada vez mais a utilizar as metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos, as mídias, as linguagens e os processos presenciais e digitais. Entretanto, essa visão fundamentalmente instrumental dessa modalidade de ensino, ou das ferramentas por ela incluídas, deve ser colocada em questão, uma vez que a relação com a técnica nunca é puramente instrumental, mas possui como característica o fato de permitirem a transmissão de elementos de ordem abstrata ou simbólica (PEIXOTO, 2015).

A integração entre os processos educativos e as tecnologias não acontece de maneira natural, mas devem ser entendidas como processos partícipes do desenvolvimento humano, tanto social quanto cultural, culminando na alteração de nossa forma de pensar, conforme a tecnologia da inteligência artificial modifica as formas de acessar e organizar as informações (LÉVY, 1999). Podemos então dizer com isso que as tecnologias também têm um importante papel na esfera simbólica cultural e social e devem ser compreendidos em sua reciprocidade, para além do antagonismo entre a dimensão cultural e a técnica.

Compreender o contexto enquanto parte integrante do uso, tanto ou mais que as funcionalidades técnicas é um importante fator para compreender a relação pedagógica estabelecida entre os meios tecnológicos e o ensino-aprendizagem. Definir a relação entre sujeito e objeto de conhecimento, entre teoria e prática e, nesse caso, as relações entre sujeitos e objetos em contexto social, cultural e tecnológico perpassado pelo uso das tecnologias da informação e comunicação é fundamental para se compreender a relação dialética presente nesse modelo didático-pedagógico perpassado pelas tecnologias da informação e comunicação.

Analisar o papel que as tecnologias têm desempenhado na vida social implica não somente explorar as características técnicas dos meios, mas buscar entender as condições sociais, culturais e educativas de seus contextos. Esse enfoque é primordial para perceber as possibilidades que se estabelecem com o uso das modernas tecnologias, que podem ser compreendidas como os produtos das relações estabelecidas entre sujeitos com as ferramentas tecnológicas que têm como resultado a produção e disseminação de informações e conhecimentos. Significa dizer que as tecnologias da informação e da comunicação não devem ser pensadas apenas como ferramentas, mas como um conjunto de processos usados em interação entre pessoas, que põem em discussão questões individuais, referentes aos interesses e subjetividades dos sujeitos, e questões coletivas, referentes aos contextos socioculturais dos indivíduos. Assim, as tecnologias de informação e/ou comunicação possibilitam ao indivíduo ter acesso a uma ampla gama de informações e complexidades de um contexto (próximo ou distante) que, num processo educativo, pode servir como elemento de aprendizagem, como espaço de socialização, gerando saberes e conhecimentos científicos.

É preciso analisar criticamente a inserção das tecnologias nos processos educacionais, de modo a esclarecer qual é a sua real contribuição. Não se trata de apenas incorporar o conhecimento das modernas tecnologias e suas linguagens. É preciso avançar. Uma educação mediada pelos usos de tecnologias necessita estabelecer uma comunicação entre os conhecimentos, os sujeitos e seus contextos. Faz-se necessário dialogar com os meios, em vez apenas de falar deles. Assim, em sua complexidade, pode-se dizer que o ensino mediado por tecnologias é uma abordagem pedagógica processual, que circula entre os sujeitos e os meios tecnológicos a partir de relações entre o senso comum e a ciência, a ação e a reflexão, a razão e a sensibilidade, a objetividade e a subjetividade, o coletivo e o individual, o convencional e o não-convencional.

Por trás das técnicas e no meio delas, agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder – o espectro inteiro dos jogos humanos em sociedade. Assim, toda afetação de um sentido unívoco da "técnica" só pode ser duvidosa (LÉVY, 1999).

METODOLOGIA

A pesquisa apresentada neste artigo é um estudo de caso (GIL, 2008), que tornou possível um aprofundamento em um caso empírico e, além disso, discutir o fenômeno estudado em sua relação contextual. O caso em questão é o uso do AVA nos cursos

técnicos integrados ao ensino médio do IF Goiano – Campus Trindade, que foi analisado a partir de dados obtidos dos sujeitos que o realizam.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários, sendo elaborados dois modelos, destinados, respectivamente, aos alunos e aos professores da referida instituição. Esse instrumento de coleta abordou questões, cujas respostas proporcionaram uma melhor compreensão de como ocorre o ensino e a aprendizagem no AVA e, além disso, da percepção dos sujeitos sobre a interatividade nesse ambiente. Os professores foram questionados, em relação ao AVA, sobre o planejamento das atividades, dificuldades na utilização, visão sobre a participação dos alunos e suas interações no ambiente. Aos discentes, questionou-se sobre as dificuldades com o AVA, nível de compreensão das atividades, interatividade e como o conteúdo é ministrado.

É pertinente destacar que o ambiente virtual de aprendizagem utilizado na instituição é o *moodle*[6] *(Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*, uma plataforma de livre acesso, que possui várias ferramentas para a postagem de conteúdo e atividades. Ainda que o sujeito possua noções operacionais em informática provenientes de experiências anteriores, a diversidade de ferramentas e configurações demandam tempo de ambientação, tornando-se fundamental um profissional capacitado para a orientação de tal uso.

Na instituição pesquisada não há um profissional específico para assessoria sobre o *moodle*, que esteja disponível em todo o horário de expediente para ajudar os discentes e docentes na utilização. No entanto, este trabalho é realizado em diversos momentos pela coordenação do Núcleo de Educação a Distância. Uma breve formação é ministrada no início dos semestres letivos aos professores, por docentes e gestores que possuem maior familiarização com o ambiente. Os discentes também são auxiliados pelo referido núcleo e por alunos vinculados a projetos de ensino com essa finalidade.

A presente pesquisa contou com 21 participantes – 09 professores e 12 alunos. Ressalta-se que os questionários foram aplicados no período de maio a junho de 2018. O público-alvo da pesquisa possui familiaridade com o ambiente virtual, pois os alunos pesquisados cursam os segundos e terceiros anos dos cursos técnicos integrados e os professores utilizaram a plataforma *moodle* por, no mínimo, seis meses. A seguir são apresentados os dados dos questionários e algumas considerações.

6 Disponível em: https://moodle.org/ Acesso em: 19 ago. 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para o andamento dos processos educacionais na modalidade EaD, é fundamental a atividade dos sujeitos no ambiente virtual, de forma a estabelecer o processo comunicativo e a interatividade. Essa comunicação deve favorecer o exercício da organização dos estudos pelo aluno, a partir do material disponibilizado pelo docente, conteúdo que por sua vez deve ser claro, objetivo e coerente com o nível das turmas. Ao empreender esse exercício, o estudante pode reconhecer e exercer sua autonomia no uso do ambiente virtual, cujo desenvolvimento das atividades deve contar com o devido suporte docente.

Do ponto de vista teórico e epistemológico, é possível perceber que a EaD se constitui por uma articulação de aspectos das teorias comunicacionais e pedagógicas, sendo que, nesta relação é possível identificar que a abordagem tecnocêntrica é prevalecente. Por esta lógica, a tecnologia é capaz de por si determinar o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem (ARAÚJO; PEIXOTO; ECHALAR, 2018). Portanto, é preciso analisar criticamente a inserção das tecnologias nos processos educacionais, de modo a esclarecer qual é a sua real contribuição.

Dos nove professores participantes da pesquisa, cinco lecionam disciplinas do núcleo profissionalizante (área técnica específica de cada curso) e os demais do núcleo comum, com a maior parte (6) afirmando já ter trabalhado com AVA antes do IF Goiano. O material didático, por eles utilizado no ambiente, é composto principalmente por vídeos e indicação de *sites* (oito citações cada), seguido de textos (7), apostilas (5), *slides* (2) e outros não especificados (3).

Para o planejamento das aulas virtuais, os professores pesquisados tendem a utilizar o plano de ensino como referência de organização e buscas na internet por material complementar, como vídeos, textos e questionários, além de procurar assuntos ligados a vestibulares ou ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Outro dado recorrente é a vinculação direta dos assuntos das aulas presenciais ao conteúdo das aulas a distância, pois nenhum docente pesquisado indicou o uso do ambiente para ministrar novos conteúdos. Isso mostra uma visão de predomínio do ensino presencial, com a EaD trabalhada de forma complementar.

Sobre o tipo de atividades a serem realizadas no AVA, o questionário é o mais utilizado, seguido pelo uso do fórum de discussão. Os demais como *wiki, chat*, glossário e base de dados são pouco utilizados. O uso de questionários é uma prática consolidada no processo de ensino presencial, o que pode explicar a sua alta ocorrência também no

AVA. Além disso, é provável que esse fato seja explicado devido a facilidade de correção das atividades, pois é possível que o sistema corrija as respostas automaticamente.

Ainda que a maioria dos professores já tenham utilizado outros ambientes virtuais antes do *moodle*, apenas três docentes disseram não possuir dificuldade com a organização de atividades. Os demais indicaram dificuldades na utilização das ferramentas, em explicar virtualmente o conteúdo e seus objetivos, na organização de tempo para pesquisa e na elaboração do material proposto.

Além disso, sobre a dificuldade na utilização do AVA de modo geral, quatro declararam possuí-la às vezes, dois afirmam ter sempre e, os demais, não possuírem. De acordo com os que possuem algum tipo de dificuldade, o ambiente não possui um *layout* de fácil entendimento, com funcionalidades confusas, necessitando muito tempo de pesquisa para o uso. A falta de treinamento corrobora para esta situação, assim como a falta de tempo para uma maior dedicação ao estudo do próprio AVA, principalmente em vista de atividades além do trabalho, a exemplo da capacitação em cursos de pós-graduação.

Os dados apresentados sobre a prática docente no AVA demonstram que ela ocorre como uma reprodução do ensino presencial, no sentido de que a pouca formação para o uso se associa às dificuldades relatadas. Para o planejamento das atividades e do material didático-pedagógico, é elementar o conhecimento do recurso digital a ser utilizado, o que se caracteriza como uma especificidade da modalidade EaD que deve ser contemplada nos processos formativos (ARAÚJO; PEIXOTO, 2016).

Quando questionados sobre a interatividade entre os alunos, cinco professores disseram que buscam promover a interação entre eles, os demais responderam “às vezes”, sendo essas maneiras por meio de fóruns, *chat* ou discussões em grupo, para que os alunos possam conversar entre si pelo ambiente virtual. Ademais, para a interação professor-aluno, em uma escala de 0 a 10, possui média 5, 89, ainda que cinco dos professores consideram como nota 7, outros (2) colocaram notas como 0 e 1.

Os dados apontam uma lacuna em relação ao referencial educacional que norteia a organização do trabalho pedagógico dos docentes pesquisados. Segundo Libâneo (2005), os processos de ensino se constituem como práticas educativas, dotadas de intencionalidade cujas atividades possibilitam a apropriação do conhecimento teórico-científico, sendo necessária uma teoria educacional norteadora de tais processos, pela qual se estabelece a relação entre o ensino e suas finalidades educativas. Nesse sentido, em que pese se tratar aqui do ensino mediado por tecnologias, afirma-se que

o trabalho pedagógico deve ser orientado por um referencial educacional, tal qual o ensino presencial.

> Na educação, de modo geral, o que define a intencionalidade do ato didático são os seus elementos organizadores. Na docência realizada na educação *online*, o professor organiza sua aula a partir dos mesmos elementos que utiliza em qualquer processo educativo. São selecionados os conteúdos, definem-se os objetivos e os métodos de ensino. No espaço *online*, o docente organiza os recursos tecnológicos que devem ser utilizados em consonância com os conteúdos e objetivos a serem alcançados (ARAÚJO; PEIXOTO, 2016, p. 409).

Para compreender as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, é necessário considerar "que elas fazem parte do contexto social, contexto de interesses divergentes, de luta de classes, contradições" (MANDELI, 2015, p. 6). O trabalho docente é, portanto, determinado por todos esses elementos que constituem as condições objetivas em que se encontra, o que significa que ele carrega em si múltiplas determinações. A presente pesquisa não apreende a totalidade do trabalho docente, mas apresenta uma singularidade na qual se encontram elementos da universalidade, o que possibilita um avanço em sua compreensão a partir da realidade objetiva.

A pesquisa de Peixoto e Carvalho (2014) demonstra que em documentos norteadores de políticas públicas educacionais, a indicação do uso de tecnologias é recorrente. Porém, os professores não recebem a devida formação para tal atividade, ou quando recebem se restringe aos aspectos técnicos da ferramenta e não ocorre a articulação desse saber com o didático-pedagógico. Os resultados obtidos na presente pesquisa corroboram esses dados, o que demonstra a fragilidade da formação para atuar nos processos de ensino mediados por tecnologias.

Corroborando com Alonso (2008), não basta conhecer a dimensão técnica das ferramentas, mas também significá-las pedagogicamente. Os relatos sobre o uso das tecnologias demonstram que existem limitações quanto aos equipamentos, assim como na sua apropriação pelos sujeitos – há uma influência recíproca entre sujeito e objeto que molda o uso. A autora explica que há um descompasso entre a produção das TIC e a produção escolar, daí a necessária busca por pontos de confluência entre ambas e possibilidades de real contribuição aos processos de ensino.

Um desafio que se apresenta na prática docente no AVA é estabelecer a mediação didática, de modo a favorecer a aprendizagem pelo aluno. Esse desafio, também no ensino presencial, demanda novas formas de pensar e organizar o ensino, sendo esse

fato ressaltado quando se trata da relação com as tecnologias. No ambiente virtual, o professor deve buscar elementos para oportunizar a mediação, o que vai de encontro a sua formação didático-pedagógica (SILVA; TOSCHI, 2015).

> Elementos como planejamento, organização das atividades, utilização e diversificação das ferramentas disponíveis no AVA que contribuam para a comunicação e interação no ambiente de um curso a distância, fazem parte de estratégias que convidam docentes que atuam nos cursos a distância para refletirem sua prática de ensino. A didática na EaD necessita considerar estes elementos, uma vez que todos estão presentes nos argumentos que conduzem a uma organização didático-metodológica que zele pela construção do conhecimento na EaD (SILVA; TOSCHI, 2015, p. 76).

Quanto ao uso do AVA pelos alunos, cinco deles afirmaram utilizá-lo todos os dias, outros cinco quando possuem atividades e os dois restantes apenas em finais de semana. Nove alunos disseram nunca ter utilizado esse tipo de ambiente antes do ingresso no IF Goiano, enquanto os demais já utilizaram anteriormente. Oito alunos afirmam não possuir dificuldade em usar o *moodle*, enquanto quatro dizem que "às vezes", por acharem as ferramentas um pouco confusas.

Sobre frequência de interação entre professor e aluno no AVA, as respostas dos alunos foram bem divididas, sendo que um considerou como "sempre", quatro em "muito", quatro como "pouco" e três como "raro ou nunca". Na interação entre os discentes, metade consideram como pouca, quatro como muito e dois como raro ou nunca. Mostra-se, a partir desses dados, que a interação no AVA está falha, então, apesar das oportunidades deixadas pelos professores por meio de fóruns, os alunos tendem a não discutir com colegas ou com professores.

O material didático utilizado no ambiente é composto principalmente por vídeos (11), *slides* (10) e textos (9), seguido de apostilas (8), *sites* (7), jogos (2) e outros (1), como fóruns e *chats*. Seis alunos dizem possuir dificuldade, às vezes, para aprender; um afirma ter sempre, e cinco não ter dificuldade. Esse quadro é associado pela descrição feita pelos pesquisados de que o material é extenso ou mal explicado, o que acaba por gerar confusão e se alinha ao dado obtido com os professores sobre a sua dificuldade de elaboração das aulas virtuais. Percebe-se então que a dificuldade do professor pode dificultar a aprendizagem do aluno.

Os alunos pesquisados afirmam não terem grandes dificuldades na realização de atividades. Mas, quando a possuem, ela se dá principalmente nos questionários, visto

que é o tipo mais usado. Alguns afirmam que a pouca afinidade com a disciplina, somada a opiniões de que o conteúdo é extenso e mal explicado, contribui com a dificuldade.

Quanto ao incentivo para o uso do AVA, apenas dois alunos disseram que não se sentem motivados, por julgar o conteúdo como desinteressante. Oito alunos responderam que "às vezes" possuem, normalmente quando são assuntos interessantes e passados de forma mais atrativa. Os outros dois alunos, que afirmam sentir-se motivados, dizem que o conteúdo é importante, ainda que complicado.

Analisando as respostas obtidas pelos questionários, foi possível notar que um dos problemas entre os alunos é a falta de interesse, tendo em vista que eles consideram as atividades extensas em geral. É fato que diversos motivos podem influenciar esse quadro, mas, ao buscar maneiras para tentar melhorar este aspecto, faz-se pertinente buscar outras formas, mais criativas e interativas, de trabalhar conteúdos a distância.

Esses dados remetem a um aspecto amplamente discutido na modalidade EaD: a possibilidade de maior autonomia do aluno em relação a sua aprendizagem. No entanto, "o problema é que a escola, como instituição, está ainda marcada pela lógica da transmissão, fazendo colidir a lógica das TIC e a lógica escolar" (ALONSO, 2008, p. 755). Ainda que o uso das tecnologias tem sido associado à relativização do papel do professor como transmissor de conhecimento, os dados da presente pesquisa indicam que a atuação do aluno no AVA está ocorrendo com a realização de atividades restritas ao conteúdo ministrado no ensino presencial que é direcionado pelo docente.

De acordo com Toschi (2011), a autonomia na EaD se relaciona à ideia de que as atividades propostas pelo professor no ambiente virtual possam ser desenvolvidas pelo aluno de forma que ele seja ativo no seu processo de aprendizagem, o que difere da concepção de professor como transmissor do conhecimento e o aluno como receptor passivo. No entanto, essa participação do aluno, que o responsabiliza por sua aprendizagem, não isenta o professor do devido planejamento e do seu papel em proporcionar situações de aprendizagem que possibilitem a formação autônoma.

A dificuldade dos professores com a utilização do ambiente virtual mostra que a formação é essencial para que se possa proporcionar situações de aprendizagem ativa pelos alunos. A interação entre o discente e o docente não aparenta ser o problema, tendo em vista de que a maioria dos alunos responderam que há interação, ainda que pouca. Além disso, no questionário os professores afirmaram buscar essa interação, o que leva à conclusão de que, ainda que haja os meios para a comunicação, executá-la virtualmente ainda é uma falha.

Os sujeitos envolvidos nos processos educacionais não devem ser culpabilizados pelas falhas, pois elas ocorrem no amplo contexto das práticas desenvolvidas, o que perpassa pelos processos formativos e pela inserção das tecnologias nas condições sociais estruturais.

> Transfere-se, desse modo, para as mãos dos envolvidos diretamente com as práticas escolares/pedagógicas a empreitada da transformação, cabendo-lhes recriar fazeres e saberes de lógicas estranhas e alheias a seu cotidiano. Evidentemente que o envolvimento dos professores e professoras nesta tarefa é fundamental, e a constituição dos significados sobre as TIC, do ponto de vista escolar e pedagógico, só poderá vingar com o envolvimento destes profissionais. O problema é que a incorporação das TIC no contexto escolar aparece como mais uma das pressões para alcançar os objetivos da qualidade na educação, constrangendo mudanças, sobretudo no perfil profissional dos professores. Nesse processo, é necessário considerar as bases sobre as quais o movimento para o novo pode ser caracterizado (ALONSO, 2008, p. 756).

É pertinente destacar que a construção da autonomia pelo aluno é um objetivo da educação em geral, não apenas da modalidade EaD. A forma pela qual esse processo se estabelece, como o exemplo mediado por tecnologias aqui abordado, deve ser considerada na perspectiva da formação humana, que transcende os aparatos tecnológicos. Essas ferramentas, como o AVA, não apresentam um fim em si mesmas, mas fins vinculados a um projeto pedagógico de que desdobra na formação política e social (PUCCI; CERASOLI, 2018).

De forma geral, os problemas relacionados ao ambiente virtual estão também na aparência do ambiente, que se mostra pouco intuitivo e, além disso, a formação não está sendo efetiva para sua melhor utilização. A exemplo disso, um professor diz "*observo que o layout deveria ser melhor trabalhado pela instituição, tornando o AVA mais atrativo*".

Nota-se também a falta de incentivo por parte dos alunos, os quais julgam que o assunto não é passado de forma interessante e que apenas alguns são lecionados de forma didática e atrativa. Pode-se relacionar essa informação à dificuldade nas disciplinas, já que sete dos doze alunos afirmam possuir dificuldade em aprender, e também quanto a forma que o professor planeja as tarefas.

As dificuldades apontadas mostram que não se pode compreender as tecnologias como neutras ou que as finalidades colocadas são atendidas automaticamente após a sua inserção nos processos de ensino. Há de se considerar o importante papel dos sujeitos em

sua construção sócio-histórica e como elas podem contribuir de fato em um projeto de educação para além do instrumentalismo (ARAÚJO; PEIXOTO; ECHALAR, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos processos de ensino e aprendizagem com tecnologias, como o presente caso da EaD, requer um olhar atento para o contexto no qual se encontram os sujeitos envolvidos. Não basta apenas culpar os sujeitos pelas dificuldades, ou atribuir o sucesso exclusivamente aos objetos técnicos, mas sim compreender como ocorre essa relação entre sujeito e objeto. É preciso superar a dicotomia entre a dimensão pedagógica e a dimensão técnica, para que os sujeitos se compreendam como de fato integrantes e ativos no processo de ensino e aprendizagem (PEIXOTO; CARVALHO, 2014).

Com os questionários, foi possível obter diversas informações sobre dificuldades dos professores e alunos. Possibilitou, ainda, observar o alto índice de alunos com dificuldade para entender as atividades no AVA, fato que pode ser relacionado à dificuldade dos professores com a utilização do ambiente. Além disso, houve críticas quanto ao *layout* de visualização do *moodle*, que não é intuitivo e falho em algumas ações. Tais dificuldades podem ser associadas à falta de preparo técnico de professores e alunos, além da falta de um profissional que se dedique a este acompanhamento.

Esse cenário indica que o uso dos aparatos tecnológicos não é capaz – por si – de aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, pois isso depende das relações estabelecidas entre os sujeitos e deles com os objetos, assim como de sua trajetória formativa. Ainda que seja recorrente o apelo às potencialidades do uso de tecnologias como inovadoras nos processos educacionais, com uma naturalização desse uso, a dimensão técnica não pode ser destacada da dimensão educacional (SILVA; ALONSO, 2018).

Por meio da presente pesquisa, é possível afirmar que o IF Goiano – Campus Trindade se propõe a realizar um grande avanço ao utilizar a EaD na educação básica, visto que não encontramos na literatura relato de experiência semelhante, porém, apresenta problemas na ambientação virtual. A questão da formação para o seu uso é essencial, adquirida também pela experiência e no devido acompanhamento das práticas pedagógicas, mas vale considerar que a sua falta pode gerar desmotivação para a utilização do ambiente. Espera-se que os dados dessa pesquisa contribuam para o melhor acompanhamento da gestão quanto ao aprimoramento e formação continuada que se fazem necessários no processo de utilização do AVA – para docentes e discentes. Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade de se problematizar, junto à comunidade

acadêmica e instituições responsáveis pela formação docente quanto ao desenvolvimento de mais pesquisas sobre a temática, de forma a agrupar elementos que possam aprimorar as práticas na modalidade EaD.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia M. **Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores:** sobre rede e escolas. Educação e Sociedade, v. 29, n. 104, p. 747-768, 2008.

ARAÚJO, Cláudia Helena S.; PEIXOTO, Joana. **Docência *online*:** trabalho pedagógico mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação. Educação Temática Digital, v. 18, n. 2, p. 404-417, 2016.

ARAÚJO, Cláudia Helena S.; PEIXOTO, Joana; ECHALAR, Adda Daniela L. F. **O trabalho pedagógico na educação a distância:** Mediação como base analítica. REVELLI, v. 10, n. 3, p. 273-297, 2018.

BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil.** Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, 2002.

BRASIL. **Decreto n. 9.057/2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 25 de maio de 2017a.

_____. **Lei n. 9.394/1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei n. 13.415/2017.** Altera as leis 9.394/1996, 11.494/2007, 11.161/2005 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 de fevereiro de 2017b.

_____. **Portaria n. 4.059/2004.** Dispõe sobre modalidade semi-presencial. Brasília, 13 de dezembro de 2004, Seção 1, p. 34.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 6/2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 set. 2012, Seção 1, p. 22.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 1/2016.** Define Diretrizes Operacionais Nacionais para o credenciamento institucional e a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de fevereiro de 2016, Seção 1, p. 6.

FEENBERG, Andrew. O que é a filosofia da tecnologia? *In:* NEDER, R. T. (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg:** racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina / CDS / UnB / Capes, 2010, p. 49-66.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In:* LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. (Orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** Campinas: Alínea, 2005, p. 15-58.

MANDELI, Aline S. **A questão das TIC nas políticas educacionais de formação inicial de professores na EaD.** Cadernos da Pedagogia, v. 8, n. 16, p. 2-14, 2015.

MACIEL, Cristiano. Ambientes virtuais de aprendizagem. *In:* MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas: Papirus, 2018, p. 31-33.

MILL, Daniel. Educação a distância. *In:* MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas: Papirus, 2018, p. 198-203.

PEIXOTO, Joana. Tecnologia e mediação pedagógica: perspectivas investigativas. *In:* KASSAR, Mônica de C. M; SILVA, F. de C. T. (Org.). **Educação e pesquisa no Centro-Oeste**: políticas públicas e formação humana. 1. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012, v. 1, p. 283-294.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary A. **Formação para o uso de tecnologias:** denúncias, demandas e esquecimentos nos depoimentos de professores da rede pública. Educativa, v. 17, p. 577-603, 2014.

PEIXOTO, Joana; SANTOS, Júlio César dos. Mediação. *In:* MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas: Papirus, 2018, p. 422-429.

PUCCI; Bruno; CERASOLI, Josianne F. Autonomia do estudante na educação a distância. *In:* MILL, Daniel (Org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância.** Campinas: Papirus, 2018, p. 66-70.

SILVA, Danilo G.; ALONSO, Katia M. **Mediação, interação e letramentos digitais:** a formação *on-line* em tempos de cultura digital. REVELLI, v. 10, n. 3, p. 235-258, 2018.

SILVA, Yara O.; TOSCHI, Mirza S. **Mediação na educação –** reflexões na modalidade a distância. Educativa, v. 18, n. 1, 2015.

TOSCHI, Mirza S. Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem. *In:* SIMPÓSIO

BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Anais...** São Paulo:

ANPAE, 2011, v. 1, p. 1-15. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0409.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

100.

A GESTÃO ESCOLAR COMO UM SISTEMA DE ATIVIDADES

Rafael Castro Rabelo[1]

INTRODUÇÂO

O tema desta pesquisa é a gestão escolar tendo como âncora a teoria da atividade desenvolvida por A. N. Leontiev e expandida por Y. Engeström como um sistema de atividades.

Atuar na área educacional exige unir o trabalho com conhecimento científico (ensino e aprendizagem) a práticas de gestão voltadas à formação do indivíduo para a transformação social. Na escola, essa união adquire contornos próprios, tornando ainda mais relevantes as relações entre práticas de gestão e trabalho educativo e pedagógico. Porém, em geral, os métodos de gestão que se encontram nas escolas, no Brasil, são aqueles que se caracterizam mais fortemente pela semelhança aos métodos da produção fabril, com foco na racionalização da produção, numa posição contrária aos interesses educativos e pedagógicos de formação do indivíduo para a transformação social. Como defendeu Paro (1986), a educação só contribuirá para a transformação social se, nos grupos dominados, servir de instrumento para a superação da condição de classe.

Com os estudos durante os cursos de mestrado e doutorado em educação, despertou-me a atenção a teoria da atividade, uma abordagem que surgiu como

1 Graduação em Administração. Doutor em Educação (PUC-Goiás). Professor do Instituto Federal de Goiás – Campus Uruaçu/Goiás. Pesquisador no Diretório de Pesquisa CNPq-PUC-Goiás – Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais. E-mail: rafael.rabelo@ifg.edu.br

desdobramento da teoria histórico-cultural de Vygotsky. No aprofundamento do estudo dessa teoria, e ao me apropriar da formulação elaborada por Yrjo Engestron, na qual a atividade humana se concretiza em sistemas de atividades, enxerguei aí uma possibilidade para a análise da gestão na escola. Assim, o recorte inicial foi se definindo em um foco bem delimitado: a gestão escolar como um sistema de atividade. As leituras e estudo teórico me levaram a análises, principalmente referentes à teoria da atividade, explicitando as influências da gestão na atividade do professor em situações de aula, uma vez que, na escola, existe um sistema de atividades interligadas.

Paro (1986, p. 11-12) chama a atenção para a existência de duas visões acerca dos problemas da Administração Escolar. Uma defende a necessidade da existência de uma administração escolar enquanto outra a nega. Segundo o autor, essas posições antagônicas incorrem em um mesmo erro: nenhuma delas se identifica com uma Administração Escolar voltada para a transformação social.

Para esse pesquisador, a administração é uma prática humana que deve ser realizada em todos os tipos de organização, independentemente do ramo em que se insira, inclusive na escola. Todavia, em uma organização de ensino que promove a formação e o desenvolvimento humano o elemento distintivo refere-se às políticas organizacionais e às práticas de gestão que devem voltar-se à transformação social.

> De fato, na medida em que a prática da administração escolar é tratada do ponto de vista 'puramente' técnico, são omitidas as suas articulações com as estruturas econômicas, política e social, obscurecendo a análise dos condicionantes da educação. As normas técnico-administrativas que são propostas como normas para o funcionamento do sistema escolar constituem um produto desses condicionantes. No entanto, elas são adotadas e implementadas como se fossem autônomas, isentas das determinações econômico-sociais (PARO *apud* FELIX, 1984, p. 81-82).

Ainda segundo Paro (1986), uma Administração Escolar voltada para a transformação social deve seguir alguns pressupostos básicos, como:

- A especificidade da Administração Escolar: essa especificidade só pode acontecer a partir do momento em que ela seja oposta à administração empresarial capitalista. Em termos políticos, o aspecto específico numa administração escolar voltada para a transformação social deve ser antagônico ao modo de administrar da empresa capitalista, uma vez que os propósitos capitalistas são contrários à transformação social.

- A relação entre administração escolar e racionalidade social: uma Administração Escolar voltada para a transformação social deve levar em conta a racionalidade social ou racionalidade externa, verificando-se em que medida aquilo que a escola realiza ou desenvolve repercute na sociedade. Os objetivos da Administração Escolar devem atender aos interesses da classe trabalhadora.
- A racionalidade interna na escola: a racionalidade externa depende da prática da racionalidade interna, na qual se tem a utilização racional de recursos para realização de fins determinados. O desenvolvimento de uma nova administração escolar, efetivamente adequada à sua natureza e aos seus objetivos transformadores, se impõe como uma tarefa que precisa ser permanentemente realizada, buscando elevar-se de uma práxis espontânea a uma práxis reflexiva.
- A relação entre administração escolar e participação coletiva: a proposta de objetivos voltados para a transformação social e a efetiva realização dos mesmos são aspectos fundamentais para uma prática transformadora. Essa prática será realizada com a cooperação das pessoas, na qual todos os envolvidos no processo escolar, direta ou indiretamente, possam participar das decisões relacionadas à organização e ao funcionamento da escola, abandonando-se o tradicional modelo de concentração de autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor.

Além de buscar subsídios nas idéias de Paro, este trabalho é fortemente demarcado na teoria da atividade, situada na corrente histórico-cultural. Para tanto, realizei minhas primeiras aproximações com autores da teoria histórico-cultural, entre os quais Vygotsky, Leontiev e Engestrom. Entre outros aspectos, chamou a minha atenção o conceito de atividade humana na tradição marxista.

Nessa tradição, a atividade, cuja expressão maior é o trabalho (atividade humana criadora, produtiva), é a principal mediação entre o sujeito e o mundo objetivo. Na prática humana (trabalho) dá-se o movimento dialético no qual tem origem a atividade psíquica e a consciência humana. Essa atividade humana está inserida no sistema de relações da sociedade no qual o sujeito realiza ações em um processo contínuo de interação com o meio, consolidando-se no meio social em que está inserido.

Com base nas ideias iniciadas por Leontiev, e também em outros teóricos, Engestrom (1987) propôs a análise dos sistemas de atividades. Nessa análise, destaca a relação sujeito-objeto sob a influência de diferentes mediadores presentes nas relações entre indivíduos em "comunidades". As relações entre sujeito e comunidade são

realizadas por um conjunto de "artefatos mediadores", considerando-se as "regras" que regulamentam os procedimentos tidos como certos entre os integrantes da comunidade na qual o sujeito está inserido. Essas comunidades se caracterizam também por uma necessária "divisão do trabalho", poderes e responsabilidades entre os participantes do sistema de atividade.

Essas aproximações com a teoria da atividade e o sistema de atividades de Engestrom levaram-me a algumas reflexões: 1) numa escola, práticas pedagógicas e práticas de gestão necessitam ter objetivos comuns; 2) esses objetivos devem estar ligados ao princípio de que as organizações escolares têm um compromisso social com a educação que oferecem aos seus alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento e, também, para a mudança social; 3) numa escola, práticas de gestão acontecem em um contexto em que se fazem necessários artefatos mediadores, regras que estabelecem a política organizacional e, consequentemente, a divisão do trabalho entre os participantes do sistema de atividades. Essas reflexões reafirmaram meu interesse pelo tema – gestão escolar – tendo como objeto de estudo especificamente a escola. Após diversos embates acerca da teoria escolhida, a questão principal a ser investigada nesta pesquisa ficou assim delineada: **como se caracterizaria a gestão na escola tendo como referência a Teoria da Atividade?**

Estabelecida a questão, foi necessário delimitar o foco, pois essa abordagem envolve diversos teóricos. Optei pela teoria da atividade na formulação desenvolvida por Engestrom, participante da terceira geração no desenvolvimento histórico dessa teoria. A opção levou em conta o fato de esse teórico ter expandido a teoria da atividade explicitando-a com mais elementos.

Considero, assim, que investigar a gestão na escola é muito importante, uma vez que esse tema tem sido pouco tratado em nosso meio. Uma análise da gestão na escola, considerando-a como um sistema de atividades humanas, pode ajudar na reflexão crítica acerca da organização e identificação de elementos que ajudem no entendimento dessa Instituição. A investigação desse problema pode permitir também melhor compreensão da prática pedagógica na escola, particularmente no que concerne às práticas de organização e de gestão.

Uma gestão autoritária, entre outras coisas, cerceia o envolvimento, a participação e o comprometimento com a própria organização; desconsidera a reflexão da prática pedagógica, vez que não há uma preocupação com a formação contínua do professor e,

quando há, esta se resume a aspectos técnicos ou burocráticos, não contribuindo para a qualidade do ensino/aprendizagem.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Mediante a situação exposta, defini o seguinte **objetivo: caracterizar a gestão na escola com base na teoria da atividade segundo Engestron.**

O delineamento do problema e o objetivo da investigação definidos a partir do referencial teórico adotado caracterizaram a necessidade de uma pesquisa bibliográfica com caráter exploratório. Essa modalidade de pesquisa, segundo Gil (1996), "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos", para proporcionar uma melhor visão acerca do problema. Após a pesquisa bibliográfica e o estudo aprofundado da teoria da atividade, desenvolvi uma simulação da aplicação da teoria da atividade a fim de caracterizar a gestão na escola.

A exposição do trabalho está disposta em dois momentos. Primeiramente, descrevi os princípios da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade para, em seguida, tratar da gestão na escola com base na idéia de sistemas de atividades, propósito principal deste trabalho. Inicialmente são descritas as contribuições de L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev para o estabelecimento de uma concepção materialista dialética da formação e funcionamento da mente humana. O objetivo é mostrar que, a partir de L. S. Vygotsky, principal idealizador da concepção histórico-cultural, foi agregada a contribuição teórica de A. N. Leontiev, com foco no conceito e na estrutura da atividade humana e, mais recentemente, agregou-se também a contribuição de Yrjö Engestrom, com a idéia de sistemas de atividades.

No segundo momento procurei, com base na formulação de Engeström, caracterizar a gestão na escola como sistema de atividades, bem como explicitar os elementos e suas relações, e encerro o texto com alguns apontamentos e relações desse sistema de atividades e a escola para futuras análises e pesquisas.

DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL À TEORIA DA ATIVIDADE

A Teoria Histórico-cultural e a Teoria da Atividade (originada com base na primeira) foram formuladas respectivamente por L. S. Vygotsky e por A. N. Leontiev, psicólogos russos, no contexto da segunda década do século XX, ou seja, da Rússia pós-revolucionária. Juntamente com Vygotsky, S. L. Rubistein e A. R. Luria realizaram

estudos visando explicar o desenvolvimento da mente humana com base no materialismo dialético. Porém, a utilização da categoria teórica da atividade foi feita inicialmente por Vygotsky, como escreveu Leontiev: "a idéia da análise da atividade como método na psicologia científica do homem foi formulada nos primeiros trabalhos de L. S. Vygotsky" (1983, p. 82).

Conforme Libâneo (2004), o conceito de atividade presente na teoria histórico-cultural está relacionado com a tradição da filosofia marxista. A atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal forma de mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo objetivo. A mediação cultural no processo do conhecimento faz com que o indivíduo se aproprie ativamente da experiência sócio-cultural. Assim, a atividade de ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento humano, assegurando transformações qualitativas no desenvolvimento do pensamento teórico, que se constitui junto aos respectivos hábitos e capacidades.

> [...] os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (MARX & ENGELS, 1991, p. 37).

Vygotsky, ao estudar o desenvolvimento da mente humana, preocupou-se em trabalhar e restaurar o conceito da consciência. Para ele, "a construção da consciência acontece de fora para dentro por meio da relação com os outros" (In: KOZULIN, 2002. p. 113). Segundo Vygotsky (1896-1934), a atividade socialmente significativa pode servir como princípio explanatório em relação à consciência humana e ser um gerador de consciência humana, ou seja, a atividade é geradora da consciência humana.

A concepção de ser humano presente na teoria de Vygotsky é a concepção materialista dialética: o ser humano é um ser ativo, prático, social e histórico, que se constitui objetiva e subjetivamente na atividade prática (práxis). Percebe-se então que o conceito de atividade humana é fundamental na teoria de Vygotsky sendo esse conceito essencial no processo de mediação, outro princípio explicativo importante em sua teoria. A atividade humana compreende dois tipos básicos: 1) externa, prática, material, social; 2) interna, subjetiva, psicológica (mental), individual. A atividade mental se constitui como reprodução mediada da atividade externa. Portanto, a atividade mental é uma subjetivação da atividade externa. Assim, explicou Vygotsky:

> [...] qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas

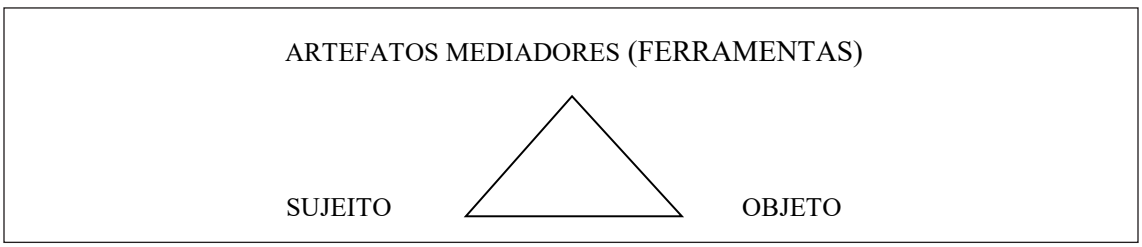
> pessoas. Meios de influência sobre si – inicialmente meio de influência sobre os outros e dos outros sobre a personalidade (VYGOTSKY, 2000, p. 24-25).

Ao nascer, o ser humano é dotado de funções psicológicas inferiores (naturais); sendo ele ativo, por meio da atividade, em relações sociais com os outros e com a mediação cultural, vão aparecendo as funções psicológicas superiores (culturais). Portanto, o desenvolvimento psicológico humano ocorre a partir da influência da sociedade sob a mediação da cultura. Na interação com os outros, em contextos demarcados social e historicamente, ocorre o processo de interiorização das ferramentas culturais. Pela interiorização (internalização), a atividade coletiva é convertida em atividade individual. Portanto, o ser humano se constitui psicologicamente na atividade e a partir das influências dos outros.

> O mecanismo do comportamento social e o mecanismo da consciência são os mesmos [...] estamos cientes de nós mesmos por estarmos cientes dos outros, e da mesma maneira como conhecemos os outros; e assim é porque nós, em relação a nós mesmos, estamos na mesma posição em que os outros estão em relação a nós (VYGOTSKY, 1979, p. 29-30).

Nesse sentido, Vygotsky explica a relação mediada entre os seres humanos e a sociedade: o sujeito ativo, que pode ser um indivíduo, um grupo ou subgrupo de indivíduos; o objeto, para o qual se dirige a atividade do sujeito, que é também o material sobre o qual, e com o qual o sujeito realiza suas ações; os artefatos mediadores ou ferramentas/objetos (materiais); o contexto da atividade, no qual o sujeito se encontra em interações contínuas com outras pessoas. Essa relação mediada comporta a seguinte representação esquemática comum:

Figura 1 – Relação mediada do sujeito humano com o objeto



Fonte: (DANIELS, 2003, p. 114).

Engeström (2002) refere-se a essa explicação da relação mediada entre sujeito e objeto como uma formulação teórica desenvolvida pela primeira geração da teoria da

atividade, representada por Vygotsky. Segundo Engestrom, ainda que seja uma explicação centrada na idéia de mediação, a limitação consiste em analisar o indivíduo sem considerar todo o contexto no qual está inserido.

Na segunda geração da teoria da atividade, representada por Leontiev, surge uma explicação mais aprofundada que visa superar aquilo que foi considerado como uma restrição da teoria de Vygotsky, ou seja, da primeira geração. Leontiev, em seus trabalhos acerca dos problemas do desenvolvimento do psiquismo humano, afirmou:

> Este enfoque encontrou sua expressão na concepção da atividade psíquica como uma forma peculiar de atividade, como um produto e um derivado da vida material, da vida externa, que se transforma [...] na atividade da consciência; aqui se vai a explicação como tarefa central de investigar a própria estrutura da atividade e sua interiorização (LEONTIEV, 1983, p. 105).

Leontiev focou especial atenção na estrutura da atividade, a fim de identificar e explicar seus elementos, afirmando as seguintes teses:

1 – a atividade humana é de dois tipos, externa e interna, mas a estrutura de ambas é comum;

2 – o desenvolvimento da consciência vincula-se estreitamente com a produção social de um sistema de significados verbais e, também, com a produção concomitante de sentidos pessoais;

3 – a consciência humana se desenvolve por um processo mediado pela comunicação dos indivíduos com outras pessoas.

Os elementos que compõem a estrutura da atividade humana são: necessidade, motivo, objetivo, ações, operações, condições. Assim, a atividade surge sempre de uma necessidade; a necessidade estimula o motivo; o motivo dirige-se a um objeto, visando resolver ou satisfazer a necessidade. O objeto da atividade ou motivo da necessidade é atingido por meio das ações. Por sua vez, as ações se dão em determinadas condições concretas e por meio de várias operações. Em síntese, "a atividade correspondente a um motivo, ação correspondente a um objetivo, e operação dependente de condições" (KOZULIN 2002, p. 131. O próprio Leontiev define a atividade humana como um conjunto de processos.

> [...] aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. [...] Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo como um todo se dirige (i, e. objeto), coincidindo sempre com

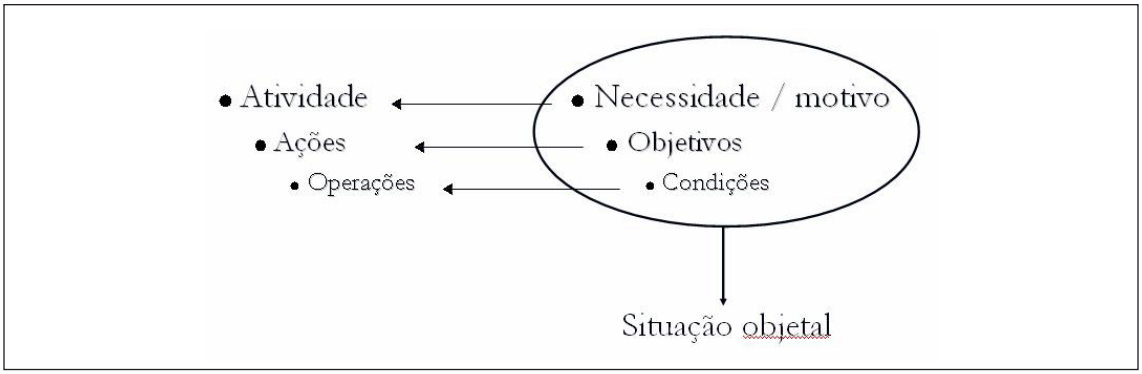
> o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é motivo (LEONTIEV, 1992, p. 68).

A sociedade é composta por inúmeros sistemas de atividades, sendo que o sujeito participa das atividades sociais. Seu desenvolvimento psicológico apresenta uma dependência em relação ao lugar que ele ocupa concretamente no sistema de relações. Pela participação nas relações sociais, o sujeito realiza uma determinada atividade dirigida à apropriação de capacidades sociais objetivadas em forma de instrumentos, necessárias para a realização dessa atividade. Essas capacidades sociais a serem apropriadas estão condensadas na cultura, nos objetos culturais, materiais e mentais, social e historicamente produzidos para atender às necessidades humanas no desenvolver histórico da humanidade. Segundo Leontiev, um ser humano, no processo de sua vida em sociedade, realiza diferentes tipos concretos de atividade. O que distingue uma atividade de outra é seu objeto. Ou seja, cada atividade tem um objeto específico a ela. Só esse objeto é capaz de atender à necessidade ligada a determinada atividade. Como escreveu Leontiev:

> A principal coisa que distingue uma atividade da outra, porém, é a diferença de seus objetos. É exatamente o objeto de uma atividade que lhe dá uma direção determinada. De acordo com a terminologia que propus, o objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo (LEONTIEV, 2004,.p. 62).

Conforme Leontiev (1992), é na atividade que ocorre a transformação de um objeto em sua forma objetiva para sua forma subjetiva, na qual a atividade humana surge em um contexto social, jamais fora dele, dependendo do lugar que esse indivíduo ocupa na sociedade e das condições em que ele vive.

Figura 2 – Representação esquemática da estrutura da atividade humana



Fonte: Pontelo e Moreira, 2007. Disponível em www.senept.cefetmg.br.

A TERCEIRA GERAÇÃO DA TEORIA DA ATIVIDADE

A teoria psicológica da atividade é considerada como um novo estágio no desenvolvimento da escola histórico-cultural e constitui-se como uma explicação teórica da atividade e da consciência humana. Essa explicação está fundamentada fortemente na filosofia materialista dialética da atividade e da consciência. Tanto para Vygotsky quanto para Leontiev, o conceito de atividade humana é central, sendo a atividade psicológica um tipo particular da atividade humana.

Em análise acerca do desenvolvimento da teoria da atividade, Engeström (1997) identifica três gerações, representando três momentos distintos. No primeiro momento destaca-se a formulação teórica de Vygotsky e nela o conceito de mediação. Por meio desse conceito, Vygotsky defendeu que a pessoa, para se relacionar com o mundo que a cerca e tudo que está nele contido, necessita de ferramentas mediadoras. Essas ferramentas são de duas espécies: técnicas e culturais (ou semióticas). As ferramentas técnicas servem como mediadores externos, orientados para ações práticas com objetos no mundo material. As ferramentas semióticas servem para mediar as ações internas, mentais.

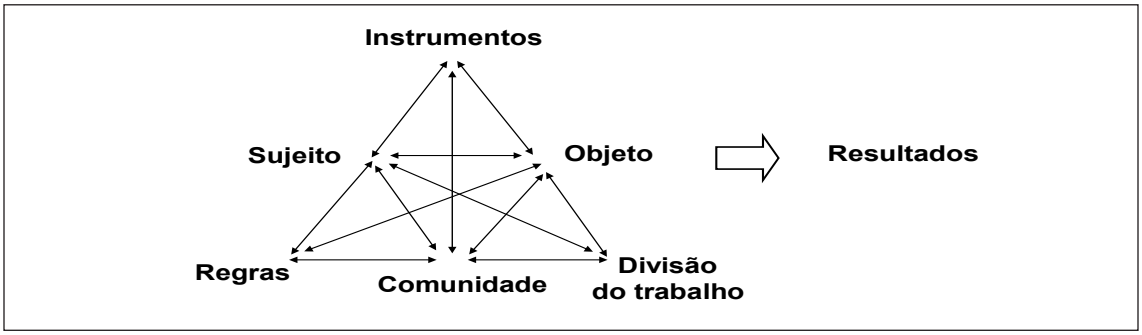
Na segunda geração da teoria da atividade foi agregada a contribuição de Leontiev aos estudos de Vygostsky. Leontiev dedicou-se a explicitar a estrutura da atividade humana, afirmando a existência da atividade externa e da atividade interna (psicológica) que, embora sendo distintas, possuem a mesma estrutura.

Yrjo Engeström, dando continuidade aos estudos da teoria da atividade, situa-se na terceira geração dessa teoria. Ele buscou ampliar a proposta inicial de Vygotsky para explicar a ação mediada do sujeito em relações sociais, apresentou o conceito de Sistemas de Atividade que se influenciam reciprocamente, formando uma rede de sistemas. O objetivo desse autor é explicar que uma rede de Sistema de Atividades se interconecta com um ou mais sistemas. Assim, torna-se necessário analisar a atividade humana de forma interna e também nas interações e interdependências que se estabelecem entre os sistemas de atividade (In: CARELLI, 2003).

Como resultado do desenvolvimento e ampliação da teoria da atividade, o triângulo vygotskyano básico foi ampliado com ênfase na idéia central de que, para compreender a ação humana, é necessário identificar todos os seus elementos e a relação dinâmica entre eles. No nível macro (coletivo) está a comunidade em que a atividade

ocorre, com suas regras e divisão de trabalho; no nível micro está o agente individual operando com ferramentas.

Figura 6 – Estrutura do Sistema de Atividade humana



Fonte: Engeström (2002, p. 36),

Para Engeström (2002, p. 36), o subtriângulo superior representa a "ponta do iceberg", em que as ações de indivíduos e grupos se integram em determinado sistema coletivo de atividades. As ações que se orientam para o objeto caracterizam-se por ambiguidade, surpresa, interpretação, busca de sentido e potencial para a mudança. E isso pode estar explícito ou não nas ações.

A GESTÃO NA ESCOLA: UM SISTEMA DE ATIVIDADES HUMANAS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta parte do texto é norteada pela tentativa de fornecer uma explicação da gestão na escola como um Sistema de Atividades, tendo em vista a formulação de Engeström. Busco, desse modo, aplicar o conceito de Sistema de Atividades à compreensão da gestão escolar.

Para isso, busco trabalhar com conceitos de alguns autores como Vitor Henrique Paro, José Carlos Libâneo, Heloisa Luck e outros que trabalham essa perspectiva da Gestão na área da educação, em especial na escola como atividade humana.

Tendo como referência Paro (1986), retomo a ideia referente à gestão como atividade humana e à administração em duas dimensões que se entrecruzam. A primeira, considerada administração em geral, é uma atividade desenvolvida somente pelo elemento humano e, para isso, o sujeito estabelece objetivos a serem cumpridos. Esses objetivos são atingidos por meio da utilização racional dos recursos materiais e

conceituais necessários para nortear as ações estabelecidas pelo próprio ser humano na busca de seus resultados pessoais. Essa atividade humana genérica (administração em geral) acontece em uma sociedade capitalista, predominante nos dias de hoje, ou seja, essa administração em geral é realizada em um mundo capitalista. Então, esse entendimento de administração em geral, assim como a administração geral, "é caracterizado pela utilização racional dos recursos buscando-se atingir determinados objetivos". Assim sendo, o que distinguirá uma da outra são os objetivos pessoais (administração em geral) ou voltados para conceder respostas necessárias ao mundo capitalista (administração geral).

A organização, o objeto de estudo da administração, entendida neste momento como a escola, abriga em si distintas atividades humanas, tais como: o ensino, o planejamento, a atividade política, filosófica, a atividade estudantil etc. Como organização, a escola é composta por inúmeros departamentos específicos onde ocorre a divisão do trabalho ligado às distintas atividades, dentro da comunidade denominada escola. Todas as atividades desempenhadas nesses departamentos específicos são realizadas dentro de normas, regras e procedimentos estabelecidos pela escola junto aos órgãos responsáveis em elaborar a legislação vigente para o ensino básico e médio. Essas atividades desenvolvidas nos departamentos específicos são realizadas pelos sujeitos envolvidos na comunidade – escolar, ou seja, os agentes educacionais. Estes utilizam os vários instrumentos ou ferramentas que são necessárias para mediar a execução das diferentes atividades. Nesse sentido, pode-se dizer que na escola ocorrem inúmeras atividades simultâneas, conforme os inúmeros departamentos e sujeitos. Todas essas atividades se entrecruza, para se chegar a um resultado comum esperado que é o egresso preparado para o mercado de trabalho ou para ingressar no ensino médio e superior.

A administração como atividade humana genérica, desenvolvida em uma sociedade capitalista, tida como moderna, onde prevalece um modelo de gestão burocrática, como, por exemplo, na escola, é representada por meio do modelo estudado e desenvolvido por Taylor. Essa Instituição, entendida como sistema de atividades segundo a concepção descrita por Engestrom, pode ser caracterizada como se segue.

A escola é tida como a instituição privilegiada onde ocorre a produção do saber humano, de forma crítica e voltada à solução de problemas presentes na vida em sociedade. Todavia, numa análise que parte dos resultados do sistema de atividades chamado escola, destaco a seguinte observação: esses resultados se resumem predominantemente à formação de mão de obra especializada, capaz de assegurar aos

indivíduos o desenvolvimento necessário para o cumprimento de tarefas especializadas em determinado setor do mercado de trabalho, respondendo às necessidades da sociedade capitalista. No entanto, há aí uma contradição capaz de explicar porquê a escola não consegue mais atingir esse resultado. O mundo se transforma diariamente e o mercado de trabalho também, buscando cada vez mais profissionais pró-ativos, dinâmicos com capacidade de trabalho em equipe entre outras inúmeras habilidades e competências que não serão citadas nesse trabalho. Tendo em vista que a escola não acompanha essas mudanças e transformações ocorridas no mercado de trabalho, consequentemente, não consegue mais cumprir o papel esperado, seja pelos que a defendem como lugar de formação para o mercado, seja para os que a defendem como lugar de produção crítica do saber humano.

Tomando o modelo de gestão assentado na racionalização/burocratização, pude depreender que este ainda opera na escola, sendo um dos motivos de suas contradições. A racionalização do processo de trabalho repercute nas ações de trabalho e na divisão de tarefas, afastando do trabalhador a totalidade do processo e separando, especialmente, o planejamento e a execução. Consolida-se, desse modo, a separação entre o trabalho intelectual e o manual, originando-se a figura do gerente e a organização racional dos processos produtivos. Como analisou Lima (1994), o método de gestão escolar passou a considerar princípios comuns às empresas burocráticas. Assim também ocorre na escola onde princípios são fortes: rigidez das leis e dos regulamentos escritos; regimento interno com definição e exposição de leis e regulamentos sujeitos apenas ao seu cumprimento; sistema de hierarquia e autoridade; centralização do poder conforme os níveis hierárquicos; racionalização das ações dentro da escola com base em diagnósticos e princípios científicos a fim de adaptar eficazmente os meios aos objetivos desejados; organização por áreas do conhecimento e por especialização e divisão das funções entre planejamento e execução. Esses princípios norteiam o organograma de uma escola e a descrição de seus cargos e funções com as respectivas responsabilidades de seus ocupantes. Desse modo, aos sujeitos-professores cabe somente a execução dos planos previamente formulados, em que os conteúdos já estão selecionados, o ensino organizado e os critérios da avaliação estabelecidos, em função de um projeto que define objetivos comuns atrelados à racionalização do trabalho intelectual e criativo, da relação humana com os conhecimentos, das atividades de ensino e de aprendizagem, da atividade científica visando a novos conhecimentos.

Numa analogia com a análise feita por Carvalho (2005) acerca da reprodução dos princípios da administração científica na escola, posso caracterizar aqui a escola como

um sistema de atividades reproduzidas mecanicamente, em que as ações dos sujeitos assumem forma e conteúdos padronizados, reguladas por regras que determinam as diversas operações e as condições racionalizadas de sua concretização. As atividades envolvidas no sistema como a atividade de ensino, a atividade de aprendizagem, a atividade de pesquisa, a atividade intelectual, a atividade política etc. tendem a resultados eficientes e racionais. Desconsiderando-se as contradições próprias a todo tipo de trabalho humano, esse tipo de gestão contribui para homogeneizar os processos materiais, assim como os intelectuais e cognitivos dos indivíduos.

Pude compreender também que, com a introdução de ingredientes do modelo burocrático descritos por Chiavenato (2003), a escola integra em sua estrutura hierárquica e racionalizada, com normas que regulam a divisão do trabalho em áreas especializadas, a aceitação da autoridade e da hierarquia como algo necessário e natural no conjunto do sistema. Há aí a tendência de maior valor aos regulamentos e normas do que às práticas dos sujeitos em seus contextos concretos. Assim, nesse modelo está posta a contradição entre regras e instrumentos e sujeitos em ação. O risco é o de que as ações, embora correspondam aos objetivos comuns estabelecidos e oficializados, não correspondam, no entanto, às reais necessidades dos sujeitos envolvidos. É o que ocorre, por exemplo, quando os professores são obrigados a executar um ensino cujo plano e método já recebem pronto e quando as necessidades de aprendizagem dos alunos, concretamente consideradas, não podem ser atendidas pelos conteúdos e método estabelecidos. Essa contradição não pode, portanto, ser resolvida porque o sistema racionalizado, hierarquizado, burocratizado, uniformizado, parcializado, centralizado, sustentado e controlado pelas regras não comporta mudanças no decorrer do processo. Nesse caso, entende-se que estariam ferindo os princípios, as regras e, consequentemente, a regularidade e constância do tipo de rendimento esperado. A autoridade legal e burocrática dos gestores que ocupam os diversos cargos é orientada para a eficiência máxima e predomina sobre os sujeitos e suas ações, enquanto elementos humanos no processo. O foco da gestão reforça a dimensão quantitativa do desempenho dos sujeitos, revelada mediante registros e análises das suas ações como forma de avaliação de seu desempenho. Um exemplo é o sistema de progressão na carreira dos docentes, baseado na quantidade das produções registradas por eles em sistemas criados especificamente para avaliar o mérito quantitativo de seu trabalho. Esse instrumento de gestão tende a instaurar nos sujeitos uma motivação que, de fato, não se volta para sua atividade verdadeiramente e sim para a obtenção de um resultado secundário, a "obtenção dos pontos" necessários à progressão na carreira. Nesse caso, a gestão interfere

nas práticas docentes, não no sentido pedagógico ou científico e sim no sentido da racionalização/burocratização.

Ouso afirmar que, embora seja importante que a escola disponha e utilize instrumentos normativos e formais, a ênfase exagerada nesses instrumentos e dispositivos, pela própria natureza da concepção racional/burocrática que a orienta, conduz ao distanciamento de fins pedagógicos e científicos, culturais e sociais, dentro da escola.

Considerando as relações com os sistemas de atividade externos, a escola caracteriza-se como uma comunidade que, nesse modelo racionalizado/burocratizado, tem sua coerência interna afetada pela distinção entre os órgãos que estabelecem a política de funcionamento e sua operacionalização pela própria escola. Além disso, internamente, é possível verificar a difícil articulação entre as escolas e departamentos, a qual cinde a comunidade organizativa institucional, não permitindo a ligação dessas atividades que deveriam ser relacionadas umas com as outras. Com a divisão do trabalho operacionalizada pelo regime departamental, os docentes, assim como as disciplinas, são agrupados em departamentos específicos, sob regime de trabalho assentado em distribuição das atividades dos alunos e dos professores em torno de um sistema de créditos.

As regras e instrumentos materializados nos documentos internos e externos referentes à escola norteiam todas as atividades dessa Instituição, como, por exemplo: PPC (Projeto Pedagógico de Curso, instrumento de concepção de ensino e aprendizagem de um curso); PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional, instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da instituição, sua filosofia de trabalho, sua missão, diretrizes pedagógicas orientadoras das ações, sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que desenvolve e/ou pretende desenvolver para um período de 5 anos); PPI (Projeto Pedagógico Institucional, documento construído com a participação da comunidade acadêmica, que explicita a visão política, filosófica e metodológica que a instituição assume diante do compromisso com o ensino, pesquisa e extensão).

Os sujeitos – agentes educacionais envolvidos na escola – desempenham o papel dos diretores que exercem as práticas de gestão, coordenadores que desempenham as práticas pedagógicas no âmbito da gestão e professores que trabalham a aquisição do conhecimento pelos alunos entre outros. Esses agentes são subordinados às regras e normas impostas pela instituição, distanciando-se cada vez mais do objeto que é a organização.

Os instrumentos nessa gestão burocrática são as ferramentas de pressão e controle utilizados sobre os sujeitos envolvidos na escola. Dentre outros, podem ser citados: as legislações internas e externas vigentes, relacionadas ao ensino; o sistema de ponto

utilizado pelas escolas para controle do horário de chegada e saída dos docentes, discentes e pessoal técnico-administrativo; relatórios quantitativos utilizados pela escola, buscando aferir o índice de desempenho dos alunos, dos docentes e da própria instituição perante o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio).

Ante o exposto, cabe-me ressaltar a contradição interna do modelo racional/burocrático de gestão adotado na escola: em se tratando da eficácia e da eficiência já não alcança seu objetivo, pois se encontra anacrônico e descompassado em relação às mudanças sociais e ao mundo do trabalho, assim como às formas de organização e estratégias de ação. A predominância desse modelo vai de encontro à eficiência e eficácia da gestão, pois seus próprios princípios (centralização, hierarquização, burocratização, controle), se considerados a partir do conceito de sistemas de atividades proposto por Engestrom, estabelecem uma contradição entre as distintas atividades que os compõem. Os sujeitos que a integram, em cada sistema de atividades, orientam suas ações para objetivos que nem sempre coincidem entre si e as atividades acontecem sem relação umas com as outras. Assim, essa Instituição torna-se um sistema que não consegue responder nem às suas necessidades internas nem às necessidades que lhe são apresentadas de fora oriundas da sociedade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho se constituiu por uma descrição e análise crítica da Gestão na Escola com base em pressupostos da Teoria da Atividade em sua terceira geração, destacando-se a teoria de Yrjo Engestrom. Partindo de consideração mais geral sobre a administração enquanto atividade, destaquei especificamente a Gestão na Escola para caracterizá-la como um sistema de atividades. Para isso, considerei o modelo predominante estruturador da escola como organização, o modelo racional/burocrático que estrutura também uma gestão burocrática.

A razão pela qual propus este trabalho foi ressaltar a importância da Gestão na Escola uma vez que, em se tratando de uma instituição educativa escolar, ela deveria ter como finalidade a formação de indivíduos para a transformação social.

Verifiquei que o modelo de gestão burocrático adotado ainda hoje na escola está marcado, internamente, pela contradição entre seus princípios e a operacionalização de ações para alcance de objetivos comuns e, externamente, por não conseguir atingir resultados esperados pelo chamado “mercado capitalista”, que está demandando indivíduos com novas capacidades de ação no mundo do trabalho.

Para a realização do trabalho, recorri a diversos autores, entre eles: Chiavenato (2003) e Silva (2001) para trabalhar acerca da história da administração; Paro (1986) que distingue administração em geral como atividade genérica humana pela qual o indivíduo utiliza a racionalidade e recursos disponíveis para a realização de determinados fins, e administração geral o que é uma maneira específica da administração inserida no sistema produtivo capitalista, visando à criação de novas ferramentas de trabalho e à racionalização cada vez maior dos recursos, permitindo a produção e acumulação de bens materiais.

A análise teórica foi sustentada em Leontiev e principalmente em Engestrom, em especial o Sistema de Atividades. Engestrom (1987) desenvolveu a análise dos sistemas de atividades, em que demonstra que a relação sujeito-objeto é influenciada por diversos artefatos mediadores, presentes nas relações entre indivíduos em "comunidades". As relações do sujeito com a comunidade são mediadas por ferramentas "artefatos mediadores", levando-se em conta as "regras" que regulamentam os procedimentos tidos como certos entre os envolvidos da comunidade na qual o sujeito está inserido. Essas comunidades se caracterizam também por uma necessária "divisão do trabalho", poderes e responsabilidades entre os envolvidos do sistema de atividade.

Acredito que a teoria da atividade humana como sistema mostra-se útil para análise da contradição que marca a escola e, amparada numa concepção democrática de organização e gestão, poderá servir para se pensar outros modelos de gestão.

Por fim, este estudo representa um trabalho humilde diante da complexidade do tema e da riqueza com que pode ser analisado. Caracteriza-se apenas como uma tentativa de aplicar a teoria da atividade para uma análise crítica da gestão na escola. Por se tratar da interpretação de uma teoria, limitei-me às minhas experiências enquanto pesquisador, iniciante não só no tema como também na prática da pesquisa. Ainda assim, acredito que este estudo deva ser considerado por seu caráter inovador no campo da Gestão Escolar e por apresentar alguns pontos de reflexão que poderão servir para futuras análises, mais aprofundadas e consistentes.

REFERÊNCIAS

CARELLI, I. M. *Estudar on-line:* análise de um curso para professores de inglês na perspectiva da teoria da atividade. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

CARVALHO, E.J.G. *Autonomia da gestão escolar:* democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda. Piracicaba Tese (Doutorado), 2005, 235f., Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.

CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

DANIELS, Harry. *Vygotsky e a pedagogía.* São Paulo: Loyola, 2003.

ENGESTROM, Yrjo. Non scholae sed vitae discimus. Como superar a encapsulação da aprendizagem. *In:* Daniels, Harry. *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.

ENGESTROM, Yrjo. *Learning by expanding: na activity-theoretical approach to developmental research*. Helsisnki: Orienta-Konsulit, 1987. Disponínel em http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/Ch.%202.doc. Acesso em: 12 jan. 2009.

_____. Los estúdios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la prática médica de la asistencia básica. *In:* CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Comps). *Estudiar las prácticas – Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: 2001, Amorrortu Editores.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. *In:* DANIELS, Harry. *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 111-137.

LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis *et al. Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Centauro, 2005.

LEONTIEV, Alexis. *Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.* 1981.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

LIBANEO, José Carlos. Oliveira, João F. Toschi, Mirza S. Educação escolar: pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental. *In: Educação escolar, políticas, estrutura e organização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Organização e Gestão da Escola:* Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. A Didática e a Aprendizagem do Pensar e do Aprender: A Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a Contribuição de Vasili Davvydov. *Revista Brasileira de Educação*, Caxambu, n.27. p. 5-24, set/dez.2004.

_____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista* (FE da UFPR), Curitiba: Editora UFPR, Cutitiba, n 24, p. 113-147, dez.2004.

LIMA, L. C. Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neotaylorianas na organização da administração escolar. *Cadernos de Ciências Sociais*. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia-IEP da Universidade de Minho, n14.p. 119-139.Jan.1994.

LUCK, Heloisa. *Ação integrada.* Administração, supervisão e orientação educacional. 21. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich."Feuerbach. A oposição entre a concepção materialista e a idealista (Introdução)". *In:* MARX, Karl & ENGELS. *Ideologia Alemã*, 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991, p. 21-77.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar:* Introdução Crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. *Administração escolar:* introdução crítica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Gestão democrática na escola pública*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1992.

VYGOTSKY, L. S. Internalização das funções psicológicas superiores. *In:* Vygotsky, L. S. *Formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 69-76.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Papirus, 1984.

_____. Psicologia concreta do homem. Tradução: Alexandra Marenitch. *Educação & Sociedade*, 2000, n.71, p, 21-44.

_____. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, S.A., 1979.

101.

SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DOCENTE

O pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio/PNEM

Alessandra Batista de Oliveira

INTRODUÇÃO

Esse estudo teve origem a partir das experiências como professora do Ensino Médio durante vinte e cinco anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como coordenadora pedagógica nos últimos anos e orientadora de estudos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no ano de 2014.

A formação docente sempre despertou em mim interesse e algumas inquietações que foram acentuadas quando comecei atuar como coordenadora pedagógica nessa modalidade de ensino. Essas inquietações me fizeram buscar o espaço acadêmico para poder compreender a formação continuada de professores e conseguir desenvolver a desafiadora função de coordenadora pedagógica. Comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, que desenvolve estudos sistemáticos acerca da formação e atuação de docentes, envolvendo a investigação das múltiplas determinações e contradições na implementação das políticas de formação e valorização, no processo do desenvolvimento docente e no exercício da profissão, com uma abordagem sóciohistórico dialética. Esse momento foi o fio condutor para ampliar o meu olhar sobre a formação continuada.

O Ensino Médio no Distrito Federal tem sido pauta de debates e agendas em diferentes espaços sociais, principalmente diante de dados estatísticos como as altas taxas de reprovação e evasão escolar e baixos resultados demonstrados por meio do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A reorganização do tempo/espaço proposta pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, a discussão do Currículo em Movimento e o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) surgem na tentativa de mudar esse cenário, coadunando com políticas educacionais implementadas no país.

As políticas públicas de formação continuada que se concretizam em programas de formação, como é o caso do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), tem como eixo norteador o trabalho pedagógico docente na busca de construir elementos da reformulação dessa etapa de educação. Cada vez mais tais políticas vêm buscando traçar um perfil profissional desejável para o professor pautado nas competências do trabalho docente.

Diante de uma reforma do Ensino Médio que foi aprovada pelo Congresso Nacional, em 2017 e apresenta como principais mudanças na estrutura do Ensino Médio, a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), a definição de uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Tais reformas propõem a necessidade de redefinição do trabalho docente para atender as novas propostas educacionais, que no caso do Ensino Médio estão centradas na necessidade de mudar os objetivos em direção ao desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, que os ajudem a desenvolver a cidadania e prepará-los para o mercado de trabalho. Essa concepção é contraditória diante do método de análise que o estudo se propõe a realizar, por oferecer uma formação com um caráter instrumental, estritamente utilitário. Coadunamos com uma formação humana integral e emancipadora, proposta por importantes estudiosos como Mészáros (2008), sob a ótica de que a educação não é um negócio, não é uma mercadoria, é criação e atividade humana, e direito historicamente construído e conquistado. Nesta perspectiva, a educação não deve se limitar a qualificar para o mercado, mas sim para a vida.

Diante dessas determinantes a problemática da formação continuada é um tema de grande relevância dentro do processo de aprendizagem para o professor, para a escola, para os alunos e também para as reformas se materializarem. Questiona-se sobre quais os sentidos que os professores construíram a partir da formação continuada do Pnem, especificamente se eles se reconheceram nessa formação?

Para compreender os sentidos da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Pnem atribuídos pelos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal que participaram dessa formação no ano de 2014. Apresentamos como objetivos específicos: (1) Identificar os elementos centrais da formação de professores proposta pelo Pnem; (2) Relacionar as concepções de formação continuada para os professores de Ensino Médio presentes no Pnem; (3) Conhecer os sentidos elaborados pelos professores em relação à formação continuada a fim de construir propostas que venham a significar elaboração de reconhecimento da docência.

A partir desse contexto, assumimos como **premissa de estudos** a reflexão de que os sentidos e significados atrubuídos pelos professores na formação continuada do Pnem perpassam por interferências marcadas pelo processo sociohistórico e econômico da constituição do Ensino Médio no Brasil e da agenda de reconfiguração e reformas desta etapa, conflitantes com a realidade vivenciada no cotidiano escolar.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A proposta metodológica da pesquisa se fundamenta no materialismo histórico dialético, para investigar a política pública de formação continuada para os professores do Ensino Médio – o Pnem – buscando conhecer os sentidos elaborados pelos sujeitos público-alvo, constituídos com a participação no curso, tendo como referência a análise dos elementos centrais que fundamentam a formação continuada do Pacto.

Para Frigotto (2001), Netto (2011), e Gamboa (2012), esse método de análise permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, dando conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

Assim, no materialismo histórico dialético, a relação sujeito e objeto é compreendida como uma relação dialética, como Rêses, Sousa e Curado Silva afirmam:

> O conhecimento científico, decorrente da relação dialética entre o sujeito e objeto tem como compromisso o desvelamento da realidade, possibilitando a apreensão dos seus nexos constitutivos. O caminho do conhecimento, portanto, parte da aparência para a essência, essencialidade que é histórica e aberta e que constitui uma verdade histórica (RÊSES; SOUSA; CURADO SILVA, 2016. p. 29).

Essa perspectiva se efetiva no campo educacional pela práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. O materialismo histórico dialético é apoiado num tripé em movimento: de crítica, de construção do conhecimento "novo", e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação, ou seja, a práxis em sua dimensão transformadora.

Segundo Netto (2011), esse método de pesquisa propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência e visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. Nesse processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, levantamento de dados, etc.

A escolha pela abordagem do materialismo histórico dialético se deu pelo reconhecimento da ciência como um produto da história e da ação humana. Nessa perspectiva, o método caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da realidade humana nas suas relações sociais. Assim, a formação continuada de professores precisa ser pensada como um processo de construção social e histórica. E, nessa construção se fundamenta nas principais categorias do método: a matéria, a consciência e a prática social.

Nesse sentido, a formação continuada de professores é uma temática que se apresenta sempre em pauta, e que representa um campo de disputa ideológica e política. O professor é visto como um grande protagonista para transformar a Educação. Porém, diante do que está posto, é preciso questionar qual a função da escola para a sociedade moderna e que tipo de professor se quer formar, que projeto de educação está sendo construído e consolidado. As questões são complexas, mas são necessárias para a compreensão do objeto de pesquisa para que nesse processo dialético e contraditório possamos ir além da aparência e caminharmos em direção da essência do objeto.

A escolha por categorias de análise é fundante para refletir e compreender uma realidade social concreta em um determinado tempo e lugar. Cury afirma:

> As categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política. Portanto, a exposição formal que se segue só tem sentido enquanto instrumento metodológico de análise, ligado à prática educativa e no contexto de um tempo e um lugar determinado (CURY, 1987, p. 21).

O presente estudo pretende analisar a formação continuada dos docentes do Ensino Médio a partir de algumas categorias de análise: a contradição e a mediação. Tendo como centralidade a formação continuada dos professores dessa etapa de ensino, e pensando nas demais categorias, como instrumentos de análise, num movimento dialético para a compreensão do objeto a ser estudado.

A categoria "contradição" para a compreensão desse movimento é essencial para entendermos todo esse processo. Primeiramente, porque quando partimos da categoria trabalho entendemos que as condições econômicas, sociais e políticas na relação de classes no sistema capitalista são extremamente contraditórias e os discursos no campo político são carregados de intencionalidades e interesses ocultos que reproduzem a lógica do capital.

A partir daí, essa luta dos contrários é vital para a filosofia das práxis, que segundo Cury (1987), indicar o real como contraditório significa fornecer armas teóricas ao movimento de superação da sociedade capitalista. A ocultação desse caráter implica a justificação teórica do existente. A contradição como categoria para interpretar o real e concreto é também dialética, pois para a compreensão do real vão aparecer múltiplas determinações e nesse processo de luta dos contrários é preciso superar a contradição para transformar a realidade. É importante destacar nas contradições o que há de caráter geral e específico nos diferentes fenômenos, para que o conhecimento construído possa dar conta da totalidade histórica.

Diante do que a pesquisa propõe estudar, que é a formação continuada de professores, outra categoria essencial para a análise do objeto é a mediação. Para Cury:

> A categoria da mediação expressa às relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos, ou o conjunto de fenômenos que o constituem, não são blocos irredutíveis que se opunham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos, se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente (CURY, 1987, p. 43).

Para mediar é preciso entender a teia de relações que são construídas historicamente sobre o fenômeno que se pretende estudar, é preciso fazer esse movimento constante para apreender as múltiplas determinações que constituem o objeto de pesquisa.

É interessante destacar que em muitas situações concretas, é delegada ao professor a função de mediador no processo de aprendizagem e quais implicações esse papel

pode trazer para o trabalho docente? Essa mediação é uma mediação reprodutora de uma ideologia dominante ou uma mediação crítica? Essa mediação busca trazer as contradições postas na sociedade capitalista e que permeiam o trabalho docente?

Nesse movimento dialético, e por meio das categorias de análise é que buscamos compreender os sentidos que os professores do Ensino Médio construíram a partir da formação continuada do Pnem. Cabe destacar que as categorias propostas de análise se inserem num contexto da práxis, como uma ação transformadora, que permita trazer a essência e desvelar como o fenômeno da política se revela na aparência e nesse movimento tentar ultrapassar as barreiras do abstrato, e entender o concreto, a materialidade sobre os sentidos que a política "provoca" nos sujeitos. Assim, construir e desenvolver uma educação em que o sujeito seja capaz de pensar de forma crítica, autônoma e emancipadora.

Alguns critérios foram estabelecidos para delinear a pesquisa, apresentando o seguinte contexto:

- Rede pública – Secretaria de Educação do DF;
- Educação básica – Ensino Médio;
- Sujeitos-professores que participaram da formação/Pnem em 2014;
- Uma Escola de Ensino Médio em cinco Coordenações Regionais de Ensino (CRE's) diferentes (escolas que são tradicionais em trabalhar com essa etapa de ensino);
- Coordenações Regionais de Ensino escolhidas: Plano Piloto, Ceilândia, Gama, Sobradinho e São Sebastião (que são localizadas em diferentes espaços geográficos do Distrito Federal (DF) e apresentam características socioeconômicas distintas);
- Critérios na escolha dos professores: um professor por cada área de conhecimento (ciências humanas e ciências exatas);
- No total foram entrevistados 10 professores;

Diante desse contexto, organizamos a pesquisa em três capítulos, o primeiro capítulo com o título: **O Estado do Conhecimento: a formação continuada de professores para o Ensino Médio.** Fizemos uma revisão bibliográfica no intuito de entender o que já foi investigado e pensado sobre o tema proposto na pesquisa. Foi possível construir um estado do conhecimento sobre a formação continuada de professores que atuam no ensino médio, e constatar que o campo da formação continuada para os professores que

atuam nessa etapa de ensino é algo muito novo. A maioria dos trabalhos encontrados abordam questões específicas das áreas de conhecimento/disciplinas e não as questões de âmbito geral que são pertinentes ao trabalho docente. Lembrando que o recorte temporal da pesquisa foi a partir de 2013, data da regulação e implementação do Pnem, até 2016. As sínteses dos artigos encontrados apresentam como elementos centrais: a formação continuada, a prática pedagógica, a discussão curricular e a relação teoria e prática. Na maioria dos estudos encontrados não se evidencia a questão do trabalho docente como um eixo norteador da formação continuada.

Ainda no primeiro capítulo buscamos construir um diálogo sobre o campo de conhecimento sobre a formação continuada de professores para o ensino médio, reconhecendo que é uma arena de disputas e de muitas contradições. Buscamos nesse capítulo fazer uma síntese do processo histórico da formação docente para o ensino médio, de suas concepções, bem como os aspectos conceituais da formação continuada de professores no Brasil e apresentando alguns programas de formação continuada que foram implementados no ensino médio.

No segundo capítulo, intitulado por **O Ensino Médio e o PNEM como formação continuada geral e específica**, buscamos construir um percurso histórico pontuando momentos importantes no cenário do Ensino Médio no Brasil, e consequentemente, os avanços e retrocessos que marcam essa etapa da educação. Nesse cenário contraditório, apresentamos o Pnem, em busca de promover um diálogo articulado com essa política de formação. Nessa perspectiva, iniciamos o nossa conversa, apontando as ações estratégicas que foram articuladas para a consolidação do Pacto, os eixos norteadores dessa formação continuada, suas concepções metodológicas e a organização do processo formativo no DF.

No terceiro capítulo, apresentamos **Os sentidos elaborados pelos professores em relação ao PNEM**, nos referenciamos em Vigotski e em Bakthin, por entendermos que o processo de construção da linguagem de do pensamento humano estão imbricados por uma teia de relações entre palavras, significados e sentidos que precisamos mediar para promovermos o diálogo. Assim, quando buscamos conhecer os sentidos elaborados pelos professores que participaram dessa formação, estamos procurando compreender processos bem particulares aos professores, mas que ao mesmo tempo constitui a situação de muitos outros.

No último capítulo são apresentadas as análises das entrevistas realizadas com dez professores que participaram da formação, e a partir das falas desses sujeitos,

emergiram algumas categorias de análise, que são: atualização, o trabalho docente, formação inexpressiva, descontinuidade das formações e reconhecimento do professor. Essas categorias, juntamente com os descritores apresentados nesse capítulo, podem nos aproximar da compreensão das múltiplas determinações que constituem o nosso objeto de estudo. É preciso termos clareza que esse é um exercício complexo, dialético e contraditório para realmente conhecermos os sentidos dessa formação continuada.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreendermos os sentidos da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM atribuídos pelos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal/SEEDF que participaram dessa formação, partimos da concepção de autores marxistas. Procedendo da compreensão do trabalho como ontológico, portanto como categoria fundante do ser social, logo é fundamento da vida social. Como afirma Antunes (2009, p. 142), "o trabalho tem, portanto, quer em sua gênese, quer em seu desenvolvimento, em seu *ir-sendo* e em seu *vir-a-ser*, uma intenção ontologicamente voltada para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo".

Nesse sentido, o trabalho docente se constitui por múltiplas determinantes, e consequentemente, está subordinado ao processo de produção do sistema capitalista. Antunes (2009, p. 142) reafirma ainda que "o sentido do trabalho que estrutura o capital acaba sendo desestruturante para a humanidade; na contrapartida, o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade é potencialmente desestruturante para o capital". É nesse cenário de contradições que propomos conhecer o sentido da formação continuada do Pnem para o professor que atua no Ensino Médio.

Nessa conjuntura, a formação continuada vai se constituindo diante das condições estruturais da escola e da sociedade, como o cotidiano e a própria função da escola, e até mesmo pelas conjunturas sociais, as novas determinações que estão sendo postas ao professor vão se configurando em concretas e variadas formas de desvalorização e precarização do trabalho docente.

Assim, as condições de trabalho em que os professores estão submetidos, podem implicar no desenvolvimento de sua profissão e carreira docente.

> […] os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de

> sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas (OLINDA e SHIROMA, 2007, p. 537).

Considerando os apontamentos que fizemos até o momento e as mudanças ocorridas nas condições do trabalho docente nas últimas décadas, não há como negar que as políticas de valorização do professor estão condicionadas à lógica do capital. O perfil profissional desejável para a reprodução desse sistema vem sendo construído e consolidado ao longo dos últimos tempos. Isso significa dizer que as políticas educacionais estão subjacentes às formas de regulação e de submissão docente às novas condições de trabalho da sociedade capitalista, e acabam marcando um cenário ondes as condições de trabalho, a intensificação e a responsabilização fazem com que o professor não se reconheça nesse processo.

Paralelamente, estabelecer um diálogo com Vigotski e Bakhtin, para entendermos o sentido da formação trabalho. Esses autores conversam entre si e trazem uma abordagem marxista da linguagem, bem como suas relações com a sociedade e o trabalho, articulada com os diversos fenômenos que compõem a construção do pensamento do sujeito, estabelecendo uma sintonia na relação entre o significado e o sentido das palavras.

> Ao buscar revelar o sentido que os professores atribuem a formação do Pnem, partirmos do entendimento da complexidade do processo de construção da linguagem e do pensamento humano, onde existe uma teia de relações entre palavra, significado e sentido, signo, premissa ideológica, estrutura social, política e econômica que precisamos mediar para promover o diálogo. Assim, com base no entendimento em Vigotski (2010) de significado, quando afirma que a palavra sem significado é som vazio e não pertence ao reino da linguagem. E ainda estabelece que não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente. O que significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado (VIGOTSKI, 2010).

A palavra, segundo Bakhtin (2014), adentra nas relações entre os indivíduos, do cotidiano, políticas, ideológicas, entre outras. Nessa lógica, a relação entre o pensamento e a palavra é reconhecida como um processo dinâmico onde ocorre a materialização do pensamento. Assim, o significado é uma unidade da palavra que não é uma coisa, mas a representação mental dessa coisa, ou seja, um fenômeno do pensamento. O significado é o conceito, que por sua vez não pode ser construído separadamente ao representar

uma unidade do pensamento verbalizado, pois ele é linguagem e ao mesmo tempo pensamento. É importante destacar a multiplicidade de significados que as palavras podem ter, dependo, é claro, dos diferentes contextos que elas podem ser inseridas.

O homem constrói sua subjetividade por meio de elementos da realidade objetiva. É nesse processo de subjetivação e objetivação que o sujeito constrói ou se apropria dos significados, que são construções históricas e sociais, que vão constituir os sentidos, constituindo sua visão de mundo e seu modo de ser, pensar, sentir e agir. Nesse processo de construção é que queremos conhecer o sentido do trabalho para os professores que atuam no Ensino Médio, por meio de suas narrativas, fazendo um diálogo com o momento da carreira desse docente.

Desse modo, os significados que são construídos e transmitidos ao longo de todo percurso histórico são internalizados pelos indivíduos na sociedade, compondo, assim, a sua dimensão subjetiva. Assim, as bases formativas e as vivências ao longo da carreira podem inferir nos sentidos que os professores do Ensino Médio atribuem ao trabalho docente e como eles se reconhecem na sua profissão.

Os significados aparecem ao homem como um caráter particular, individual. Porém, esse aspecto individual é que constitui a categoria sentido. Esse movimento de internalização e externalização em que os indivíduos se apropriam dos significados sociais é o que constitui os sentidos. A linguagem é um elemento fundante para a compreensão dos sentidos, pois é por meio dela, que o indivíduo expressa sua subjetividade e objetividade.

O estudo, ao propor entrevistas como instrumentos metodológicos para coletas de dados, considera indispensável que essas falas ou mensagens, sejam verbais, silenciosas ou simbólicas, envolvem todo um processo de construção histórica da humanidade, assim como, as condições econômicas e socioculturais em que esses sujeitos estão inseridos. Vale destacar:

> O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2012, p. 13).

Cabe destacar que a apreensão dos sentidos é uma tarefa difícil, por não se revelar facilmente, e muitas vezes mostrar uma intenção na aparência, e uma ideologia implícita em sua essência – percebidas ou não pelo sujeito locutor – ou seja, muitas vezes, nem os

próprios sujeitos a conhecem. Essas expressões podem estar cheias de contradições, mediações e múltiplas determinações que limitam a nossa compreensão da totalidade das vivências e de todo processo histórico e social em que esses professores se constituíram, ou se constituem como docentes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as entrevistas com os dez professores da SEDF, de diferentes escolas do DF, buscou-se entender os sentidos e significados que os professores que participaram do Pnem atribuíram a essa formação. Conseguimos apreender algumas categorias de análise que nos aproxima da compreensão das múltiplas determinações que constituem o nosso objeto. São elas: a formação percebida como atualização; a perda do sentido do trabalho docente; o baixo impacto da formação; ausência de formação específica para o ensino médio; descontinuidade da formação; e o reconhecimento do professor.

Uma das indagações feita aos professores que participaram das entrevistas se refere ao por que fizeram o Pnem e qual a função da formação continuada para eles? Dos dez professores entrevistados, a maioria respondeu que fizeram o curso para se atualizar e entender a função da formação continuada como um momento de atualização.

Coube-nos, entender qual o sentido dessa atualização para esses professores. Das respostas obtidas, nós chegamos aos seguintes significados que os professores ao apropriar atribuem sentido sobre a atualização: a) saber trabalhar com o jovem e com as novas tecnologias; b) refletir sobre a própria prática; c) ampliar a formação da docência num caráter de desenvolvimento profissional; e d) superar algumas necessidades formativas.

Os professores entrevistados apontam na categoria atualização o sentido de trabalhar com os jovens, como um descritor e argumentam que precisam estar preparados para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento (o que inclui a internet/rede sociais, uso de aparelhos celulares ou outros aparelhos eletrônicos), como hoje. A intensa e extensiva presença das tecnologias e a familiaridade em que os jovens lidam com elas têm inquietado aos professores.

Outro aspecto que reforça essa análise é o fato de muitos professores, quando foram questionados sobre as temáticas abordadas no curso, não se recordarem do que os cadernos abordavam, e não conseguiram relatar que contribuições o Pnem trouxe para sua formação. Destacaram muito a questão dos momentos de discussões e de

reflexão da prática, porém, não nos relataram avanços e/ou mudanças concretas em sua prática pedagógica.

Essa reflexão da teoria e prática são elementos que ficam explícitos nas falas dos professores. Em vários momentos eles relatam a importância de se refletir ou repensar sua prática, sinalizam também a necessidade de se compreender as bases teóricas que constituem seu trabalho. No entanto, contraditoriamente, apontam como necessidades formativas modelos de técnicas que os ensinem e facilitem o seu trabalho em sala de aula, de maneira que consigam fazer com que os alunos aprendam os conteúdos por eles ministrados. Essas respostas parecem indicar que não rompem com o modelo da reprodução, ênfase da prática pedagógica tecnicista.

Nesse contexto, e com base nos relatos dos professores, a relação entre teoria e prática é marcada por um cenário onde a práxis, muitas vezes, se sobrepõe a teoria, e não são entendidas como uma unidade. Essa práxis acaba sendo desvelada como reiterativa ou imitativa, que segundo Vázquez (2011, p. 277), "[...] não provoca uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma "criadoramente", ainda que contribua para ampliar a área do já criado e, portanto, para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida. Não cria".

Apesar de o Pnem ser apontado pela maioria dos professores como uma formação que promoveu o debate e a aproximação entre os pares, permitindo momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, também é apontado pelos entrevistados como mais uma formação continuada que não alterou a dinâmica do trabalho, e que nós percebemos não fazer rupturas e ressignificações na relação entre forma e conteúdo.

O sentido do Pnem se revela na fala de nossos respondentes, como não sendo uma formação diferente de outros cursos realizados, e esse movimento repleto de contradições e múltiplas determinações, nos conduziu a entender mais uma categoria de análise, o baixo impacto dessa formação. Percebemos a necessidade da formação continuada avançar para conseguir atender aos anseios e a realidade dos professores que atuam nessa etapa da educação.

O baixo impacto dessa formação continuada está associado aos professores, por muitas vezes, não se sentirem autores dessa formação, e serem apenas executores/socializadores das ações propostas pelos programas de formação continuada, que se apresentam na forma de um "guia prático", como interpela Santos (2014). Tais propostas se realizam sem reconhecer as experiências e os saberes dos professores para a construção desse

processo de formação. Santos, também aponta que essas tais práticas não apresentam resultados significativos pelo distanciamento dos problemas educacionais.

Na mesma linha de análise, apresentamos uma categoria emergida das respostas obtidas dos professores, em relação ao Pnem, que merecem destaque sobre as necessidades formativas e sobre qual a função da formação continuada para eles. Os respondentes foram unânimes em relatar a falta de formação continuada voltada para o ensino médio. Ou seja, a ausência de políticas que contribuam com o trabalho pedagógico dos professores atuantes na etapa Ensino Médio. O Pnem se apresentou como um marco e política inaugural, de forma específica para os professores do Ensino Médio, principalmente por se tratar de uma política com foco de abrangência nacional.

Evidencia-se, ainda, que os professores desejam formação específica que contemple as áreas de conhecimento (matemática, química, física, etc), trabalhando com a diversidade, em especial com os alunos portadores de necessidades especiais, e mais uma vez, apontaram que precisam de formação para trabalhar com as novas tecnologias e conhecerem as necessidades dos seus alunos dentro do contexto da sociedade contemporânea.

As inovações tecnológicas oriundas da reestruturação produtiva desencadeiam, por conseguinte, a necessidade de se incorporar o uso de ferramentas tecnológicas no processo de formação humana. É importante ressaltar que as inovações estão em todos os campos da sociedade e tem reflexo direto na vida do ser humano e principalmente na sua formação acadêmica e profissional. O professor, diante dessas inovações e da incorporação dessas ferramentas tecnológicas no ambiente escolar e nos processos de ensino e aprendizagem, busca na formação continuada elementos para enfrentar essa nova realidade. Nesta direção, o emprego das tecnologias de informação no ambiente escolar e no processo pedagógico precisa ser construído sobre um amplo debate das transformações que se quer inserir na escola, bem como em todo projeto de educação. Portanto, entendemos que a formação pode ser a arena dessas discussões.

Além dessa preocupação, alguns dos professores entrevistados apontaram outra necessidade formativa saber trabalhar com os alunos portadores de necessidades especiais, como, por exemplo, algumas deficiências cognitivas. Nas escolas que nossos respondentes são atuantes, existem salas de recursos com professores preparados para atender esses alunos. Porém, esses atendimentos, muitas vezes, acontecem em horários contrários. Durante o período das aulas esses alunos estão assistindo as aulas com os diversos professores que compõem a grade curricular da escola, e esses professores

muitas vezes não estão preparados para atender esses alunos. Daí os professores apontarem a necessidade de formação continuada voltada para a educação especial.

Quando analisamos as falas dos professores, os relatos apontam outra categoria de análise: a descontinuidade das políticas de formação continuada. A maioria dos docentes entrevistados questiona o fato de o curso não ter tido continuidade, no ano seguinte, como estava previsto. Relataram com certa insatisfação como a fragmentação e a descontinuidade das ações ou políticas no campo educacional fragilizam ainda mais o trabalho docente.

Essa descontinuidade apontada pelos professores marca o cenário das políticas educacionais públicas no Brasil, e, consequentemente, no DF, onde, em cada gestão de governo, são apresentadas a comunidade escolar e a sociedade programas ou projetos de reformas educacionais que inferem princípios e valores orientadores de mudanças nos processos formativos, e que atendem dentro desse contexto toda a lógica capitalista neoliberal. Santos (2014, p. 111) afirma:

> A reforma educacional instituída pelo Estado, em colaboração com os organismos multilaterais, a partir dos anos 90, deu primazia, como dito antes, a uma racionalidade produtiva e competitiva, que promoveu a difusão dos valores do gerencialismo neoliberal.

Nesse cenário, as políticas de formação continuada implementada pela LDB/96 evidenciam a busca da qualidade do ensino, pautada em dois pilares (SANTOS, 2014): o primeiro se sustenta na ideia de que o professor necessita de qualificação adequada para poder acompanhar as transformações científicas e tecnológicas da sociedade atual; e o segundo se fundamenta na melhoria da educação básica por meio do processo de qualificação docente.

Nesse cenário, as políticas de formação continuada implementada pela LDB/96 evidenciam a busca da qualidade do ensino, pautada em dois pilares (SANTOS, 2014): o primeiro se sustenta na ideia de que o professor necessita de qualificação adequada para poder acompanhar as transformações científicas e tecnológicas da sociedade atual; e o segundo se fundamenta na melhoria da educação básica por meio do processo de qualificação docente.

Quando analisamos as falas dos professores, podemos evidenciar como o sentido dessa lógica das políticas de formação continuada está presente. Essa concepção de que o conhecimento do professor se torna defasado e que precisa ser atualizado ou renovado constantemente, vem de encontro com toda a lógica do capital, onde os processos

de formação precisam acompanhar as mudanças no modelo de produção, de forma útil à produção mercantil dos trabalhadores.

Cabe destacar que mesmo carregado desse sentido de atualização, o Pnem representou para esses professores, como citado anteriormente, um momento de debates e discussões na escola, e propiciou uma aproximação entre os pares. O que precisamos entender é que essas categorias, desveladas pelos professores que participaram do Pnem, podem nos ajudar a perceber qual o sentido da formação continuada para os professores do ensino médio. Esses sentidos podem ser particulares ao professor, ao mesmo tempo em que constitui a totalidade desse movimento, revelando a situação de muitos outros, e a interação objetiva-subjetiva dos processos.

É importante destacar a complexidade deste exercício de explicar essas categorias diante das múltiplas determinações que envolvem a totalidade do objeto que estamos estudando. Precisamos ter a clareza que esse movimento histórico precisa está articulado com as condições sociais, políticas, econômicas, ideológicas, de gênero, de classe, em que esses professores se constituíram ou se constituem profissionais, para realmente apreendermos os sentidos dessa formação continuada.

É possível perceber na fala dos respondentes, outra contradição: em alguns momentos, eles sinalizam que se reconhecem como professores do ensino médio, quando indicam que essa etapa da educação básica precisa ser repensada, apontando as suas necessidades formativas, tais como trabalhar com os jovens, com as novas tecnologias, com a diversidade no ambiente escolar. Entretanto, esses elementos não são suficientes para esses professores se reconhecerem socialmente, existindo uma grande expectativa deles e sobre eles, à respeito do seu desempenho na escola e em todo processo educacional.

Na análise das entrevistas, podemos perceber que esses sujeitos vão se sentindo como professor do ensino, à medida que enxergam as especificidades do ensino médio. Porém, devido às condições estruturais da escola e da sociedade, como o cotidiano e a própria função da escola, a descrença dos jovens em dar continuidade nos estudos, e até mesmo pelas condições sociais, as novas determinações que estão sendo postas ao professor e ao trabalho docente vão se configurando em concretas e variadas formas de desvalorização e precarização do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Na lógica dialética, foi possível trazer alguns elementos e momentos históricos relevantes para contextualizarmos o Ensino Médio e o processo de formação continuada dos professores que trabalham com essa modalidade de ensino. Destacamos que as políticas na área da educação se apresentam de forma fragmentada, e, portanto, em alguns momentos históricos, apresentam avanços e retrocessos, ao pensarmos em uma formação que realmente contraponha toda a lógica do mercado, e promova a emancipação humana e uma práxis transformadora.

Diante do exposto, ratificam-se os grandes desafios que estão postos para o ensino médio e, consequentemente, para a formação continuada de professores da Educação Básica. É preciso compreender os limites e as possibilidades nesse contexto que foi apontado, para avançarmos no debate e na construção de políticas educacionais que coadune na construção de uma educação e formação, com uma concepção de emancipação humana.

Sobre esse olhar, podemos externalizar a necessidade de políticas de formação continuada que contemplem a realidade dos professores do ensino médio, e que tenham continuidade e reconheçam que a formação continuada de professores precisa estar associada às melhores condições de trabalho e de carreira. Sobretudo, por ser tratar de um campo de disputa ideológica, ele é intencional e tem como pano de fundo um projeto de escola, de educação e de sociedade.

O campo das políticas educacionais é minado por interesses distintos, que se movem e produzem contradições. Nesse sentido, alguns questionamentos são pertinentes para continuarmos o debate do atual cenário do ensino médio no Brasil. Sabe-se que a implementação de uma política pública do porte do Pnem gerou aos cofres públicos um investimento significativo. Entretanto, essa política se encontra estagnada, e esta em curso outras políticas que pretendem realizar uma reforma no ensino médio. Questiona-se por que mudar o ensino médio? Qual o caminho a ser seguido? Qual o sentido da educação básica?

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (org.) **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hubitec, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortêz, 1987.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma.** Educação e Pesquisa, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4. ed.: Liber Livros, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. *In:* FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. **A dialética na pesquisa em educação**: elementos de contexto. *In:* FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Educacional. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS. Edlamar Oliveira dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánches. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

102.

SOCIABILIDADE, SABERES E PROJETOS DE INCLUSÃO NA CONJUNTURA DO COLÉGIO ESTADUAL DA POLÍCIA MILITAR EM RIO VERDE

José Reinaldo de Araújo Quinteiro[1]
Rosimeire Soares da Silva[2]

INTRODUÇÃO

Esta produção científica visa apresentar como ocorrem saberes e sociabilidade na metodologia de projetos do Colégio Estadual da Polícia Militar – Rio Verde e se justifica pela importância de se comprovarem essas vertentes nas experiências metodológicas utilizadas nessa escola bem como as formas como essa proposta se torna inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento de competências dos alunos.

Competência, conforme o texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 8), é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos como saberes, capacidades, informações com vistas a solucionar, com pertinência e eficácia, determinadas situações cotidianas. Na escola-foco, mediante a pedagogia de projetos, são criados espaços para que o aluno possa, de forma efetiva, mobilizar seus saberes e capacidades,

1 Doutor e mestre em Ciências da Religião, graduado em Filosofia e em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás(PUC/GO). Professor titular da Universidade de Rio Verde e professor pesquisador no grupo Educação Social: Ensino, Pesquisa e Extensão/UNIRV. Professor da educação básica na rede pública do estado de Goiás, CEPMG – Unidade Carlos Cunha Filho. E-mail: josereinaldoquinteiro@yahoo.com.br.

2 Mestra em Letras – Literatura e Crítica Literária – Pontifícia Universidade Católica – PUC /Goiás, graduada em Letras pela Universidade de Rio Verde; Especialista no Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas pela UniRV; Professora da FAR (Faculdade Almeida Rodrigues) e da educação básica na rede pública do estado de Goiás, CEPMG – Unidade Carlos Cunha Filho. E-mail: rosimeiresoares34@gmail.com.

bem como produzir algo concreto que, normalmente, é apreciado pela toda comunidade interna e externa.

Esta produção está dividida em três tópicos. No primeiro, traz-se a história de criação da escola-foco, seguido dos principais saberes (Religioso, Popular, Filosófico e Científico) que permeiam a relação entre os seres que ali promovem sua sociabilidade sob ótica do contexto filosófico. No segundo tópico, busca-se assegurar a construção e reconstrução dos saberes, partindo de aspectos teóricos com vistas a pensar prática de projetos.

Essa metodologia de projetos é intensificada, no terceiro tópico, a partir da descrição de três grandes projetos observados *in loco*, sendo Parada Literária, Jogos Internos dos Colégios Militares (JINCOM) e Feira de Ciências.

Para tanto, questionam-se: quais saberes se destacam dentro de uma unidade militar de ensino? Como esses saberes de reconstroem? A partir de que relações se manifesta a sociabilidade? Como esses elementos se vinculam com a legislação educacional vigente com vistas a promover inclusão? O ponto de partida para essa problemática é a observação da metodologia de projetos a qual esta produção visa demonstrar.

METODOLOGIA/PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O presente trabalho é fruto de observação *in loco*, uma vez que os autores também são professores da educação básica na escola-foco, há mais de uma década. Nesse período, já refletiram com os demais docentes, nos momentos coletivos, acerca dos possíveis aproveitamentos pedagógicos das práticas pedagógicas, especialmente sobre os projetos em destaque nesta produção. Então, interessou-se em sistematizar e apresentar as percepções metodológicas das referidas atividades.

De natureza qualitativa[3], este artigo utiliza o tipo de pesquisa de campo[4], por se estruturar a partir de observações *in loco* e o bibliográfico[5] para sistematização dos pro-

3 "[...] os dados são coletados através de interações sociais (p. ex.: estudos etnográficos e pesquisas participantes) e analisados subjetivamente pelo pesquisador). Ou seja, o fenômeno é a interpretação subjetiva do fato" (APPOLINÁRIO, 2004, p. 155).

4 "A pesquisa de campo detém-se na observação do contexto no qual é detectado um fato social (problema), que a princípio passa a ser examinado e, posteriormente, é encaminhado para explicação por meio dos métodos e técnicas específicas. Trabalha com a observação dos fatos sociais colhidos do contexto natural –, apresentados simplesmente como eles se sucedem em determinada sociedade. A primeira é a mais fundamental regra é considerarmos o fato social como coisa" (FACHIN, 2003, p. 133).

5 "A pesquisa bibliográfica diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras. Tem como finalidade fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e proporcionar a produção, coleção, armazena-

cedimentos observados em ancorados nas perspectivas filosófica e pedagógica. O método investigativo é o dedutivo[6], uma vez que parte da premissa de que essa Unidade de ensino rompe com expectativa do senso comum de rigidez metodológica (por ser unidade militar de ensino) e vivencia uma prática de projetos que inclui espaço para que o discente possa desenvolver suas competências.

No ano letivo de 2019, os autores desta produção buscaram observar com mais afinco as práticas[7] descritas, catalogando as fases dos projetos JINCOM, Feira de Ciências e Parada Literária, bem como a culminância de cada um deles, visando a apresentá-los nesta discussão científica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Criação do CEPMG, saberes e sociabilidade

O Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás, CPMG, Unidade Carlos Cunha Filho é uma instituição com amparos legais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), na Lei Complementar 26/1998, Parecer CEE 11/2011 e Resolução CEE 003/2018 do Conselho Estadual de Educação e Lei Complementar 26/1998, bem como atende às normativas previstas no Estatuto da Criança e Adolescente, Lei (8.069/90); tem com princípio defender fortalecer os valores humanos agregados à pratica sociocultural do Civismo e da Cidadania[8].

mento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desenvolvimento da pesquisa. Constitui-se do ato de ler, selecionar, fichar, organizar e arquivar tópicos de interesse para a pesquisa em pauta, é uma constante na vida de quem se propõe estudar (FACHIN, 2003, p. 125).

6 "Consiste em procurar a confirmação de uma hipótese através da verificação das consequências previsíveis da própria hipótese" (ABBAGNANO, 1970, p. 220).

7 JINCOM ocorreu em abril/2019; Feira de Ciências em maio/2019; Parada Literária em agosto/2019.

8 O lema Civismo e Cidadania foi instituído em 12 de setembro de 1969, à época do Ato Institucional 05 (AI-5) – baixado pelo Governo Militar em dezembro de 1968 e vigou a dezembro de 1978 –, em que determinava aos colégios administrados pelos militares a incluíssem a disciplina obrigatória Educação Moral e Cívica (EMC) em suas matrizes. A finalidade dessa disciplina era desenvolver um culto à Pátria, aos seus símbolos, às tradições, às instituições e aos grandes vultos da história e, nesta intenção, preparar o indivíduo para o exercício dos valores morais, vivendo-os em sociedade, a defender o patriotismo em ações coletivas. Após quatros décadas, a ditadura não existe, caiu; não há a disciplina Educação Moral e Cívica (EMC) e as matrizes dos Colégios Militares se tornaram comum aos demais Colégios de Escolas Públicas (BARROS, 2017 [s.p]); entretanto, o respeito aos valores patrióticos são cultivados sob a orientação da divisão de ensino do Colégio Militar, no caso específico, da escola-campo de pesquisa, influenciado ao corpo discente na construção da prática sociocultural de que só se obtém um estudo de qualidade estudando, pesquisando observando os valores como o respeito ao próximo, ao professor (a), aos pais ou responsáveis e à hierarquia civis e militares. Na unidade escola em foco, há independência didática e metodológica dos professores ao ministrarem a sua disciplinas; obviamente garantindo a

A sua criação se assegurou (e se assegura) mediante o Termo de Cooperação Técnico Pedagógico no ano de 1998, celebrado entre o Comando de Ensino Policial Militar, Secretaria de Estado da Segurança Pública e Justiça e a Secretaria de Estado de Educação; o propósito garante a disponibilização do ensino escolarizado aos filhos de policiais militares e ao público civil.

Por meio da Portaria nº. 0066/2002, 16 de janeiro de 2002, o Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano (5ª à 8ª série) e o Ensino Médio passa ser ofertando, destas turmas gradativamente, foram oportunizados aos estudantes a cursarem o 3ª ano do ensino fundamental; em 14 de fevereiro de 2002 iniciaram-se as primeiras aulas.

Embasada na lei de diretrizes e bases nº 9394/96, a equipe pedagógica elaborou o Primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP, 2019) e o Regimento Interno. Esta equipe pedagógica foi e está subordinada à Diretoria de Ensino, Instruções e Pesquisas da Polícia Militar de Goiás, órgão máximo de Ensino da Corporação, devendo submeter os seus planejamentos à Secretaria de Estado da Educação via Subsecretaria Regional de Educação e possui o seguinte organograma: Comando e Direção; Subcomando e Vice Direção; Divisão de Ensino; Coordenação Pedagógica; Divisão Administrativa; Secretaria Geral; Corpo docente; Corpo discente; Divisão Disciplinar e Serviços Gerais.

Sociedade e saberes: a realidade *in loco* do Colégio da Polícia Militar de Rio Verde – Unidade Carlos Cunha Filho como objeto de Estudo

A construção dos saberes é possível se o indivíduo for envolvido em uma complexa rede de informações que o leve às noções preliminares dos conteúdos das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens e dos códigos.

Entretanto, são disponibilizados aos indivíduos espaços coletivos para se discutir e ressignificar os elementos linguísticos, matemáticos e filosóficos em elo com os desafios de viver na sociedade contemporânea[9], em que tudo é transitório e que por si só é ali-

qualidade do ensino. Assim, a disciplina moral e cívica migrou de um componente curricular obrigatório para o não-obrigatório. Entretanto, em se falando dos valores patrióticos, esse ofício foi atribuído Comando de Ensino nos momentos de formação disciplinar dos alunos (as) e mediante a execução dos Projetos tais como: Feiras Pedagógicas, Paradas Literárias, Jogos Internos dos Colégios Militares, os complexos para os ritos de formaturas e das festas comemorativas.

9 Na sociedade moderna, compreendendo-a dentro do conceito de Bauman (2001), como sociedade líquida, não há regra fixa, tudo é flexível. O indivíduo se encaixa ao ambiente em que melhor lhe é possibilitado viver bem consigo mesmo e com os outros. Ele se adapta ao ambiente, entretanto, somente quando lhe é útil. Seria uma

mentado dos valores instáveis. Para que isso se efetue, há os projetos desenvolvidos na unidade de ensino que tendem a potencializar a formação do indivíduo, visando o seu encaixe nos espaços escolares e não escolares, considerando os seus aspectos pessoais e sociais, seus valores não fixos e invertidos em prol da sociabilidade.

Nesse processo formativo, *in loco*, a construção dos saberes é alicerçada na *práxis,* aos quatro pilares da educação os quais são "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser" (DELORS, 2000, p. 89).

Essa sociabilidade do indivíduo contribui diretamente para que o processo ensino-aprendizagem aconteça; nele, há a condição de continuar a reinventar a vivência em sociedade. O indivíduo se envolve nos programas extraclasse[10], adquire os referenciais teóricos e práticos desenvolvidos na unidade de ensino a fim de compreender a vida humana e a própria vida, uma vez que são neles que se encontram as indicações para analisar e resolver as situações conflituosas e constantemente vulneráveis e que dizem respeito à história da humanidade, aos estudos da formação física do universo e ao domínio das linguagens humanas[11].

ação de caráter pragmático, utilitário; o relacional individual e coletivo são transitórios, momentâneos; a religião, o trabalho, a família, a política e cultura apresentam-se como paradigmas estruturais diferenciados; o retorno às suas bases novas estruturais são formadas e formatadas. Nesse encontro e reencontro reinventados com a sua pertença, o indivíduo busca pela própria liberdade permanentemente; isso significa que ele se aproxima da própria emancipação; torna algo sólido em líquido e, com liberdade, responsabilizando-se pelos seus atos. Por conta de se adaptar na estrutura social, o indivíduo passa não questionar a situação em que se sente bem, até porque tudo é volátil, as críticas não são bem aceitas, elas são meras reflexões ingênuas. No campo das decisões políticas, esse indivíduo, dentro do conceito de sociedade líquida, é mais controlado, ele não tem muito espaço, trabalhado com a ideia de que o capitalismo é bom e que quem controla toda a situação são os grandes chefes que encantam os seus subalternos com a ideia de que todos devem conhecer os meandros dos modos de produção, tomando de posse, como exemplos, das imagens das pessoas, principalmente quando a intenção é intensificar o consumismo na sociedade. Assim, o indivíduo, é levado a abandonar seus valores tradicionais e pessoais, os seus diários individuais, para de fato, vivenciar os valores de uma sociedade líquida que lhe venha garantir a legitimidade de ser individual, mesmo que haja mudanças em constates de cargos, funções e paradigmas, há uma quebra de laços para a autoafirmação.

10 Prodec: o Programa de Desporto Educacional Complementar (Prodec), objetiva incentivar e apoiar os projetos esportivos em visem desenvolver as potencialidades dos estudantes em que se destaca os Jogos Internos do Colégio da Polícia Militar de Goiás (JINCOM). O Prodec é um projeto em que a unidade escolar necessita criar situações para a sua execução em programas de educação física. À escola cabe à propositura à Subsecretaria Regional de Educação e ao Conselho Escolar da Unidade o que gera uma diversidade de propostas esportivas como Handebol, Voleibol, Futsal, Jogos de Xadrez e Queimadas.

Outros programas e projetos: a escola desenvolve projetos voltados para o ensino médio como o PJF – Programa Jovem de Futuro (apoiado pelo Instituto Unibanco em parceria com a SEDUC); o Projeto Agente Jovem, o SIAP, os Estágios Remunerados e a Jornada Ampliada (PPP, 2019, p. 9-13).

11 Se equivale ao que o MEC avalia na prova no Enem, ao término do 3ª série do ensino médio em níveis: das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, abrangendo as áreas da química, da física, da biologia, da energia e da preservação ambiental; das Ciências Humanas e suas Tecnologias ocupando-se dos conteúdos que diz respeito à

Reconstruções de saberes *in loco*

Os saberes, sempre se modificando, reconstroem-se em relações complexas, desencadeando-se e articulando-se entre realidades subjetivas e objetivas.

Cada indivíduo percebe a realidade em sua individualidade, e cada indivíduo recepciona realidade na tessitura material do que lhe é palpável, como um ser social e em projeção, investindo em seu universo subjetivo mediante ao objeto que lhe é perceptível, em mão dupla, assim se dá a reconstrução dos saberes, ou como diria Sartre (2011, p. 153),

> As questões subjetivas vão em direção dos objetos perceptivos; as construções dos saberes se dão desta forma em aprender o que se percebe, extraindo, daí, os significados. O indivíduo que pensa mediatizado pelo objeto, constrói saberes em elo com a ideia do que é visto em a própria tessitura do objeto. De fato, cada indivíduo concebe o objeto, em o si, em formas diferenciadas.

O Eu do indivíduo[12] adquire saberes e os reelabora quando são estimulados à busca da intencionalidade dos próprios estados de pensamento em prol de ações, em atitudes concretas[13]. É a relação entre a vivência pessoal e a diversidade de corpos presentes que provoca saberes. Nesse sentido, vão se definindo as identidades dos saberes como uma prática adquirida, mediante o que é visto nos livros e nas vivências cotidianas, na realidade *in loco* dos seres aprendizes. Esses saberes estão disponíveis nos âmbitos: Religioso, Filosófico, Popular ou saberes oriundos do Senso Comum e o saber Científico.

---

história, à sociologia, à geografia e à filosofia; das Linguagens e Códigos onde se encontram as abordagens sobre a língua portuguesa, a literatura, as artes, a educação física e as línguas (inglês e espanhol) e da Matemática, que inclui comparações numéricas, sistemas de medidas, álgebra, interpretação de gráficos e tabelas, entre outros (BRASIL, 2006).

12 O Ego não é parte integrante da consciência "[...] além disso, este Eu supérfluo é nocivo. Se ele existisse, arrancaria a consciência de si mesma, dividi-la-ia, insinuar-se-ia em cada consciência como uma lamela opaca. O Eu transcendental é a morte da consciência. Com efeito, a existência da consciência é um absoluto porque a consciência está consciente dela mesma. Isto quer dizer que o tipo de existência da consciência é o de ser consciência de si. E, ela toma consciência de si enquanto ela é consciência de um objeto transcendente" (SARTRE *apud* SANTOS, 2008, p. 51).

13 O indivíduo intenciona à própria consciência em uma postura fenomenológica diante da realidade, face ao mistério, face ao objeto. Só aos indivíduo é dada a possibilidade de conhecer, reconhecer e significar o objeto perceptível ao seu exterior, embora ele, o objeto perceptível, permaneça um mistério para o indivíduo porque o apreender, para este indivíduo, só o é, na dimensão do eterno retorno (QUINTEIRO, 2014, p. 197).

O Saber Religioso

Em todos os instantes da vivência do indivíduo, o saber religioso é construído e interpretado mediante às manifestações do fenômeno religioso que é caracterizado na ideia do sagrado e do profano, na apreciação dos mitos, na prática dos ritos, do seguimento do líder e na própria condução da crença pelo fiel[14].

O saber religioso leva o indivíduo a compreender, com profundidade, o sentido da vida e da ideia de que a morte, por exemplo, é certa para todos os homens. Nesse espaço, é inaugurado o sentido mágico de viver a vida em meio à burocracia do cotidiano, em meio ao desencantamento do mundo, necessário de ser reencantado, porque,

> [esse] sem encanto, sem magia, submetido ao cálculo e ao interesse, esvazia de significados a vida cotidiana dos homens. É o mundo da razão instrumental, da razão subjetiva, o mundo que o Iluminismo ajudou a construir, e cujo destino se mostra incerto em virtude do desenvolvimento a que essa racionalidade conduziu (LEMOS, 2007, p. 21).

As trocas de valores, pautadas na razão instrumental do resultados mensurados, milimetricamente, leva ao esvaziamento das vivências mágicas do indivíduo em sociedade. O saber religioso é (re) construído nesse espaço em que há prática da ideia de bem[15] e uma compreensão de que a fraternidade entre os semelhantes[16] deve ser uma prática cotidiana.

14 Estes elementos são características básicas para que haja o fenômeno religioso. O Saber religioso apropria-se de um destes elementos do fenômeno religioso como fonte de conhecimento para o indivíduo; conhecer a Deus, mediante uma prática espiritual e leituras dos textos sagrados, desencadeia discursos religioso criando, assim, discursos teológicos ainda que frágeis diante da exegese e da hermenêutica bíblica.

15 Há uma tônica de que quem vive praticando o bem agrada a Deus, afasta-se do mal, e isso se faz com boas ações em que o resultado sempre é a prosperidade econômica, a saúde física e mental. É crença de que a devolutiva de Deus é infalível; esta justificativa se aproxima do pensamento de Agostinho (2006, p. 10-11), para quem Deus é o Bem, o mal é a ausência Dele.

16 Entre os semelhantes, é cultivado para prática das sete virtudes cardeais as quais são: humildade, generosidade, caridade, mansidão, castidade, temperança e diligência. Contrárias às virtudes cardeais, estão a prática dos setes pecados capitais os quais são: a soberba, avareza, inveja, ira, luxúria, gula e preguiça (FÉLIX, 2010, [s.p]).

O Saber Filosófico

O saber filosófico é o eixo referencial para se praticar a interdisciplinaridade[17], porque, nos espaços escolares e não-escolares, esse saber motiva o indivíduo a compreender a própria vivência sob a ótica das ciências em estudos[18]. Ele advém do relacional com o entendimento do mundo circundante nas dimensões da Política, do Trabalho, da Cultura – Música, Teatro, Dança e Artes Plásticas – da Família e da Religião, gerando, dessa forma, o que se chama de problemas filosóficos.

Segundo Mondin (2002, p. 11-189), os problemas filosóficos, imprescindíveis ao surgimento das novas ciências, dizem respeito ao campo lógico, gnosiológico, linguístico, cosmológico, antropológico, metafísico, religioso, ético, pedagógico, político e social, estético, histórico, axiológico e cultural.

Esses problemas filosóficos são os questionamentos que a própria filosofia leva o indivíduo a fazer diante das ciências; assim, o indivíduo busca fazer ciência, suscita outros possíveis saberes científicos e filosóficos, qualifica-se tecnicamente, propondo e praticando valores em defesa da vida mediante as conclusões a que se chega, em sus pesquisas específicas.

O saber filosófico coloca o saber das ciências à prova das suas próprias investigações, leva-as a questionar, sempre em dinamicidade, os porquês e os para quês dos seus objetos comprovados cientificamente. Com isso, possibilita-se a ciência repensar os seus objetos de estudos suscitando novas pesquisas científicas.

O Saber Popular

O senso comum e o saber popular são sinônimos. Ele é o conhecimento que se encontra no conceito da população para mensurar o que é certo ou que é errado sem

17 "A interdisciplinaridade [...] é compreendida como uma forma de trabalhar em sala de aula, na qual se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. [...] Conceber o processo de aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e, parcialmente, com a escola. Situações escolares de ensino e aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores coparticipam, ambos com um influência decisiva para o êxito do processo" (BARROS, 2012, p. 3-4; 9).

18 Entende-se que as ciências são as disciplinas estudadas no espaço escolar as quais oferecem, ao educando, as primeiras noções pesquisadas e comprovadas no campo da arte, das ciências, da educação física, do ensino religioso, da geografia, da história, da língua estrangeira, da língua portuguesa e da matemática.

precisar da comprovação cabal (FERNANDES, 2001, p. 27-29). É o conhecimento que norteia o cotidiano da maioria da população, sem a exigência de comprovações científica.

As ações individuais e coletivas do indivíduo se tornam comum e se multiplicam, gerando uma espécie de *ethos*[19], pois essas ações passam a induzir a convivência em sociedade.

O indivíduo, por exemplo aprende, no convívio familiar, que "o sol nasce e se põe" ou que "tomar limão afina o sangue" e transmite isso aos próprios descendentes e a outros convivas. Esse aprendizado se transforma em valores que nortearão a vida e as práticas sociais, consequentemente, as pessoas passam a agir à medida do que lhes é mais adequado em seu cotidiano, sem questioná-los.

O Saber Científico

Este saber ocupa-se por explicar as causas e as consequências dos fenômenos, apresenta descobertas científicas já comprovadas; via de regra, ocupa-se do pensamento rigoroso para produzir um saber válido em vista dos resultados esperados. Nesta perspectiva, *in loco,* vê-se a influência do saber científico por intermédio das feiras de ciências e das paradas literárias (as quais serão apresentadas no tópico 3 desta produção), bem como na escolha dos livros didáticos[20] em que professores e alunos (as) têm possibilidade de ler novos autores em prol da qualificação dos processos didáticos-pedagógicos.

Entretanto, o saber científico só se constitui, por si mesmo, quando contribui para a produção das pesquisas, compreendido, assim, como o processo pelo qual "a ciência busca dá resposta aos problemas que se lhe apresentam" (APPOLINÁRIO, 2004, p. 152). Esse autor se fundamenta na observação e na comprovação dos fenômenos manifestos,

19 O ethos aqui é compreendido na dimensão conceitual weberiana, como um valor. Para Weber (2004), os valores capitalistas vão influenciar as práticas religiosas protestantes à maneira racionalizada a seus ritos, mitos e crenças. "O ethos de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético, e sua disposição; é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete." (GEERTZ, 1989, p. 92).

20 Os professores escolhem os novos livros didáticos que tem vida útil de 3 anos. A unidade de ensino, por ser uma escola pública, recebe estas obras as quais "são referentes ao Programa do Livro Didático – PNLD adquiridas e distribuídas para todo país, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, após criteriosa avaliação da Secretaria de Educação Básica, para que professores e estudantes contem com materiais de qualidade física e pedagógica (COTRIM, [s.p], 2014).

respondendo pela renovação das leis e teorias científicas, manutenção e surgimento das novas ciências.

O indivíduo, construção e reconstrução dos saberes em sociabilidade

A vida social impõe sobre a formação do indivíduo a necessidade de reconhecer o papel do conhecimento adquirido, ao contrário, o indivíduo, passará pelos saberes sem (re) significá-los. A vida, nessas condições, se torna alienante, o que, em sua expressão, é uma das marcas das sociedades humanas mesmo que haja discriminação[21], mesmo que haja uma diversidade cultural[22], porque esse indivíduo não é um ser abstrato no mundo, exterior ao mundo; ele está no mundo convivendo com as superestruturas de poder, quer seja no campo das relações econômicas, políticas ou culturais, quer seja religiosa ou familiar; torna-se um alienado (MARX, 2004, p. 93).

Evidentemente que qualquer indivíduo, ao aprender a falar, a conviver com o seu semelhante se torna alienado[23], entretanto, tornar-se um ser proativo e libertador quando comunga com qualquer doutrina para o bem da sociedade em que vive.
Nessas relações é que se formam as bases para a construção do imaginário coletivo, em prol de uma nova prática social e simbólica.

> Não para encontrar o caminho do meio, mas para indicar que a confrontação entre a racionalidade e o símbolo, entre o logos e a vida não se resolve pela negação pelo outro, nem na diluição de um no outro, mas na tensão que os implica como co-referindos e necessários (RUIZ, 2004, p. 19).

As influências sob a sociabilidade do próprio indivíduo advém das diversidades de confrontos[24], e com aspectos violentos (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 52). Contribuindo

21 Que implica discriminação relacionadas à Política, ao Trabalho, à Cultura, à Família e à Religião.

22 A contemporaneidade se apresenta de forma diversificada, mediatizada pelo progresso e o acelerado crescimento tecnológico e científico [os quais] tem provocado alterações no comportamento, principalmente nas questões de ordem cultural (OLIVEIRA, 2012 p. 34).

23 Existe a alienação negativa em que o indivíduo se torna objeto das suas escolhas; entende-se de que há a alienação positiva em que o indivíduo se torna sujeito das suas próprias escolhas. Esta discussão é posta por Karl Marx ao se opor ao pensamento Hegel em sua obra Contribuição à Crítica da Filosofia do Direito em Hegel (MARX, Karl. 2004, p. 45-59; 61-130).

24 Apreender os saberes como um dos aspectos da sociabilidade do indivíduo, embora necessário, é uma violência contra o simbólico (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 52). Esses saberes são adquiridos por meio das relações simbólicas operacionalizadas por forças e poderes, por meio de ideias e cultura de uma classe sobre a outra.

com a construção do imaginário humano, essas influências são oriundas da relação do indivíduo com o social, com a política, com a econômica, com a cultura, com a família e com a religião,

Sociabilidade e a socialização *mundus vivendi* dos alunos (as) Colégio da Polícia Militar de Rio Verde – Unidade Carlos Cunha Filho

A construção das relações sociais do indivíduo, em seu modo de vida, ocorre entre o público e o privado, construindo e reconstruindo a própria intimidade em um espaço de consumo mediado pelas relações de consumo, quer seja bens simbólicos, quer seja bens materiais, porém, saturados de significados[25].

Essa oferta de produtos se encontra nos variados espaços em que o indivíduo vive e convive e é levado a consumi-los em ambientes das suas relações sociais. E, dessa forma, o que é privado se mistura com o que é público; "hoje o espaço íntimo se converte numa espécie de cenário onde cada um deve montar o espetáculo da sua própria personalidade" (SIBILIA, 2009 [s.p].

Vê-se que a sociabilização leva o indivíduo a buscar naturalmente vários caminhos para se autoafirmar na sociedade. As imagens, vistas e projetadas na contemporaneidade, são mais virtuais do que reais; passam a compor a rotina entre as representações do que se pode sustentar do que é sagrado e do que é profano[26], prevendo resultados imediatos para o seu benefício imediato, de forma que:

> As representações coletivas atribuem muitas vezes às coisas às quais se referem propriedades que aí não existem sob nenhuma forma e em nenhum grau. Do objeto vulgar, podem fazer um ser sagrado muito forte. Entretanto, ainda que puramente ideais, os poderes que lhe são conferidos agem como se fossem ideais; determinam a conduta do homem com a mesma necessidade que as forças físicas (DURKHEIM, 1989, p. 284).

Nessa sociabilização, cria-se o que se tem valor para a vida individual e social e, com forças expressivas, as pessoas, as coisas, até mesmo a escolha de uma profissão,

25 "O objeto é um ser que está permanecendo no mundo". O indivíduo é o ser que se projeta nesse objeto. Nesta relação objeto/sujeito sempre há significação; o objeto nunca é esgotado pelo indivíduo em suas interpretações (QUINTEIRO, 2014, p. 38).

26 A ideia de sagrado e profano é sustentada na dimensão em que os espaços e neles a convivência com os seus pares, autoridades, ritos e mitos, pessoas fazem parte da rotina do indivíduo.

passam a fazer parte de uma hierarquia de valores. O individual exige vivência de representações sociais, ou seja, exige o envolvimento com o coletivo; ocorre-se assim o ápice do processo de socialização do indivíduo. Nesse sentido, apoiando-se Durkheim (1989 p. 284-331), a vida social e a sociabilização só é possível ao indivíduo graças à disponibilidade do simbolismo, o qual é reinventado a cada instante, sob a formação da consciência individual e coletiva, assim denominadas de forças ideais norteadora da vida em sociedade das pessoas.

Projetos, Sociabilidade e a socialização *mundus vivendi* dos alunos (as) Colégio da Polícia Militar de Rio Verde – Unidade Carlos Cunha Filho

A realidade *in loco* do objeto deste Estudo se constitui de uma inter-relação do processo social com os saberes materializados em projetos como Parada Literária, Jogos Internos de Colégios Militares e Feira de Ciências.

Parada Literária

Como a vida social é imponente sobre a formação do indivíduo, o reconhecimento da necessidade de se materializar conhecimento adquirido passará pelos saberes com ressignificação a fim de contestar a condição alienante. Esse advento, no projeto Parada Literária, ocorre uma vez que o aluno da escola-objeto não se vê como ser passivo das leituras literárias feitas e das experiências de leitura de mundo vivenciadas; assim, mediante projeto estruturado[27], cabe aos discentes a atualização de obras ou temas por meio da ambientação do espaço da sala de aula, recorte de um trecho da obra[28] ou do foco dado a um determinado tema[29] para ser apresentado para o público interno e externo em forma de mini peças teatrais, isto é, a finalidade do referido projeto é propor (fisicamente) o que se compreende mediante os signos linguísticos decifrados nos livros,

27 Cada sala (a escola-objeto possui 17 turmas, no Ensino Médio) elege um livro literário (clássico ou moderno) ou tema inspirado em suas experiências a ser apresentado no dia da Parada Literária; decide-se o trecho da obra que será contemplado e a linguagem artística para a referida apresentação.

28 Em 2019, foram apresentadas as seguintes obras: Cordel Encantado; Vida e Obra de Luís de Camões; O Pequeno Príncipe; La llorona; Chapeuzinho Vermelho; Lisbela e o Prisioneiro; Auto da Compadecida; A Bela Adormecida; Navio Negreiro; Romeu e Julieta; Mil Beijos de Garoto; Orgulho e Preconceito.

29 Temas eleitos em 2019: Cultura Goiana; Literatura de Cordel; Música de Luiz Gonzaga; Episódio do Chaves.

buscando, no imaginário coletivo, componentes de cumplicidade com o leitor-expectador para melhor encenação.

Mas a partir de qual referencial teórico é possível fazer análise desse fenômeno metodológico? Consideram-se os saberes populares e filosóficos, pois quando se oportuniza o trabalho com obra literária, elucida-se o saber popular de que "a leitura é primordial" e isso já é posto socialmente, todavia há também garantia da proatividade e libertação do ser, uma vez que a alienação que lhe é inerente passa ser debatida, mesmo de forma silenciosa.

No que tange ao saber filosófico, a parada para a literatura mobiliza alguns problemas filosóficos como pedagógico e estético, por exemplo. E, se o saber filosófico coloca o saber das ciências à prova das suas próprias investigações, o objeto artístico promove questionamentos e leva à possibilidade de se transcender para a subjetividade do ser, convidando à introspecção a qual promove uma verdadeira *katharsi*, corroborando a ideia de que a arte dialoga com o mundo.

Destaca-se que projetos, como esses, sejam de notável relevância também por permear discussão acerca do problema filosófico pedagógico e metodológico. Então, de forma assertiva, a Parada Literária configura em tentativa de se garantir processo de equidade[30] nas práticas do ensino-aprendizagem *in loco,* uma vez que cada discente se inscreve na equipe cuja função se aproxima mais se suas habilidades.

Jogos Internos dos Colégios Militares (JINCOM)

A prática de esportes não é objeto de mesma significação para todos os indivíduos, todavia, no que tange aos jovens do Ensino Médio dessa Unidade de Ensino, pensa-se na relação entre as suas experiências pessoais e a diversidade de acontecimentos em eventos como este que será abaixo descrito. Nele, a provocação dos saberes está associada ao saber filosófico, especificamente à problemática filosófica cultural; e ao saber popular, uma vez que remonta um pensamento de que "atividade física faz bem à saúde".

E, por fim, a provocação de saberes está pautada no *ethos*. Quem é esse aluno? Que valores são empregados pela unidade de ensino nessa dinâmica esportiva? Assim,

30 Considerando a obra escolhida, os alunos se organizam em equipes, sendo: 1) ornamentação do espaço físico; 2) elaboração de lembrancinha temática; 3) equipe de limpeza; 4) duas equipes para apresentação. Em cada equipe de trabalho, há um líder que se relaciona diretamente com o professor orientador e com o grupo. Assim, há uma estruturação de "governança" a fim de que todos produzam sua parte para o objetivo maior: apresentação do projeto.

essa identidade esportiva de entretenimento e de competição podem ser notadas como valores apropriados pelos discentes de forma intransferível[31] e que faz parte da historicidade individual e coletiva de alunos que estão e que passaram pela instituição de ensino.

Dentre os espaços coletivos disponibilizados aos indivíduos *in loco* o JINCOM[32], cujo objetivo consiste em estimular a prática de atividade física e esportiva, é realizado, uma vez por ano, em várias modalidades como Handebol, Voleibol, Queimada, Tênis de Mesa, Cabo de Guerra, Futsal, Atletismo e Xadrez. As equipes participantes são formadas dentro de cada sala de aula do Ensino Fundamental e Médio. A execução[33] dos jogos é estabelecida de forma que as equipes competem entre si e as que ganham chegam à final; portanto, em cada modalidade haverá um time campeão.

O evento[34], compreendido com potencial de olimpíada pelo saber popular interno, é demasiadamente esperado pelos discentes, uma vez que, desde a primeira semana de aula do ano letivo, já se iniciam as organizações de torcida e confecção de camisetas que individualizam as equipe. E qual a relevância de tamanha mobilização? Percebe-se, dessa forma, que um projeto dessa conjuntura é importante elemento para se discutir e ressignificar alguns elementos ancorados em tradição.

Considera-se também que, embora inclusivo, o esporte também deixa alunos fora do processo, seja pela condição física e/ou afinidade. Todavia, ainda assim, os saberes popular e filosófico coexistem ao passo se estabelece relação entre e dentro das torcidas, recuperando nas interrelações na sociedade líquida que se adapta aos ambientes por considerá-los úteis.

Então, torna evidente que cada indivíduo (amante ou não da prática esportiva) percebe a realidade em sua individualidade e que recepciona essa realidade de forma diferente, visto que alguns se enveredam pela competição inerente ao esporte, outros, em dinâmica diferente, investem nas relações subjetivas a partir do que é vivenciado antes e

31 Considera-se aqui a questão da nacionalidade brasileira e os valores culturais relacionados ao esporte.

32 Corresponde aos Jogos de Interclasse, comumente realizados nas escolas de Educação Básica.

33 As principais ações do projeto como organização de tabela com os participantes e arbitragem são centradas nos professores de educação física; já a organização da torcida e confecção de camisetas fica a critérios dos alunos por meio de um líder por sala.

34 Em 2019, o JINCOM teve abertura oficial com todos os alunos (separados por série) em pelotões; houve hasteamento de Pavilhão Nacional, Momento do Hino Nacional e Canção dos Colégios Militares, seguido da entrada dos atletas a qual foi ovacionada por todos os presentes e foi acesa um "tocha olímpica" como elemento simbólico dos jogos.

durante o evento. Configura-se, dessa forma, a reconstrução dos saberes por meio de projetos *in loco.*

Feira de Ciências

O ser em formação adquire saberes quando, de forma intencional, é estimulado a refletir sobre seus estados do pensamento. Nessa perspectiva, o projeto Feira de Ciências corrobora o espaço de construir e reconstruir saberes, uma vez que oferece complexidade das experiências[35] que se articula na subjetividade (o Eu em diálogo com o objeto – mundo externo) e na objetividade, elucidada pelos saberes sistematizados.

O principal saber construído e reconstruído, na Feira de Ciências, é o científico. Este é constantemente afetado pelos outros saberes como o religioso, popular e filosófico, mas se diferencia por priorizar a investigação de causas e consequências dos fenômenos já comprovados. Dessa forma, na escola-foco, uma vez por ano, desafiam-se os grupos[36] de alunos a elaborar um projeto[37] escrito, minimamente estruturado, contendo justificativa, objetivos, metodologia e recursos a serem utilizados; trata-se de ação prévia para materializar a exposição.

As propostas escritas são analisadas pelos professores orientadores[38] e, mediante a aprovação, as turmas iniciam o processo de organização. Vivencia-se assim uma prática científica dentro da escola de educação básica. Tal dinâmica pedagógica corrobora também a tensão para construção dos saberes elencados nessa produção, posto que cabe aos discentes executar a proposta apresentada por escrito e verificar a viabilização da ação.

35 A metodologia do projeto Feira de Ciência se aproxima da que é utilizada na Parada Literária, mas de diverge por mobilizar, durante o processo de organização, alunos com aptidões diferentes.

36 Os séries e turmas são divididas por disciplinas dentro da área do conhecimento Ciências da Natureza, isto é, algumas turmas apresentam experiências dentro das especificidades dos componentes curriculares Química, Física ou Biologia.

37 Em 2019, houve apresentação de experiências de Aquaponia (alunos expuseram hortaliças e outras ervas cultivadas a partir dessa técnica); Efeito Neon; Jogo de espelhos; Jogos interativos com pregos; Ponte sobre o amido de milho; Descontaminação da água; Animais em extinção; Corpo Humano; Doenças Tropicais; Doenças sexualmente transmissíveis; Automedicação; Soltar foco pela boca (experiência com amido de milho), Vegetação do cerrado brasileiro; Ervas medicinais.

38 Normalmente, são os regentes das disciplinas Química, Física ou Biologia.

As experiências, apresentadas na Feira de Ciências[39] da escola, não são inéditas no universo científico; são, pois, inéditas na práxis do aluno e quiçá do público interno e externo para quem o trabalho se destina. Compreende-se assim a tensão de saberes, pois, mesmo que se tenha entendido o processo de fenômenos químicos, físicos e biológicos, nas leituras do livro didático e até tenha feito testes anteriormente de forma sistêmica, a execução da experiência prática diante do público é um momento ímpar, pois é quando se define uma nova identidade de saberes com prática adquirida.

Registra-se que essa atividade materializa a socialização do indivíduo devido à disponibilidade do simbolismo, a reinvenção a cada momento em que outro saber dialoga com o existente e haja formação da consciência individual e coletiva também denominadas de força ideal norteadora da vida em sociedade.

Evidencia-se também que o saber religioso permeia todas os projetos acima descritos entre o dito e o não dito[40], uma vez que, na Parada Literária, a obra selecionada nega uma outra; toda organização de um evento esportivo, como o JINCOM, traz sua linguagem própria, assim como revela potencialidades e fragilidades de um sistema, de uma cultura. Na Feira de Ciências, a experiência prática (apresentada ao público e/ou vivenciada[41] por ele) requer apreciação e aceitação e/ou negação do grupo. Dessa forma, compreende-se todas ações *in loco* podem estar diretamente ligadas às concepções religiosas (profano e sagrado) dos participantes e conferir um determinado zelo para não expor, de forma clara, nenhuma crença, conferindo certo respeito pela diversidade religiosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CEPMG, na perspectiva do ensino de civismo e cidadania, rompe com o senso comum sobre rigidez metodológica e instaura independência didática a partir de projetos que autorizam a autonomia do aluno; tudo isso permeado pelos saberes religioso, popular, filosófico e científico. Compreende-se assim que, por meio de ações práticas, haja espaço para o desenvolvimento de competências, isto é, capacidade de mobilização

39 Há uma reorganização dos espaços físicos da instituição. Cada sala de aula se transforma em um ambiente ornamentado com o tema do experimento de forma que se torna um lugar acolhedor e, por si só, já estabeleça diálogos temáticos com os visitantes.

40 O dito indica possibilidades de sentido que podem ser construídas no enunciado, que é de natureza polifônica, pois conterá a matéria-prima utilizada para estabelecer outros enunciados (DUCROT, 1987 [s.p.])

41 Destaque para uma experiência, realizada na Feira de 2019: ponte de amido de milho em que o participante devesse passar rapidamente, sob pena de se afundar na substância.

de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana no exercício pleno da cidadania.

Nesse ínterim, os projetos realizados na escola-foco sinalizam oportunidade para desenvolvimento de competências e estas, associadas aos saberes inerentes à instituição educacional que, embora prime pelo ideal de disciplina, integra-se a uma proposta efetiva de desenvolvimento de competências. Isso se comprova, mediante a metodologia de cada projeto apresentado por este estudo, ou seja, cada proposta exige dos discentes planejamento; relação interpessoal; resiliência; levantamento e administração de recurso financeiro, bem como prestação de conta dos gastos aos participantes dos projetos. Essas exigências conferem, dentro do espaço escolar, situações reais de experiências para as quais os alunos devem mobilizar saberes e sociabilidade.

Portanto, a partir da metodologia de projeto utilizada na escola-foco, contribui-se para a inclusão de todos alunos, uma vez que, nas divisões para a organização das referidas práticas, é possível contemplar uma diversidade de saberes e habilidades individuais. Além disso, busca-se reinventar uma sociedade sólida – contraponto da sociedade líquida de Bauman (2001) – ao reinstaurar novos valores e potencializar a formação do indivíduo, dentro e fora do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

AGOSTINHO. **A Natureza do Bem**. Tradução de Carlos Ancê de Nougué. Rio de Janeiro: Sétimo selo, 2006.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de Metodologia Científica**: Um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.

BARROS, Caroline Ramos *et al.* **Interdisciplinaridade no ambiente escolar**. [Artigo Científico]. *In:* IX ANPED SUL 2012: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Ijuí: Unijuí. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501. Acesso em: 19 ago. 2019.

BARROS, Mônica. **Cidadania em sala de aula**. [Entrevista]. Disponível em: http://www.educacaomilitar.com.br/cidadania-em-sala-de-aula/. Acesso em:. Acesso em: 14 jul. 2017, às 06h09min.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volumes 1, 2 e 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

BRITO, Cléa Regina Muniz de. **Cidadania em sala de aula.** Disponível em: http://www.educacaomilitar.com.br/cidadania-em-sala-de-aula/. Acesso em: 14 ago. 2019, às 06h09min.

COTRIM, Gilberto. **História Global** – *3:* Brasil e Geral. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

DELORS, Jacques. **Educação***:* um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa:** o sistema totêmico na Austrália. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FÉLIX, Luciene. **Os sete pecados capitais**. Artigo de Filosofia. Disponível em: http://www.esdc.com.br/CSF/artigo_2010_03_Os_sete_pecados_capitais.htm. Acesso em: 09 set. 2019, às 17h46min.

FERNANDES, José. **Técnicas de estudo e pesquisa**. 7. ed. Goiânia: Kelps, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

LEMOS, Carolina Teles. **Para compreender Max Weber**. Goiânia: Deescubra, 2007.

MARX, Karl, Contribuição à crítica da filosofia do direito em Hegel. *In:* MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 45-59; 61-130.

MONDIN, Batista. **Introdução à Filosofia***:* problemas, sistemas, autores, obras. 13. ed. São Paulo: Paulus, 2002.

PPP – Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual da Polícia Militar de Rio Verde – Unidade Carlos Cunha Filho. Rio Verde, 2019.

OLIVEIRA, Célia Coelho G.S.S. A presença da família na Romaria do Bom Jesus da Lapa: a convivência da tradição com a modernidade. *In:* LEMOS, Carolina Teles (Org.). **Religião e (Re) significação da Intimidade**. Goiânia: ed. da Puc;. ed. Kelps, 2012, p. 51-68.

QUINTEIRO, José Reinaldo de Araújo. **Possibilidades de conhecer a Deus:** a consciência existencial sartreana e a sapiencial coeletiana. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

RUIZ, Castor M.M. Bartolomé. **Os paradoxos do imaginário.** São Leopoldo: Unisinos, 2004.

SANTOS, Adelar Conceição dos. **A crítica de Sartre ao ego transcendental na fenomenologia de Husserl**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppgf/menuesp2/1417c70e045b5b258e55957b9986d7b7.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada – Ensaio de ontologia fenomenológica**. Trad. Paulo Perdigão. 19.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SIBILIA, Paula. *O espetáculo do eu.* Reportagem. Disponível em: https://www2.uol.com.br/vivermente/reportagens/o_espetaculo_do_eu.html. Acesso em: 12 set. 2019.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

103.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL

Uma alternativa em construção

Ângelo Rodrigues de Carvalho[1]

INTRODUÇÃO

Pensou-se que, para a construção de um desenvolvimento territorial rural que proporcione uma integração dos sujeitos, que se reproduzem na e da terra, é imprescindível o diálogo com a Educação do Campo, a fim de que, perceba-se uma integração e interação entre os seus sujeitos, com inclusão e participação dos sujeitos coletivos do campo. Assim, trata-se pois, da necessidade de uma mudança do modelo educacional vigente nas escolas de formação profissional dominante no país.

O campo brasileiro vem sendo fortemente marcado por uma modernização que, historicamente, combina aumento da produção com incremento das desigualdades sociais no mundo rural/agrário. Essa realidade contraditória tem expressado a necessidade de se repensar o modelo de desenvolvimento da produção agrícola do país, o que põe como destaque e condição, a necessidade de se repensar também o modelo de educação para os sujeitos do campo brasileiro.

O modelo de educação defendido aqui, não trata da educação com o viés neoliberal, onde os sujeitos da classe trabalhadora são simplesmente reduzidos a mais uma peça do sistema produtivo. Defende-se aqui, um projeto de educação que considere a história

1 Doutorando em Educação, pela Universidade de Brasília, campus Darcy Ribeiro. Pesquisa sobre Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Rural. Email: angeloeafcpa@gmail.com

do território dos seus educandos, que se coadune com a realidade histórica e sociocultural dos sujeitos coletivos do campo.

Nessa perspectiva, argumentamos que "só há sentido em se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades dos trabalhadores do campo se houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional". (ARROYO, *et al.*, 2005, p. 13).

Silva (2014, p. 24) salienta que "o projeto pode ser conservador ou transformador e, por isso, também contraditório entre formar para o mercado de trabalho ou para uma perspectiva omnilateral." Temos ciência de que, o projeto educacional assim como pode favorecer e promover a libertação do ser humano, das amarras da ignorância e das sombras da escuridão, também pode, por outro lado, promover o seu aprisionamento, aprofundando o processo de estranhamento/alienação em que está submetido e vive.

O modelo de educação que defendemos traz em seu sentido e bojo princípios que estão ligados diretamente ao respeito à vida; trata-se, pois, de um projeto de educação em que se promova a construção de outro capítulo da história dos sujeitos coletivos do campo, onde eles mesmos sejam os protagonistas desta história de lutas e sonhos, lágrimas e enfrentamentos, mas também de realização e materialidade, porque outro espaço camponês é possível.

Este modelo por sua vez, pressupõe fazer-se uso dos princípios que fundamentam tudo o que defende e propõe a Educação do Campo, fundada com base em uma educação pluricultural, onde a diversidade do conhecimento e dos saberes populares é considerada tão importante quanto o conhecimento científico, para a produção de novos conhecimentos; daí, que a Educação do Campo, pode vir a compreender o desenhar de um novo paradigma, em que seu modelo busca alcançar a liberdade dos sujeitos.

Segundo Silva (2014).

> A conquista de um conhecimento crítico, autônomo e criativo é tão crucial para a liberdade e a afirmação do projeto político dos setores subjugados que Gramsci (2000) chega, em diversos momentos, a traçar as linhas do seu processo de formação. Este seria, em síntese: em primeiro lugar, respeitar o saber popular, mesmo na sua inorganicidade e fragmentariedade, sem, contudo, deixar de fazer uma avaliação crítica das opiniões e das 'crenças' difundidas no 'senso comum', de modo a estabelecer uma relação dialética com o 'bom senso' presente em tantos conhecimentos. (SILVA, 2014, p. 28).

Portanto, só será possível a construção de um novo projeto societário, mediante uma resposta advinda dos conhecimentos e saberes, bem como da práxis social, ou seja, das ações conscientes protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campesinato: mulheres e homens que nascem, vivem e se reproduzem na e da terra, porque terra, para esses sujeitos, é mais que terra; é mais que direitos; é na essência, vida e na aparência, alma, feições diretas e tangíveis de seus territórios-trabalhos materiais e imateriais.

De acordo com Masson (2014, p. 220).

> Podemos identificar a educação como uma práxis social, fundada no trabalho e como uma importante mediação para o desenvolvimento do trabalho, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento do indivíduo singular como gênero humano, na medida em que promove a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores desenvolvidos pela humanidade para reagir às diferentes situações da vida.

Portanto, educação e desenvolvimento são dois conceitos que, historicamente, caminham juntos, especialmente a partir do advento dos tempos modernos, pois a dissociação entre ambos implica, em um plano teórico e prático, na impossibilidade de evolução das sociedades. Logo, é possível afirmar que há entre os conceitos um diálogo em permanente (re)construção, de outro modo, desenha-se nesse contexto diversas perspectivas que convergem para uma inter-relação entre ambos.

O modelo de educação que tem como sujeito o Estado, resulta no controle do sistema educacional pela lógica do pensamento da classe burguesa, ou seja, valoriza-se enquanto concepção de conhecimento o ideário hegemônico da classe dominante, isto é, sua visão de mundo, e consequentemente, o seu ideário cultural, acabam por serem aceitos, reproduzidos, logo, compartilhados pelos sujeitos das classes menos favorecidas.

A educação na sociedade burguesa, pois, não favorece a emancipação humana dos indivíduos, uma vez que, está ideológica e tacitamente com suas bases voltadas fundamentalmente à formação de mão-de-obra, no intuito de suprir os interesses da máquina do processo produtivo. Assim, os direitos fundamentais dos seres humanos, são, portanto, negligenciados pela dinâmica do capital e o funcionamento do Estado (neo)liberal burguês. Em outras palavras, o que a educação burguesa promove – e, quando promove – diz respeito ao reconhecimento mínimo da existência da dita/concedida emancipação política; na essência, o que vale é, a manutenção da garantia do individualismo, da falácia da meritocracia.

De acordo com as últimas pesquisas do IBGE (2010), 29, 8% da população adulta – 15 anos ou mais –, que vive no meio rural é analfabeta, enquanto no meio urbano essa taxa é de 10, 3%. Com base nesses índices é possível inferir que o analfabetismo no meio rural brasileiro se apresenta preocupante. Neste sentido, verifica-se a existência de um desafio aos sujeitos do meio rural/agrário, em especial aos educandos (as) trabalhadores (as) da educação profissional do campo, a fim de construir um desenvolvimento de seus territórios que, de fato, atenda os anseios e suas necessidades culturais e histórico-geográficas.

Depreende-se portanto, que a luta dos sujeitos dos movimentos sociais campesinos, para poderem ter acesso ao direito que compreende a educação, não se trata de algo recente da nossa história. A luta por inclusão e alcance de justiça social vem sendo construída e travada de forma permanente, tal qual é a história de vida de reprodução dos sujeitos que vivem e se reproduzem na e da terra.

É necessário pois, promover a construção de uma educação que contribua e favoreça para uma lógica de relações sociais, em que não seja dissociada do território material e imaterial dos sujeitos coletivos, para que se efetive uma inclusão dos excluídos e se materialize o desenvolvimento integral das pessoas, de suas vidas, de suas culturas. Assim pois, é, essa a educação que a Educação do Campo defende e acredita ser possível construir.

Neste sentido, para melhor compreensão e entendimento, ressaltamos que, "quando falamos em desenvolvimento, estamos nos referindo à sua multidimensionalidade e, portanto, ***quando pensamos o desenvolvimento da agricultura, não esquecemos da educação necessária para que esse desenvolvimento ocorra***". (FERNANDES, 2016, p. 5-6. Grifos nossos).

Nestes termos, pensar sobre o Desenvolvimento Territorial Rural construído a partir das ações históricas dos sujeitos coletivos do campo assume um papel relevante no processo de formação dos educandos na educação profissional do campo, pois possibilita a percepção e o conhecimento do espaço construído/vivido por eles, compreendendo "o espaço como uma produção aberta e contínua" (MASSEY, 2015, p. 89); daí o fato do uso de categorias da ciência geográfica enquanto ferramentas a fim de refletir sobre o Desenvolvimento Territorial Rural pela via da Educação do Campo. Afinal, "o espaço é a sociedade" (SANTOS, 1996) e, logo, este não pode ser estudado como se os objetos materiais que formam a paisagem[2] tivessem uma vida própria, podendo assim

2 Segundo Milton Santos, para o geógrafo Claude Raffestin não é possível assimilar paisagem e espaço, pois para este pensador da geografia os dois conceitos são finalmente duas coisas muito distanciadas uma da outra, encerrando dois signos que comunicam mensagens diferentes a uma mesma geoestrutura.

explicar-se por si mesmos. O espaço, segundo Santos (1996), constitui a matriz na qual as novas ações substituem as ações passadas. É nele, portanto, presente, porque passado e futuro[3].

Desta forma, a questão problema levantada nesse trabalho reflete sobre: Qual a importância, ou não, da contribuição da Educação do Campo no processo de construção de um desenvolvimento territorial rural, a partir das ações e reflexões dos sujeitos coletivos do campo? O questionamento aqui apresentado parte da premissa de que a Educação do Campo pode possibilitar, dentro de suas condições e realidades, no diálogo com, a construção de uma formação humana e profissional, a partir da ação reflexão dos princípios dos movimentos sociais camponeses; onde o campo possa ser compreendido enquanto espaço de possibilidades, de construção de um novo território, fruto das relações sociais ensejadas pelos movimentos socioterritoriais, fazendo com que seus sujeitos sintam-se e vejam-se enquanto agentes e construtores de sua própria historicidade.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Os procedimentos metodológicos pretendidos para adoção trata, pois, de entrevistas semiestruturadas, até a observação participante; tais procedimentos, buscarão compreender não apenas o modo, mas a história de vida dos sujeitos do campo, percebendo as realidades/contradições e as necessidades destes sujeitos, em seus respectivos lugares de moradia, ou seja, nos seus espaços de vivência.

Salientamos que a Educação do Campo percebe em seus pressupostos teórico-metodológicos a orientação e a busca pela transformação da realidade rural, entendendo-se como meta e princípio a construção de um outro projeto político de sociedade, onde o projeto de educação profissional seja produto das ações e reflexões educacionais produzidas e em produção pelos próprios sujeitos do campo, entendidos, portanto, enquanto protagonistas históricos.

No que tange os procedimentos técnicos-operacionais da pesquisa, destacamos a realização da revisão bibliográfica acerca das temáticas centrais, bem como a coleta de dados a partir da pesquisa documental e de campo, e em último plano, mas não menos importante a transcrição e análise das entrevistas realizadas.

3 SANTOS, 2006, p. 104.

É importante salientar que, o presente trabalho advém de outro trabalho anteriormente realizado, no âmbito do IFPA Campus Castanhal, tendo como sujeitos de pesquisa os educandos da turma do Programa Nacional de Educação na reforma Agrária / PRONERA; após iniciar os trabalhos com o PRONERA que, desde então temos buscado, contribuir com a construção de uma outra história da educação para os jovens trabalhadores do ensino técnico profissional do campo, uma vez que, a se considerar o referido programa, verifica-se a proposição de mudança da matriz tecnológica presente, e ao mesmo tempo, tem-se uma enorme possibilidade na "reelaboração e construção de uma nova maneira de se relacionar com a natureza na produção agrícola". (MOLINA, 2003, p. 136).

Diante de tal realidade, que compreende a expansão das práticas do agronegócio, é imprescindível ao campesinato que se formule novas formas de pensar e elaborar estratégias de resistências ativas, que sejam vitais para inibir um maior avanço das práticas capitalistas no campo paraense e, sobretudo, brasileiro.

Afinal,

> [...] no sistema capitalista em que a desigualdade faz parte de sua natureza, é preciso ter estratégias de resistência e defesa de seus territórios e da territorialização. É por essa razão que camponeses e capitalistas disputam territórios e modelos de desenvolvimento. (FERNANDES, 2016, p. 4).

Destarte, o simples propósito desta pesquisa é contribuir para com trabalhos e projetos, que compartilhem e busquem reunir forças e interesses dos mais diversos setores da sociedade acadêmica, para que, como sustenta Fernandes (2016), juntos com os Movimentos Sociais camponeses possam somar aos objetivos de promover a construção de um projeto de educação profissional, inclusivo, que sirva a "manutenção da existência do campesinato com qualidade de vida e respeito às suas identidades e culturas". (FERNANDES, 2016, p. 2).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o avanço do capital em direção ao campo e, por sua vez, as mudanças provocadas por este, no espaço agrário, é possível afirmar que a diversidade do território rural brasileiro é permeada, cada vez mais, por desigualdades e complexidades nas suas relações sociais e econômicas; nesse interim são geradas expulsões, ao mesmo

tempo em que "a complexidade tende a produzir brutalidades elementares com demasiada frequência" (SASSEN, 2016, p. 10).

De acordo com Caldart (2010).

> [...] no Brasil, de modo geral, os cursos técnicos em agropecuária ou correspondentes e os cursos superiores de Agronomia e correlatos, não são voltados ou pedagogicamente organizados para formar agricultores. Mesmo quando são os próprios camponeses ou seus filhos que conseguem ter acesso a estes cursos, se entende que seu objetivo é deixar de ser camponeses ou deixar de ter como trabalho a produção agrícola. (CALDART, 2010, p. 236).

Observa-se pois, que o modelo de educação profissional existente e dominante nas escolas técnico-profissionais brasileiras não possibilita a inclusão social e a formação continuada dos (as) educandos (as), em especial, daqueles (as) que residem no campo. Daí a necessidade de se buscar construir um outro modelo de educação alternativo aos sujeitos coletivos do campo, para que os mesmos possam alcançar um desenvolvimento territorial rural produto de suas próprias ações reflexões.

A educação é importante para construção de um projeto político-social alternativo porque a superação da alienação só pode ser feita por meio de ações e atitudes que sejam autoconscientes. Assim sendo, a educação profissional do campo se constitui enquanto uma estratégia para a produção e a construção de território agrário que integre e não fragmente, possibilitando, desta forma, uma inclusão ao invés de uma exclusão aos homens e mulheres, crianças, jovens e adultos do campo, das águas e das florestas.

Entendemos então que, o conhecimento na Educação do Campo precisa ser pensado, ensinado e construído, tendo-se e entendendo-se o trabalho enquanto princípio educativo e esteja relacionado diretamente com prática social.

> [...] os homens são seres de práxis. São do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não admiram o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, emergem dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (FREIRE, p. 143).

Assim, a transformação advinda das ações do trabalho dos homens e mulheres que habitam os campos e as cidades, necessita ser uma transformação radical, e não há transformação radical sem base teórica, sem ação e reflexão. Significa dizer, portanto, que a transformação radical não se faz com verbalismos e simples ativismos, ela

se dá somente com práxis, que por sua vez, deve incidir diretamente nas estruturas a serem transformadas.

Daí que o projeto político-pedagógico da Educação do Campo precisa estar atento para os processos produtivos que conformam, hoje, o ser trabalhador do campo, e participar do debate sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimentos locais e regionais que podem devolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas. É assim, pois, que entendemos a possibilidade de transformação da realidade, a partir do desenvolvimento territorial rural, construído e em construção pela via da Educação do Campo, a partir de seus diálogos e suas resistências em construção.

Freire nos ensina que "o esforço revolucionário de transformação radical destas estruturas não pode ter, na liderança, homens do quefazer e, nas massas oprimidas, homens reduzidos ao puro fazer". (FREIRE, p. 144. Grifos do autor).

Pensar isso do ponto de vista pedagógico mais amplo, enquanto processos de humanização-desumanização dos sujeitos, e pensar como estes processos podem/devem ser trabalhados nos diferentes espaços educativos do campo, deve permear as táticas e estratégias de um novo processo educacional para a construção do modelo de desenvolvimento territorial rural viável aos sujeitos coletivos do campo.

Nessa perspectiva, a educação profissional do campo terá tanto mais lugar no projeto político e pedagógico da Educação do Campo se não se fechar em si mesma, vinculando-se com outros espaços educativos e políticas de desenvolvimento no e do campo, com a dinâmica social em que estão inseridos seus sujeitos. Deste modo, a educação profissional do campo irá cumprir com sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas, libertando-as como sujeitos do seu tempo histórico.

Nesse interim, pensamos que, a educação e o desenvolvimento, quando trabalhados na perspectiva humana, constituem-se em territórios de suma importância para assegurar aos sujeitos do campo o acesso à uma política de direitos. Desta forma, defendemos enquanto alternativa para assegurar esse direito, a construção da Educação do Campo, e via seus princípios a produção de um projeto alternativo de desenvolvimento territorial rural, que possibilite aos sujeitos do campo o alvorecer de sua garantia de vida, com respeito e dignidade.

É urgente entender que, a Educação do Campo, constituída a partir da luta social, da reflexão coletiva, de práticas educativas alternativas e de resistência da luta e da construção da Reforma Agrária dos Movimentos Sociais do Campo, não é e nem se limita

à luta pela terra, mas também, luta pela educação, como parte de um projeto político e social muito maior, um projeto de vida e de nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, a Educação do Campo se inscreve enquanto uma clara alternativa de construção e transformação do modelo de educação profissional dominante e produzido pelas escolas de formação técnica-profissional do país.

Nesse interim, não é demais salientar que a Educação Profissional do Campo não pode ser pensada como sendo a mesma coisa que se observa em uma escola agrícola. As bases teórico-práticas de seu desenvolvimento inclui, como bem infere Caldart (2010) a preparação para diferentes profissões, entendidas enquanto necessárias para a construção do desenvolvimento territorial rural que integre os sujeitos coletivos do campo, cujo seus alicerces estão presentes na agricultura familiar camponesa e no seu modo de vida. Desta forma, a agroindústria, a gestão, a educação, a saúde e a comunicação, não podem desconsiderar que a produção rural-agrária é a base da reprodução da vida e, por isso mesmo, deve perceber enquanto centralidade a formação profissional e humana dos sujeitos para o trabalho e do campo.

A Educação do Campo é base para a construção de uma Educação Profissional e o desenvolvimento territorial rural diferenciados, pois apresenta enquanto um dos seus princípios, que permeia sua prática, o trabalho enquanto princípio educativo, bem como a Pedagogia da Alternância como fundamento metodológico. Apresentando-se, assim, como possibilidade de transformação sociocultural e, é também parte integrante de uma educação de resistência e radical, porque libertadora, em que se entende o trabalho, a ciência, a pesquisa e a tecnologia como instrumentos e ferramentas a serviço da vida e não, simplesmente, da lógica do capital.

Os princípios que sustentam e inspiram a Educação do Campo, foram produzidos e pensados a partir, e mediante as articulações das lutas e resistências dos Movimentos Sociais do Campo, requerendo produzir um conhecimento não enquanto um modelo pronto e acabado, devido estar constantemente em mudanças e transformações, mas um modelo de educação que esteja de acordo com os saberes, as experiências e renovações das novas atividades e conhecimentos historicamente construídos, vividos e propostos pelos (seus) sujeitos históricos, logo, protagonistas de saberes, vidas, lutas e resistências na e pela terra, águas e florestas.

É válido salientar que, ao longo da realização dos trabalhos desta pesquisa, compreendeu-se a importância que tem assumido o processo de constituição de um território, em espacial aos sujeitos coletivos do campo, ou seja, dos movimentos socioespaciais e socioterritoriais, para os quais implica permanentemente repensar o papel da educação aos homens e mulheres que vivem e se reproduzem na e da terra, bem como lutar e ressignificar a luta por e para a efetivação de novas políticas que lhes venham ser benéficas, porque inclusivas e participativas. Por outro lado, isso implica, sobretudo, na construção e definição de novas estratégias que sejam capazes de conciliar de forma integrada os processos de educação e de desenvolvimento dos seus territórios.

Nesse sentido, torna-se necessário partir da compreensão de que a educação tem função fundamental na formação da classe trabalhadora do campo e de seus filhos, voltada à construção de um projeto de território que seja vivo e cada vez mais composto por lugares e espaços de possibilidades e alternativas. Assim sendo, é imprescindível pensar também, a Educação do Campo para o desenvolvimento do território rural, e para tal, desta forma, é urgente e necessária iniciar a organização dos sujeitos coletivos do campo, desde a educação básica até o nível superior, passando pela formação técnica-profissional específica, como é caso da educação profissional do campo, necessária para a construção de outro desenvolvimento de projeto de vida e de campo.

Desta forma, pensamos que, o desenvolvimento territorial rural, produto da luta e das ações reflexões dos movimentos sociais camponeses, apresenta enquanto estratégias a defesa da Educação do Campo, logo, da luta pela Reforma Agrária, da luta pela terra e território e dos movimentos socioterritoriais do campo. “Apreender, a partir da materialidade da vida real, as relações entre os fenômenos e suas dimensões que ajudam a compor e determinam seu movimento é aspecto de visão materialista e histórico-dialética do conhecimento”. (CALDART, 2017, p. 13). Ademais, compreendemos que os movimentos sociais tem em seu projeto de Reforma Agrária um caráter eminentemente popular, em que “a luta pela terra se junta com afirmação da agricultura camponesa e de soberania alimentar, que por sua vez se juntam com a agroecologia e o trabalho camponês associado”. (Idem).

Nestes termos, acreditamos que, “a construção de um projeto camponês de desenvolvimento territorial para sua autonomia é fundamental para a melhoria da qualidade de vida, pois há um aumento de sua capacidade de resistência” (FERNANDES, 2016, p. 22).

Assim sendo, pensamos que, o projeto de formação humana na educação profissional, produto da luta e das ações reflexões dos movimentos sociais camponeses, apresenta enquanto estratégias a defesa da Educação do Campo, logo, da luta pela reforma agrária, da luta pela terra e território e dos movimentos socioterritoriais do campo.

Nesse sentido, urge a necessidade de se promover a construção de uma educação que contribua e favoreça a outro modelo de desenvolvimento da agricultura no e do campo, onde não seja dissociada do território material e imaterial dos sujeitos coletivos, para que assim, se efetive uma inclusão dos excluídos e se materialize o desenvolvimento das pessoas, de suas vidas, de seus saberes e sabores, e de suas culturas. Assim pois, é, essa a educação que a Educação do Campo defende e busca construir um modelo diferenciado de Desenvolvimento Territorial Rural.

Portanto, significa dizer e se afirmar que, o modelo de desenvolvimento que buscamos, trata-se, de "um modelo que inclui os excluídos, amplia os postos de trabalho no campo, articula, organiza e aumenta as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades e avança em produção e em produtividade". (ARROYO, *et al.*, 2005, p. 32).

Destarte, a Educação do Campo para os sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, constitui-se num novo paradigma sobre a questão agrária, sendo resultado das relações historicamente construídas com os movimentos socioterritoriais e socioterritoriais do campo, permitindo assim com que os sujeitos que constituem a população camponesa no Brasil, possam ter acesso ao conhecimento cientifico e a educação propriamente dita, que possibilite o pensar e, por conseguinte, o desenvolvimento de suas bases materiais e territoriais, ou seja, de suas vidas e representações materiais e imateriais que formam os sujeitos.

Segundo Molina (2003, p. 24. Grifos nossos), para que seja possível a viabilidade da concretização de um novo modelo de desenvolvimento no campo, duas políticas se apresentam enquanto cruciais, porque estruturantes e necessárias, a Reforma Agrária e a agricultura familiar *camponesa*. Daí, portanto, a importância da construção da Educação do Campo associada intima e integralmente a um novo projeto de Desenvolvimento Territorial Rural, este pensado e construído pelos seus próprios sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 2. ed., Vozes, Petrópolis, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salete; FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES, Romier; FREITAS, Luís Carlos de (Orgs). **Caminhos para transformação na escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo-SP: Expressão Popular. 1ª ed., 2010, p. 229-241.

_____. _. Prefácio. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; MICHELOTTI, Fernando; BOAS, Rafael Litvin Villas; FAGUNDES, Rita (Orgs.). **Análise de práticas contra-hegemônicas na formação dos profissionais de Ciências Agrárias**: reflexões sobre o Programa Residência Agrária. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 2017. p. 7-15

FERNANDES, Bernardo Mançano. Mestres camponeses: a criação do TerritoriAL – Programa de pós-graduação em desenvolvimento territorial na América Latina. *In:* FERNANDES, Bernardo Mançano; PEREIRA, João Márcio Mendes (Orgs.). **Desenvolvimento Territorial e Questão Agrária**. São Paulo-SP: Cultura Acadêmica, 1ª ed., 2016, p. 1-23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**: (o manuscrito). 1ª ed., Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2013.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço – uma nova política da espacialidade**. Bertrand Brasil, Rio de janeiro, 2015.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético. *In:* CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas-SP: Editores Associados / Brasília-DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2014. p. 201-225.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. EDUSP, São Paulo. 4. ed. 2 reimpr, 2006 (Coleção Milton Santos; 1).

SASSEN, Saskia. **Expulsões**: brutalidades e complexidade na economia global. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. *In:* SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Formação de professores na perspectiva crítica**: resistência e utopia. Brasília-DF: Editora Universidade de Brasília, 2014, p. 11-28.

104.

PRODUTO EDUCACIONAL SOBRE LEITURA SEGUNDO A CONCEPÇÃO FUNCIONALISTA DE LINGUAGEM

Ângela Rafael de Sousa Silva[1]
Elisandra Filetti Moura[2]

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surgiu em 1998, em meio às avaliações em larga escala. Inicialmente, houve poucas adesões, mas, em 2009, o Exame foi reformulado, tornando-se um dos maiores processos seletivos de candidatos para o ensino superior, seja em instituições públicas ou privadas, ganhando notoriedade nos debates tanto no meio acadêmico, como na sociedade, em geral.

Este estudo parte da hipótese de que os itens de Língua Portuguesa do ENEM favorecem a compreensão leitora de alunos do Ensino Médio, contribuindo para a formação humanística do sujeito leitor, porque empregam princípios interacionistas, presentes em documentos oficiais, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Matrizes de Referência do ENEM (no âmbito nacional) e, de certa maneira, em âmbito estadual, Currículo de Referência de Goiás (doravante CR).

O presente relato justifica-se devido à necessidade de se pensar metodologias de ensino de leitura para torná-la uma atividade mais exitosa, pois a maioria dos estudantes

1 Docente da Seduc-Go e Mestranda do PPEEB – Cepae – UFG. Pesquisa sobre Ensino de Leitura no Ensino Médio). Guara.arss@gmail.com

2 Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – Cepae, UFG, Campus Goiânia. Pesquisa sobre ensino de língua e sua funcionalidade, formação de professores de língua portuguesa entre outros. Elisandra. Filetti@yahoo.com.br

das escolas estaduais goianas apresenta baixo desempenho em leitura, segundo ENEM e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica)[3], mas principalmente, porque leitura proficiente é fundamental para o cidadão contemporâneo. Assim, propõe-se a analisar se as relações entre Matrizes de Habilidades e Competências do ENEM e o CR da Seduc-GO de fato contribuem para a formação de leitores proficientes, e posteriormente, elaborar um *blog*, como produto educacional.

Após estudo bibliográfico, foram elaboradas e desenvolvidas, com os estudantes de uma escola estadual no bairro Cidade Livre, em Aparecida de Goiânia, sequências didáticas de natureza funcionalista segundo Halliday (1974), Halliday e Hasan (1991), Halliday e Matthiessen (2004) ;Duarte (2015) e Neves (2010, 2011, 2013), sobre leitura, uma vez que a leitura permeia todo o processo de ensino-aprendizagem escolar, e é usada para estabelecer relação entre os conhecimentos socialmente produzidos. A formação de leitores mais eficientes não é relevante apenas para a realização de avaliações em larga escala, mas principalmente para situações cotidianas em sociedade.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Desde o início da colonização do Brasil (século XVI), a educação nunca foi uma prioridade da maioria dos governantes brasileiros. Até 1980, apenas a decodificação de grafemas era suficiente para atender aos interesses do capital econômico, mas posteriormente, segundo Geraldi (2015), o sistema educacional nacional passou por várias transformações, foram três leis de diretrizes, os parâmetros curriculares e mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum todas visando melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas. Desse modo, implantam novas propostas de avaliação, sem considerar as condições físicas e materiais das escolas ou opiniões dos professores, que, geralmente, não são consultados sobre as possibilidades de mudanças no ensino de Língua Portuguesa na educação básica brasileira, que mesmo com contribuições das pesquisas linguísticas comuns nos cursos de Letras, ainda se caracteriza por uma prática marcada pelo ensino de gramática normativa, com um viés prescritivo, predominando uma concepção de língua, na qual segmentos como Fonologia, Morfologia e Sintaxe são estudados em palavras e frases isoladas, como Neves (2001), constatou em estudo realizado na capital paulista, na década de noventa do século XX.

3 http://portal.inep. gov.br/educacao-basica/saeb/resultados.

No final desse século, também ampliaram as vagas nas escolas públicas que abrigaram os filhos das classes trabalhadoras, de modo que a heterogeneidade social e linguística passou a circular no ambiente escolar. Todavia, os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa ainda a valorizavam a arte do bem falar, conforme os conceitos da Retórica e da gramática tradicional, e do bem escrever, de acordo com os modelos clássicos dos cânones literários. Contudo, a partir de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem a importância da leitura para a formação do jovem cidadão e concebem a linguagem como parte da sociedade que a produz, com todas as implicações histórico-sociais e não um produto acabado. Portanto, a leitura é produzida no processo de interação entre leitor, texto e autor, no qual os conhecimentos e os contextos de produção (socioculturais, históricos e econômicos) convergem para produzir diferentes sentidos.

Nesse contexto, o ensino de Língua Portuguesa tornou-se uma prioridade, pois era visto como gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria interioridade (PCN, 1999, p. 33), ou seja, o exercício da cidadania pressupõe o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, pois dessa maneira os estudantes seriam pessoas mais críticas e autônomas. Sendo assim, as aulas de Língua Portuguesa deveriam considerar o uso real e contextualizado da linguagem, pois, segundo Neves (2002), tudo na língua se explica de acordo com a comunicação que se produz, e os componentes fundamentais do significado são os componentes funcionais. Para Antunes (2002, p. 80), "o ensino de língua deve desenvolver competências linguísticas e discursivas com atividade sociointeracional valorizando as dimensões cultural e política das interações verbais".

LEITURA

Segundo Antunes (2007), língua e gramática são complementares, e os conhecimentos gramaticais isoladamente, são insuficientes para formar leitores e produtores de textos eficientes nos diferentes gêneros discursivos, com os quais os sujeitos contemporâneos lidam. Consequentemente, para formar leitores e produtores de textos eficientes, deve-se considerar outros conhecimentos além dos gramaticais, pois o uso da língua exige conhecimentos sobre o léxico, as regras de textualização e as regras de interação verbal, ou seja, para interpretar, de modo adequado, um texto, além dos conhecimentos linguísticos, são fundamentais conhecimentos de mundo compartilhados, logo, deve-se planejar as atividades empregando bons textos dos diferentes gêneros.

A leitura é um processo de interação entre autor/texto/leitor no qual vários conhecimentos, além dos linguísticos, são empregados na construção dos sentidos. Nessa

perspectiva, formar leitores pressupõe elaboração de estratégias de ensino que respeitem e ativem os vários saberes que os estudantes já possuem, empregando atividades nas quais os conhecimentos linguísticos são ensinados a partir de situações mais próximas do uso real, conhecimento sócio-historicamente situado.

ENEM

Segundo Freitas (2014), a avaliação está inserida no sistema de políticas públicas, pois subsidia os indicadores de crescimento econômico do país e dos estados, principalmente, as avaliações em larga escala como ENEM e PISA. Desse modo, os governantes atribuem à avaliação a capacidade de solucionar as várias mazelas sociais produzidas por anos de má distribuição de renda e condições inadequadas de ensino e aprendizagem em situações sociais, culturais e econômicas bastante ímpares.

Os resultados das avaliações externas deveriam ser reconhecidos pelos envolvidos, professores, estudantes e sociedade em geral, e usados para refletir sobre a realidade de cada escola, e então servir de parâmetro para buscar novas possibilidades para o futuro, e não para categorizar pessoas ou escolas estabelecendo dicotomias.

Na visão neoliberal de ensino, com a implementação das avaliações externas, o cidadão é levado a analisar os resultados para verificar quais escolas oferecem o melhor ensino, e assim escolher onde ser matriculado. Desse modo, o cidadão regularia o mercado e elevaria o nível da qualidade do ensino. Todavia, o que ocorre no interior das escolas após cada avaliação é um estado de "competição, hierarquização, uniformidade e mensuração individual" (AFONSO, 2009, p. 33).

Do seu surgimento em 1998 até 2008, a prova do ENEM era composta por 63 itens de múltipla escolha, como uma formatação interdisciplinar[4] e uma redação; a provca era realizada em cinco horas, num único dia, e exigia o domínio das disciplinas previstas para a formação no EM, explorava a interdisciplinaridade e o raciocínio lógico; também avaliava a capacidade do aluno de resolver situações-problema e interpretar textos e imagens. O resultado era apenas uma nota parcial acrescida aos vestibulares tradicionais das instituições públicas ou privadas brasileiras onde o candidato escolhesse estudar.

4 Disponível: http://portal.inep. gov.br/provas-e-gabaritos. Acesso: 07 ago. 2019.

De 2009 a 2017, a prova do Enem passou a ser realizada em um final de semana, a partir de 2018 passou a ser realizado em domingos subsequentes, mas formato da prova continua com 180 itens de múltipla escolha e uma redação.

VIES FUNCIONALISTA

A orientação funcionalista deste trabalho considera a língua como instrumento de interação social, na qual as metafunções (ideacional, interpessoal e textual) são executadas no processo de interação verbal, por meio dos usos linguísticos, uma vez que os interlocutores atualizam suas intenções pragmáticas de acordo com o contexto de uso. Assim, o texto torna-se elemento básico de ensino, pois, para Halliday (1974), o texto é uma unidade maior na qual a língua funciona. Também emprega contribuições de Halliday e Hasan (1991), Halliday e Matthiessen (2004) e autores que se inspiram no trabalho deles, a exemplo de Duarte (2015) e Neves (2010, 2011, 2013), entre outros.

> Na concepção funcionalista da linguagem de Halliday e Matthiessen (2004, p. 33), o texto é o dado usado na análise linguística, ou seja, a língua em uso, conforme a situação real, dinâmica e funcional, pressupondo que estão imbricados no processo interativo o contexto, a seleção e a organização de itens lexicais, além dos princípios relativos à intencionalidade e às bases conceptuais compartilhadas pelos interlocutores, de acordo com Duarte (2015, p. 24).

Essa abordagem de estudos linguísticos, de natureza funcionalista, preocupa-se em compreender a língua de acordo com as situações de interação social, ressaltando a relevância do contexto social no processo de produção de sentidos, os elementos linguísticos (morfossintáticos) devem ser interpretados de modo funcional.

Halliday (1974) considera a relevância da resposta do leitor diante do texto do outro e a influência do contexto sócio histórico na produção de sentidos. Ambos concebem a linguagem como meio para o sujeito interpretar e construir sentidos para suas experiências conforme as relações interpessoais, constituindo-se por meio da linguagem.

Para esses autores, a língua se manifesta nas diversas situações de uso, conforme as necessidades dos interlocutores, desse modo, caberia à escola criar situações de ensino que valorizem os contextos de uso, de acordo com a realidade sócio histórica dos interlocutores.

PRODUTO EDUCACIONAL

Na década de 90, a CAPES implantou o Mestrado Profissional no Brasil por meio da Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009[5], com o intuito de contribuir com a formação continuada dos educadores em exercício na educação básica ou nos cursos de graduação, desse modo colaborando com o desenvolvimento socioeconômico, pois seu objeto de estudo é a prática dos educadores. Portanto, resgata socialmente os professores-pesquisadores que investigam sobre suas práticas escolares e se capacita para exercer sua profissão de forma mais objetiva e científica.

O Mestrado Profissidonal em Ensino consiste na:

> preparação profissional na área docente focalizando o ensino, a aprendizagem, o currículo, a avaliação e o sistema escolar. Deverá, também, estar sempre voltado explicitamente para a evolução do sistema de ensino, seja pela ação direta em sala de aula, seja pela contribuição na solução de problemas dos sistemas educativos, nos níveis fundamental e médio, e no nível superior na formação de professores das licenciaturas e de disciplinas básicas. (MOREIRA, 2004, p. 134).

Considerando essas condições de existência dos mestrados profissionais e a necessidade de a pesquisa ter caráter de intervenção na sala de aula, o currículo do em Ensino (MPE) deve considerar a

> elaboração de um trabalho final de pesquisa profissional, aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais. (MOREIRA, 2004, p. 134).

O produto educacional caracteriza-se por acrescentar valor social entre os atores educacionais, ressaltando o caráter de pesquisa a partir da sala de aula e o gerenciamento das atividades pedagógicas realizadas, motivadas pela prática escolar, ou seja, espera-se que os educadores sejam protagonistas de suas práticas profissionais, rompendo com a repetição mecânica dos manuais didáticos, e que, partindo de sua realidade, por meio da pesquisa sistemática, sejam capazes de criar e inovar estratégias de ensino.

A presente pesquisa parte de minha vivência como professora-pesquisadora, que ao observar a realidade escolar e, após levantamento dos referenciais teóricos e

5 Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP. pdf. Acesso em: 16 jun. 2019.

metodológicos, elaborei e ministrei aulas, a partir de sequências didáticas funcionalistas, intervenção que visava ampliar as habilidades de leituras de alguns estudantes concluintes do Ensino Médio em uma escola estadual em Aparecida de Goiânia.

A sequência didática foi elaborada empregando os gêneros textuais: a crônica *Você pode não acreditar*, de Affonso Romano de Sant'anna, e o artigo de divulgação científica *Reflexões sobre o consumismo*, de Francisco Fernandes Ladeira, utilizados pelo Inep para elaborar itens do Enem 2016.

A partir da sequência didáticas foram elaboradas algumas orientações e/ou sugestões para outros professores usarem ou adaptarem as atividades conforme a realidade de seus estudantes, e com o alcançar um número mais significativo de professores e possibilitar a interação entre eles e a pesquisadora, o guia também será disponibilizado em um blog sobre o ensino de estratégias de leitura, no qual será possível fazer comentários e troca de experiências.

O BLOG COMO PRODUTO EDUCACIONAL FINAL

Inicialmente, os *blogs* serviam para apresentar novos sites que surgiam no mundo cibernético, buscados conforme áreas de interesses específicas do internauta, e se propagaram com rapidez por não exigirem muitos conhecimentos técnicos. O *blog* também tem a vantagem de poder ser atualizado de modo datado, deixando registradas situações peculiares de quem o produz ou de quem interage, de acordo com suas concepções ideológicas, sendo uma ferramenta bastante útil para identificar posições acerca de um tema, a interlocução dos usuários e sua capacidade de argumentação.

No caso específico do *blog* com a sequência didática funcionalista será possível otimizar o tempo dos educadores da rede pública estadual goiana, que possuem carga horária de trabalho extensa. E, geralmente, alegam falta de tempo para realizar cursos de formação continuada. Assim, por meio do *blog*, será possível os educadores dialogar sobre possibilidades de uso de outras estratégias de ensino de leitura.

Outros aspectos pedagógicos do *blog* são: possiblidade de interação *autor/ texto/leitor,* por meio do espaço para os comentários, o livro de visitas e os murais virtuais, que rompem as barreiras do espaço-tempo entre a tríade citada anteriormente. Agora, o leitor pode exercer seu papel de coautor, apresentando quase que imediatamente seu ponto de vista sobre o texto lido, ampliando sua compreensão, e levando o autor a repensar suas

intencionalidades ao escrevê-lo. O autor também pode questionar a compreensão apresentada pelo leitor na interação, pois este tem seus dados registrados ao comentar.

E de acordo com essa concepção que se propõe, o blog com a sequência didática funcionalista, visando a interação entre os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, espera-se que haja a participação ativa para a criação de um espaço de reflexão sobre o ensino de leitura numa visão funcionalista da linguagem, superando a visão mecanicista que está sendo imposta nas escolas. Assim, o blog será também uma ferramenta de resistência política e de ressignificação da prática docente. Esses aspectos serão observados com a finalização da atual pesquisa que se estenderá ainda por dois anos, após a conclusão de meu mestrado, estando ligada ao projeto de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Elisandra Filetti Moura (PPGEEB/CEPAE/UFG), que trata da abordagem funcionalista no ensino de língua portuguesa na educação básica, do qual sou participante.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Em relação à metodologia de pesquisa, empregou-se pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo e pesquisa-ação, partiu-se de atividades de leitura de itens do ENEM 2016, e posteriormente, elaborou-se um blog com algumas sugestões de atividades de leitura num viés funcionalista, conforme o quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Macroestrutura SDF

Etapas	Comp.	Hab.	Textos	Atividades
1º Ativ. Inicial	C 7	H23.	Questionário elaborado pela pesquisadora; Avaliação elaborada com itens de Língua Portuguesa do ENEM 2016.	Individualmente, os estudantes foram orientados a responder ao questionário e à avaliação inicial.
2º	C6	H18	Crônica: Você pode não acreditar; Affonso Romano de Sant'anna.	I. Despertar a curiosidade e o desejo de ler e de aprender com a leitura. II.Acionar conhecimentos prévios sobre o tema e sobre o gênero do discurso. III. Iniciar a leitura: contato inicial com o texto e levantamento de hipóteses de leitura.

Etapas	Comp.	Hab.	Textos	Atividades
3º	C 6	H19	Crônica: Você pode não acreditar; Affonso Romano de Sant'anna.	I. Desenvolver a leitura. II. Aprofundar a leitura. III. Articular as aprendizagens a partir da leitura.
4º	C 7	H23 H24	Reflexões sobre o consumismo, Francisco Fernandes Ladeira, 23/12/2014. ed. 830.	I. Despertar a curiosidade; o desejo de ler e de aprender com a leitura do texto.
5º	C7	H21 H23	Reflexões sobre o consumismo, Francisco Fernandes Ladeira, 23/12/2014. ed. 830	I. Desenvolver a leitura. II. Aprofundar a leitura. III. Articular as aprendizagens a partir da leitura.
6° Ativ. Final	C 7	H21 H22 H23	Crônica: Você pode não acreditar; Affonso Romano de Sant'anna. Texto de divulgação científica: Reflexões sobre o consumismo, Francisco Fernandes Ladeira, 23/12/2014. ed. 830.	Atividade de leitura e compreensão textual realizada individualmente.

Fonte: Caderno com atividades de leitura para estudantes do Ensino Médio a partir de itens do ENEM 2016 numa abordagem funcionalista. A própria autora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As etapas de elaboração, aplicação e produção do *blog* – produto educacional – estão concluídas parcialmente, pois deve-se considerar que o *blog* é gênero textual mutável e coletivo.

A pesquisa bibliográfica contribuiu bastante para ampliar as possibilidades de reflexão sobre o processo ensino aprendizagem de língua portuguesa e as implicações das avaliações externas na pratica escolar.

A SDF realizada com os sujeitos da pesquisa demostra que os mesmos estão dispostos a repensar suas práticas de estudo e modo como concebem a leitura, e principalmente, estão receptivos a aceitar inovações no meio educacional, logo cabe o professor ser o protagonista de suas aulas e produzir estratégias de ensino juntamente com os estudantes.

Agora, a próxima empreitada será divulgar o blog na rede, e juntamente aos professores das redes municipal e estadual de Goiânia e Aparecida de Goiânia, além de construir a teia de diálogo sobre o viés funcionalista de ensino de língua portuguesa, especialmente nas escolas em Aparecida de Goiânia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos estudantes para exercer de modo coerente a cidadania, tornou-se uma das principais funções da escola, desse modo, espera-se um ensino de qualidade no qual a ampliação de habilidades leitoras é fundamental, já que ela permeia outras aprendizagens. Esse fato é explicável, uma vez que todas as pessoas, independentemente da escolaridade, são capazes de elaborar uma interpretação dos fatos que as cercam, porém, deve-se questionar o nível dessa interpretação, até que ponto está adequado ao contexto sócio-histórico atual, como os conhecimentos prévios limitam a elaboração dessa contrapalavra, pois, de acordo com Solé (1998, p. 40), o modo como se constrói a representação da realidade é influenciado pelos "valores, sistemas conceituais, ideologia, sistemas de comunicação, procedimentos etc."

Após a realização das atividades em campo de pesquisa, foi elaborado um suporte virtual no gênero Blog, para ampliar as possibilidades de alcance do produto educacional e de interação entre professores interessados em refletir sobre o ensino de leitura nas escolas de Educação Básica, uma vez que o produto educacional é uma forma de o professor-pesquisador divulgar seu experimento pedagógico e replicar suas descobertas, possibilitando que outros educadores ajustem e realizem em suas turmas a proposta desenvolvida no mestrado profissional. Logo, não deixa de ser uma política pública educacional, pois é uma maneira de formação continuada que irá impactar os resultados das práticas de ensino.

A seguir encontra-se o *print* e o *link* da página do *blog*:

Figura 1 – Página inicial do Blog

Fonte: https://guaraarss.wixsite.com/clikdeleitura.

Aguardo as contribuições dos colegas professores para que seja criado um grupo de estudo funcionalista na modalidade a distância.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, Mi. (V.N. Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **ENEM**: documento básico. Brasília, 2002a. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000116.pdf. Acesso em: 18 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação: Secretaria da Educação e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Base legal.

_____. Ministério da Educação: Secretaria da Educação e Tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Livros 1 e 2. Brasília: Ministério da Educação, 2000 [1999].

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

DUARTE, Milcilen. Conceição. **Uma proposta de sequência didática funcionalista.** [manuscrito]; 2015. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2015. Tese de Doutorado

FREITAS, Luiz Carlos *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **A Aula como Acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/. Acesso em: 12 mar. 2018.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R Ruqaiya. **Language, context and text: aspects of language** *In:* **a social-semiotic perspective**. Oxford university press, Hon Kong, 1991.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, Christian.M. I.M. **Na Introduction to Functional Grammar** Oxford University Press Inc., New York, 2004.

MOREIRA. **Marco Antônio**. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, 1, 131-142, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino e língua e vivência de linguagem**: temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Gramática na escola. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Lívia. Elementos para a prática da avaliação em língua portuguesa. **Perspectiva**,

ZABALA, Antoni. **Prática Educativa – como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

105.

A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA COM CRIANÇAS E ADULTOS E A PRÁTICA DOCENTE

Janete Lopes da Silva Araújo[1]
Susanna Vigário Pôrto Assis Fernandes[2]
Vanessa Gabassa[3]

INTRODUÇÃO

O artigo proposto aborda a atuação educativa intitulada Tertúlia Literária Dialógica como possibilidade para o trabalho com literatura em sala de aula. Destacamos os relatos de professoras que desenvolvem a atuação com adultos e crianças em escolas públicas na cidade de Goiânia, enfatizando a importância da literatura na formação de professores e alunos e da aprendizagem dialógica como um conceito teórico-prático.

A criação de relações mais dialógicas é o que alguns autores apontam como o caminho a ser seguido pelas sociedades e também pelas escolas. (AUBERT *et al.*, 2016). Cada vez mais a aprendizagem ocorre tanto dentro como fora da escola, na interação com diferentes sujeitos e saberes. O diálogo se apresenta, então, como uma exigência para todas as relações, o que inclui as pedagógicas, e o acesso ao conhecimento escolar nunca foi tão determinante na vida dos sujeitos. Como a docência é um movimento de luta e

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Goiás, campus Colemar Natal e Silva. Pesquisa sobre Tertúlia Literária Dialógica. janetealopess@gmail.com

2 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, campus Colemar Natal e Silva. Pesquisa sobre Tertúlia Literária Dialógica. suvpaf@gmail.com

3 Professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, campus Colemar Natal e Silva.vanessagabassa@gmail.com

escolha política (FREIRE, 2006), apresentamos a possibilidade de desenvolver a aprendizagem dialógica dentro da sala de aula.

Nunca foi tão importante saber ler, escrever bem, conseguir se comunicar, expressar ideias, interpretar textos, argumentar pontos de vista e, ao mesmo tempo, a escola parece que nunca esteve tão longe de permitir esse alcance ao seu público. Por isso entendemos que propostas dialógicas, que proporcionam ambientes ricos em interações e favorecem a aprendizagem, tanto instrumental como de valores humanos, merecem ser destacadas, reconhecidas e ampliadas.

Educadores progressistas europeus estavam buscando a melhoria da educação básica nesse contexto de transformação e fundaram a *Escola da Verneda de Sant-Martí* em um bairro de trabalhadores em Barcelona por volta de 1975. Era uma escola para pessoas adultas e foi lá que foi criada a Tertúlia Literária. Na década de 1990, outras escolas de pessoas adultas se interessaram em implementar essa atividade como parte de sua formação. Essa atividade ganhou repercussão e passou a ser denominada Tertúlia Literária Dialógica (FLECHA; MELLO, 2005).

Professores da Universidade de Barcelona criaram um núcleo de pesquisa chamado *Community of Research on Excellence for All* (CREA)[4], para estudarem formas de educação que contribuíssem para diminuir as desigualdades sociais e que melhorassem a aprendizagem dos estudantes. A Tertúlia Literária Dialógica é uma dessas atividades, chamada atuação educativa de êxito[5] e proposta pelo projeto *Comunidades de Aprendizagem*[6], elaborado pelo CREA e que vem sendo difundida na América Latina e no Brasil desde 2003 pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos e por pesquisadores formados nesse centro. A proposta prevê a leitura compartilhada de livros clássicos da literatura universal e se baseia no acesso às melhores obras literárias produzidas pela humanidade e à melhoria da

4 Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos (tradução livre).

5 A definição da Tertúlia Literária Dialógica como uma atuação educativa de êxito se deu a partir do Projeto INCLUD-ED (2006-2011), uma pesquisa europeia realizada em 14 países com o objetivo de analisar estratégias educacionais que contribuíssem para a coesão social. As atuações identificadas demonstraram que levam a progressos positivos em todos os contextos nos quais foram implementadas.

6 Comunidades de Aprendizagem é um modelo educativo comunitário, a partir do qual se compreende a escola como instituição central de nossa sociedade. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). A proposta é composta por atuações educativas de êxito, ou seja, aquelas que comprovadamente produzem resultados positivos ao serem desenvolvidas em diferentes contextos, no alcance da máxima aprendizagem instrumental por todos os estudantes e convívio respeitoso entre todos, ou seja, excelência acadêmica, com equidade e coesão social. (BRAGA; MELLO, 2014).

aprendizagem instrumental (leitura e escrita), assim como de habilidades comunicativas no geral (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012). Trata-se de uma atuação pautada por princípios da aprendizagem dialógica: *diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, solidariedade, criação de sentido e igualdade de diferenças.* Eles se configuram como elementos que guiam tanto o planejamento como a avaliação de cada uma das atividades realizadas em Comunidades de Aprendizagem.

Segundo Flecha (1997), essa atividade possibilita uma situação real e ideal: real porque algumas vozes na tertúlia fazem lembrar que a conversa tem lugar em um contexto desigual, mas também ideal porque abre caminho para a superação das desigualdades.

Hoje, quando conduzimos nossas relações por meio do diálogo, "contribuímos para uma maior democratização das sociedades e das vidas pessoais" (p. 138). Portanto, o diálogo ao qual se refere a aprendizagem dialógica

> [...] que serve para aumentar os níveis de aprendizagem de todos os meninos e meninas é um diálogo com pretensões de validez, igualitário e respeitoso com todas as pessoas, independentemente de seu nível socioeconômico, gênero, cultura, nível acadêmico e idade. [...] Assim, o diálogo é igualitário quando as diferentes contribuições são consideradas em função da validez dos argumentos, em vez de serem valorizadas pelas posições de poder de quem as realiza (AUBERT *et al.,* 2016, p. 142).

Os diálogos, a partir desta concepção, servem para chegar em acordos e não para impor opiniões com base em posição de poder, daí a sua denominação como *diálogo igualitário*. Com essa mesma lógica, é que a *inteligência cultural* é discutida. A inteligência, nesse contexto, vai além daquela acadêmica ou obtida em testes de QI[7] e abrange uma pluralidade de dimensões da interação humana: inteligência académica, inteligência prática e inteligência comunicativa (FLECHA, 1997). Por esse motivo, "a 'inteligência' é um potencial cognitivo: é moldável, aprende-se, transforma-se e desenvolve-se em função das oportunidades criadas em cada contexto social e cultural" (AUBERT *et al.*, 2016, p. 145).

7 O primeiro teste de inteligência foi criado por Alfred Binet em 1905, então diretor do laboratório de psicologia da Sorbonne, por solicitação do Ministério da Educação da França. Ele elaborou um instrumento que consistia de um conjunto de tarefas breves, relacionadas aos problemas da vida quotidiana, que, supostamente, implicavam certos procedimentos racionais básicos, para identificar crianças que necessitariam de educação diferenciada. Binet, no entanto, defendia que a inteligência era por demais complexa para ser expressa por um único número (QI) e negou-se não apenas a qualificar o QI como inteligência inata, como também a considerá-lo um recurso geral para a hierarquização de alunos, segundo seu valor intelectual, chegando mesmo a prever a possibilidade do mau uso de suas escalas de inteligência. Essa profecia se concretizou após a sua morte, em 1911, quando suas instruções foram distorcidas pelos hereditaristas americanos, que logo transformaram sua escala em um formulário aplicado de forma rotineira a todas as crianças, para classifica-las segundo seu QI inato.(CARRAHER, 1989; GOULD, 1991 *apud* MAIA e FONSECA, 2002).

Outro princípio da aprendizagem dialógica é a *transformação*. Essa ideia de educação igualitária e transformação da sociedade por meio da educação vem sendo desqualificada e criticada há muito tempo. A teoria freiriana é um exemplo disso, muitas vezes taxada de pouco realista e sonhadora. (AUBERT *et al.*, 2016). Compreendendo que a chave para aprender está nas interações entre os sujeitos, logo, ao transformar as interações, pode-se melhorar a aprendizagem.

Para que haja a educação transformadora, é imprescindível a *dimensão instrumental* da aprendizagem. "O que a realidade nos mostra é que o mais necessário para que meninos e meninas de entornos desfavorecidos superem a exclusão social ou para minimizar seu risco de serem excluídos é uma boa preparação acadêmica" (AUBERT *et al.*, 2016, p. 167). Meninos e meninas, independentemente de suas classes sociais, culturas ou níveis acadêmicos de suas famílias, têm o direito ao conhecimento científico nas escolas, além disso eles têm curiosidade e vontade também.

A aprendizagem instrumental dos conteúdos precisa acontecer, mas ela também tem se modificado nas salas de aula. Os modelos autoritários antigos na educação não funcionam mais nem na escola e nem nas famílias. Isso causa uma crise de sentido e busca por uma forma de interação que funcione. "A forma de recuperar a 'ordem' perante a pluralidade de opções é pelo diálogo" (AUBERT *et al.*, 2016, p. 179). A força para criar sentido tanto nas salas de aula como fora delas está no poder dos argumentos que ocorrem em relações dialógicas ou deveriam acontecer. Para isso, a escola precisa incorporar as diferenças culturais e linguísticas de forma igualitária, para que o sentido das aprendizagens aumente. Assim, os alunos podem reconhecer e relacionar a sua realidade com o meio acadêmico. (p. 179).

A *criação de sentido* implica que os sujeitos se reconheçam como pertencentes a uma sociedade, mas também como protagonistas da própria vida e história. Desse modo:

> A escola deve ser um espaço para conversar e não para calar. Isso porque o sentido só ressurge quando as pessoas podem dirigir suas próprias interações, e as falas devem poder ser sobre o cotidiano, a vida de maneira geral. Não há oposição entre diálogo pedagógico e diálogo cotidiano, mas sim colaboração e enriquecimento mútuo entre eles. O sentido de compartilhar palavras num grupo ajuda a recriar continuamente o sentido global da vida. (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2012, p. 68).

O princípio da *solidariedade* só é possível com o diálogo, com a interação entre os sujeitos e vai de encontro com o individualismo marcado pela nossa sociedade. Como Aubert *et al.* (2016) destaca: "A solidariedade real é a que supera o nível do discurso e

alcança a ação" (p. 185), ela busca o sucesso escolar de todos e todas. Apontando o compromisso que os professores devem ter, afirma:

> Se a aprendizagem dialógica pretende superar as desigualdades sociais, a solidariedade deve ser um de seus elementos fundamentais. Dinâmicas e comportamentos solidários questionam a raiz do individualismo imposto pelo dinheiro e pelo poder. A comunidade educacional deve responder à colonização do mundo da vida da escola realizada pelos sistemas de poder e dinheiro, e isso deve ser feito a partir de uma perspectiva solidária [...] uma educação solidária tem de oferecer aprendizagens máximas e da melhor qualidade a todos os e as estudantes, independentemente de quais sejam suas diferenças. (p. 184).

Para que as diferenças sejam respeitadas e para que não haja exclusão, temos o princípio da *igualdade de diferenças*. Não basta reconhecer as diferenças para que automaticamente se produza mais igualdade, é necessário que todas as pessoas sejam incluídas e suas vozes sejam ouvidas. A orientação em busca de objetivos igualitários é o caminho para uma educação mais democrática e que visa diminuir a desigualdade social.

Para a aprendizagem dialógica o que deve ser feito nas escolas é"valorizar as diferenças ao mesmo tempo em que as abordamos com igualdade. Nesse caso, quando a diversidade é tratada de forma igualitária, é convertida, então, em um fator indispensável para a aprendizagem na sociedade da informação". (AUBERT *et al.*, 2016, p. 192).

A Tertúlia Literária Dialógica começou a ser desenvolvida em escolas da rede pública de Goiânia em 2014, com o projeto *Comunidades de Aprendizagem em Goiânia-GO: Possibilidade de Inovação Na Formação Docente e de Melhoria da Aprendizagem na Educação Básica,* uma parceria entre duas escolas municipais e a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Mesmo com o encerramento do projeto em 2016, as escolas mantiveram a parceria com a universidade e continuaram com algumas atuações.

Foi por meio da tertúlia que alguns dos professores dessas escolas tiveram a oportunidade de entrar em contato com a literatura clássica e trabalhar com ela em sala de aula. A tertúlia é um meio pelo qual os clássicos, caracterizados pela humanização e atemporalidade, alcançam pessoas que não têm acesso à essas obras, promovendo uma ruptura com o elitismo cultural, à medida que elas vão se inserindo na cultura letrada. Esta atividade educativa abre espaço para se trabalhar a leitura para além da decodificação, para a construção de novas leituras da realidade, pois parte da interação com o texto e contexto dos participantes, bem como suas experiências de vida. Partem de leituras do seu mundo

imediato, interagindo com obras que favorecem o desenvolvimento de ideias e reflexões criticas e criativas que potencializam a busca por mudanças rompendo com a naturalização do que está dado. O contato com os clássicos enriquece a experiência de vida do leitor, possibilita o autoconhecimento e é por isso que ele encanta e ao mesmo tempo, inquieta, provoca o leitor a repensar a vida e ver o que normalmente não veria, podendo, com isso, sair diferente depois da leitura. Lukács (1981) afirma que "o conteúdo da obra, e consequentemente o conteúdo da sua eficácia, é a experiência que o indivíduo faz de si mesmo na ampla riqueza de sua vida na sociedade [...]". (p. 179).

Autores como Calvino (1993) apresentam razões pelas quais se deve ler livros clássicos. A literatura tem a capacidade de alcançar e envolver o leitor por sua densidade, transcende a própria condição humana, rompe com o que apresenta limitador na vida do leitor, promove uma reflexão que signifique e ressignifique a história. "O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro". (p. 12). O acesso às obras clássicas é fundamental, amplia os horizontes para desenvolver o olhar crítico para a realidade, instiga novas maneiras de ver o mundo e nesse mergulho em diferentes leituras, simbolicamente e metaforicamente, permite pensar o mundo, pensar a vida. Diante disto a proposta de desenvolvimento da tertúlia literária dialógica na escola se mostra como experiência enriquecedora.

A partir da análise de relatos de duas professoras que trabalharam com a Tertúlia Literária Dialógica no ano de 2018, de duas escolas municipais de Goiânia, foram destacados aspectos que favorecem a prática da Tertúlia (chamados de elementos transformadores) em sala e aspectos que dificultam sua realização (chamados de elementos exclusores), com o objetivo de discutir a importância da literatura e da aprendizagem dialógica na formação docente. Essa análise faz parte da Metodologia Comunicativa[8], metodologia que orientou as pesquisas.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Buscando coerência com o referencial teórico das pesquisas, a Metodologia Comunicativa foi a orientadora da coleta, organização e discussão dos dados. Gómez *et al.* (2006) apresentam essa metodologia como uma possibilidade de investigação em um

8 A metodologia comunicativa está ancorada na compreensão de que os processos de entendimento mediante argumentações amparadas por pretensões de validade é que guiam a interlocução e a interpretação nos processos de pesquisa.

sentido mais dialógico no contexto da sociedade da informação. Hoje em dia o processo de investigação em Ciências Sociais também pode ser orientado a partir de uma perspectiva de ação comunicativa, ou seja, construir conhecimento por meio da reflexão entre os sujeitos (GÓMEZ *et al.*, 2006). Deste modo, a metodologia aqui referida é:

> Comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito mediante a categoria intersubjetividade e crítica (coincidindo com a metodologia sócio-crítica) porque parte da capacidade de reflexão e auto-reflexão das pessoas e da sociedade. (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 12)

Essa metodologia vem sendo desenvolvida pelo CREA há mais de 10 anos e é reconhecida em âmbito internacional por centros de investigação renomados no campo da pesquisa, como a Universidade de Harvard, devido ao impacto sócio-político que ela traz para a transformação da sociedade. (GÓMEZ *et al.*, 2006). No Brasil, vem sendo empregada pelo NIASE desde 2002[9].

Como o objetivo chave é a transformação da realidade social, a metodologia comunicativa coloca especial ênfase nas interações que tem lugar a vida social, centrando-se nas dimensões sociais que provocam a exclusão e naquelas que levam à inclusão. "Daí que se vincule à utilidade social e defenda uma ciência social democrática que não seja somente patrimônio de especialistas" (GÓMEZ *et al.*, 2006, p. 13). As metodologias que se baseiam no conhecimento da realidade social, segundo os mesmos autores, devem responder às questões: "Como a conhecemos? De que maneira deve-se atuar para descobri-la, construí-la, transformá-la ou acordá-la?" (p. 17) Cada teoria social vai responder de maneira diferente, de acordo com suas proposições e sua maneira de ver o mundo social. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi próprio dessa metodologia e foi criado pelos pesquisadores do CREA:

- **Relato comunicativo** com as professoras das turmas: o objetivo foi conversar sobre a compreensão da professora de sua realidade e suas interpretações do cotidiano da turma. "[...] esta técnica se centra fundamentalmente no debate sobre a construção do mundo da vida cotidiana do sujeito, já que o mundo social

9 Ver: MELLO, R. R.. Metodologia Comunicativo-Crítica: avanços metodológicos e produção de conhecimento na extensão universitária.. In: Araújo Filho, Targino; Thiollent, Muchael. (Org.). Metodologia para projetos de extensão: apresentação e discussão.. 1. ed. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008, v. 1, p. 8-39. MELLO, R. R.. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. In: 29ª Reunião da ANPED, 2006, Caxambu. 29ª. Reunião da ANPED. Rio de Janeiro : ANPED, 2006. v. 1. p. 1-17.

> tem uma peculiar estrutura de sentido e relevância para todas as pessoas, que vivem e nele atuam" (CREA, 1998, p. 73).

Neste trabalho, apresentamos e discutimos dois relatos comunicativos de professoras que realizaram a Tertúlia Literária Dialógica no ano de 2018 em escolas públicas de Goiânia. Uma delas é professora de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental e a outra é professora de uma turma de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Os relatos fazem parte de duas pesquisas de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados foram separados em aspectos que dificultam a atuação da Tertúlia Literária Dialógica (elementos exclusores) e aspectos que favorecem a sua prática (elementos transformadores). A princípio essa organização foi feita em tabelas que destacavam as falas diretas dos sujeitos e, posteriormente, tratamos de substituir as falas pelos elementos que elas indicavam. Na tabela a seguir são mostrados os elementos transformadores trabalhados a partir do relato comunicativo das duas professoras.

Elementos transformadores	
Relato comunicativo com a professora do Ensino Fundamental	Relato com a professora da EAJA
A TLD potencializa a dimensão instrumental.	Avanço na leitura e escrita dos alunos adultos.
Ressignificação da sua prática a partir da atuação da TLD.	Superação das barreiras: medo e constrangimento na leitura, compartilhamento de experiências e comentários.
Contribuição da TLD para o desenvolvimento da leitura para as crianças.	A TLD oportuniza o surgimento de conteúdos interdisciplinares para a ampliação do conhecimento.
Os princípios da aprendizagem dialógica não servem apenas para o momento da TLD – são vivenciados no restante da aula.	Compreensão da importância dos princípios dialógicos e aplicação na TLD.

Fonte: realizado pelas pesquisadoras.

A análise proposta buscou mostrar: a) como a Tertúlia Literária Dialógica é uma possibilidade para o trabalho com literatura clássica em sala de aula, que faz avançar o

domínio sobre os conteúdos escolares (dimensão instrumental); b) A Tertúlia Literária Dialógica como um espaço de criação de valores solidários e relações dialógicas.

O que percebemos ao analisar a tabela é que as professoras apontam elementos muito semelhantes. O avanço com relação à dimensão instrumental, por exemplo, no que diz respeito à melhoria da leitura e apropriação da escrita por parte dos estudantes. Com relação a esse item, as professoras fizeram apontamentos como:

> Decidi realizar a tertúlia na minha sala pois percebi que ela ajuda a melhorar a escrita e o vocabulário. Quanto mais nós lermos frases bem construídas, parágrafos colocados em harmonia e palavras diferentes das que estamos acostumados, mais vamos aprender e poder reproduzir um pouco no nosso próprio texto. A leitura desses livros ainda nos inspira a pensar e refletir (Professora Ensino Fundamental).

Ainda com relação ao avanço em termos da dimensão instrumental, foi pontuado por uma das professoras o surgimento de conteúdos interdisciplinares em decorrência da leitura de obras clássicas como possibilidade de ampliação de conhecimentos, como por exemplo:

> A partir da leitura literária emergiram temas da vida dos alunos que nos fizeram concordar com a necessidade de, em outro momento da aula, fazermos pesquisas, trazer outros textos informativos, vídeos. Uma aluna quis saber sobre a água salobra, outra aluna sobre as leis que libertaram os escravos no Brasil, outro sobre as políticas de cotas para negros e portadores de necessidades especiais. (Professora EAJA).

Aparece ainda como um dado importante a questão da superação das barreiras para ler e compartilhar ideias, por parte dos estudantes, sobretudo os estudantes adultos. Com relação a essa questão podemos destacar a seguinte fala da professora:

> Percebi que uma das alunas da sala que tem uma leitura mais fluente, é mais jovem, e tem uma postura autoritária, deixavam os outros alunos (a maioria), intimidados, inseguros para participarem. Ela sempre falava que eles tinham que deixar de preguiça e se esforçarem, nos momentos da tertúlia ela contestava as opiniões dizendo que a interpretação estava errada. No dia que esta aluna faltava à aula os outros ficavam bem mais participativos. Com a compreensão dos princípios dialógicos e o desenvolvimento da tertúlia, a turma vem superando estas dificuldades e a aluna também está conseguindo superar estas atitudes anti dialógicas. (Professora EAJA).

Flecha (1997) ressalta, a esse respeito, que a tertúlia literária dialógica oportuniza o que o autor chama de confiança interativa, isto é, um clima de confiança gerado pela

vivência em diálogo igualitário no grupo. Paulatinamente, por compartilharem um espaço de diálogo, no qual as diferentes perspectivas são respeitadas e valorizadas, os sujeitos se sentem encorajados e ler e compartilhar suas ideias, considerando-as, eles mesmos, como contribuições relevantes.

E, por fim, destaca-se a percepção das professoras quanto à sua própria prática, isto é, a ressignificação da prática por meio da realização da TLD. Esse dado diz respeito a reflexões como:

> A partir do momento que conheci a Tertúlia houve uma ressignificação da literatura na minha prática (Professora Ensino Fundamental).
>
> À medida que fui aprofundando os estudos sobre a tertúlia e a aprendizagem dialógica, fui trabalhando a literatura na sala de aula com mais segurança. Percebi que não bastava trabalhar com qualquer literatura. É preciso escolher livros de valor estético como os clássicos porque são eles que vão possibilitar o fluir da humanidade que há em nós. (Professora EAJA)

A TLD é uma atuação que propõe essa aproximação dos sujeitos com a produção literária da humanidade tida como de maior valor (a literatura clássica), considerando que qualquer pessoa, mesmo aquelas em fase inicial de escolarização são capazes de interpretar o lido e relacioná-lo com o seu mundo, o seu contexto, o seu cotidiano, contribuindo para uma interpretação mais ampla de todos os participantes. Por ser livro eterno que nunca sai de moda, como afirma Machado (2009), as obras consideradas cânones tem esse poder de ainda serem atuais, "se revelam novos, inesperados, inéditos" (CALVINO, 1993, p. 12). Quando os sujeitos conseguem relacionar aquela história da obra lida com a sua própria eles estão reafirmando o valor do livro clássico.

Essa luta também é do professor progressista que deve ajudar o educando no processo de aprendizagem para que ele perceba que estudar é tão sério quanto prazeroso (FREIRE, 2006). Por isso, Freire (2011) discute sobre curiosidade epistemológica e rigorosidade metódica, tão importantes para a construção do conhecimento: "[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto" (p. 26-27). Essa discussão é tão importante quanto a *dimensão instrumental* da aprendizagem, o princípio em que o acesso ao conhecimento sistematizado não é desprezado. Flecha (1997) afirma que:

> [...] o dialógico não se opõe ao instrumental, mas sim à colonização tecnocrática da aprendizagem. É dizer, evita que os objetivos e procedimentos sejam

> decididos à margem das pessoas, protegendo-se atrás de razões de tipo técnico que escondem os interesses exclusores de umas minorias (p. 33).

Nesse contexto, os professores e os educandos devem ser "criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes" (FREIRE, 2011, p. 28), para que refletindo sobre os conteúdos possam então formar uma visão mais crítica de mundo e assim poder transformá-lo.

Em seguida, apresentamos os elementos exclusores apontados pelas professoras em relação à realização da tertúlia:

Elementos Exclusores	
Relato comunicativo com a professora do Ensino Fundamental	Relato com a professora da EAJA
Pequena quantidade de livros clássicos disponíveis na escola.	Dificuldade de os alunos adultos lerem previamente em casa
Nunca ter realizado outra atividade de literatura na escola.	Pequena quantidade de livros clássicos voltados para adultos (os disponíveis são voltados para o público infanto-juvenil)
	A literatura sempre fez parte da vida pessoal e docente, mas não trabalhava na dimensão dialógica, não conhecia os princípios da aprendizagem dialógica.

Fonte: realizado pelas pesquisadoras.

Os elementos apontados como exclusores pelas professoras são desafios em relação ao desenvolvimento da atuação em sala de aula e não em relação a atividade em si. O número de exemplares dos livros clássicos é um elemento apontado pelas duas professoras, pois é imprescindível para a realização da Tertúlia Literária Dialógica. As escolas municipais das quais as professoras trabalham dispõem de alguns títulos infanto-juvenis, o que é positivo para as crianças, mas um desafio para os estudantes adultos.

Com a parceria entre a Universidade Federal de Goiás e as escolas, por meio do *Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Aprendizagem Dialógica* (GEPPAD) da Faculdade de Educação, livros foram emprestados para a realização da tertúlia.

A professora da EAJA aponta como exclusor o elemento *Dificuldade de os alunos adultos lerem previamente em casa* e em relação a essa questão, é preciso ressaltar que

a leitura dialógica se faz entre o indivíduo e o texto, passando para o compartilhamento com as outras pessoas. Flecha, Soler e Valls (2008) destacam que:

> A leitura dialógica é o processo intersubjetivo de leitura e compreensão de um texto em que as pessoas aprofundam suas interpretações, refletem criticamente sobre ele e o contexto, e intensificam sua compreensão leitora por meio da interação com outros agentes, abrindo possibilidades para transformação como pessoa de leitura e como pessoa no mundo. Deste modo, a leitura dialógica implica mover o centro do ato de significar de uma interação subjetiva entre pessoa e texto no nível individual para uma interação intersubjetiva entre crianças e / ou adultos em relação ao texto. (p. 73).

Quando o estudante não tem a oportunidade de fazer uma leitura prévia da obra escolhida, a compreensão da leitura e a possibilidade de aprendizagem podem ser afetadas, uma vez que não se garante de forma efetiva a interação subjetiva entre pessoa e texto. Esse é um desafio maior para os estudantes jovens e adultos porque suas atividades geralmente não se restringem à escola somente e isso deve ser um ponto a ser observado pela professora.

Antes da TLD ter sido apresentada para a escola, a professora do Ensino Fundamental disse que nunca tinha realizado atividade de literatura com seus alunos nessa instituição. Foi um elemento apontado como exclusor pelo pouco conhecimento sobre literatura, mas a professora se mostrou disposta e instigada a desenvolver a atuação.

> Enquanto estudante minha relação com a literatura foi péssima! Enquanto professora sempre procurei e procuro levar a literatura como algo leve, prazerosa, significativa e muitas vezes divertida. Mas considero um salto na minha formação pessoal e profissional a experiência com Tertúlia. A partir do momento que conheci a Tertúlia houve uma ressignificação da literatura na minha prática. (Professora – entrevista).

A professora da EAJA apontou como um desafio o fato de não conhecer a aprendizagem dialógica, mas passou a desenvolvê-la assim que conheceu a Tertúlia Literária Dialógica, aprofundando seus estudos.

> Acredito que trabalhar literatura em uma perspectiva dialógica com base nos princípios da aprendizagem dialógica faz muita diferença. Estou vendo que os resultados melhoram a convivência, a oralidade e as aprendizagens escolares. (Professora EAJA)

As professoras se mostraram abertas ao diálogo e para Freire (2011) isso mostra a convicção que elas têm

> [...] de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. (p. 132).

Desse modo, Freire (2011) nos mostra que os professores também estão em constante processo de aprendizado e que a Tertúlia Literária Dialógica é uma atuação que possibilita relações mais dialógicas em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de discorrer sobre as possibilidades e o impacto de se trabalhar literatura clássica em sala de aula a partir da Tertúlia Literária Dialógica com crianças e adultos, analisamos os relatos comunicativos de duas professoras da rede municipal de Goiânia que realizaram essa atividade em suas turmas no ano de 2018. A atuação reforça os valores de solidariedade e inteligência cultural, além de desenvolver habilidades de leitura e escrita, como indicam os relatos.

Seguem, portanto, algumas considerações na tentativa de evidenciar nosso esforço ao responder ao objetivo do trabalho. Apresentamos os relatos das professoras para discutir o olhar da prática docente sobre a literatura em sala de aula. É fundamental a compreensão de escolher ser um educador ou educadora progressista e assumir o compromisso de lutar ao lado dos oprimidos por uma educação libertadora. Liberdade essa que perpassa pelo diálogo entre mulheres e homens. E a pré-condição para o diálogo é a fé no ser humano, o amor, a humildade e a criticidade (FREIRE, 2003). “Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (p. 112).

Quando Freire (1989) fala sobre a leitura do mundo não se refere a algo distante, mas ao mundo imediato e à realidade próxima dos sujeitos. “Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores” (p. 13). A defesa da educação passa por essa leitura da própria realidade, como relata em seu próprio processo de alfabetização que foi a partir das palavras ligadas às suas experiências de infância.

Algumas falas, situações e procedimentos da atuação da TLD foram destacados como transformadores e outros como exclusores. Foram evidenciados, ao todo, oito (8)

elementos transformadores pelos relatos das professoras e cinco (5) elementos exclusores. Acreditamos que é importante ressaltar que os elementos exclusores apontados não são em relação à atividade em si, mas fazem referências aos desafios e dificuldades para uma boa realização da tertúlia.

O trabalho evidenciou aspectos positivos ao se trabalhar com a Tertúlia Literária em sala de aula, tanto com crianças quanto com adultos. Além de aprendizagens de conteúdos escolares, percebemos por meio das falas das professoras que a atuação desenvolve valores solidários e dialógicos. Concluímos que devemos lutar por relações mais dialógicas nas escolas e que a tertúlia é uma oportunidade para isso, por meio da inserção da literatura em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AUBERT, Adriana, FLECHA, Ainhoa, GARCÍA, Carme, FLECHA, Ramón, RACIONERO, Sandra. **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. Barcelona: Hipatia, 2016.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

BRAGA, Fabiana Marini; MELLO, Roseli. Comunidades de Aprendizagem e a participação educativa de familiares e da comunidade: elemento chave para uma educação de êxito para todos. **Educação Unisinos** 18(2):165-175, maio/agosto 2014.

CASTELLS, M. A era da informação: economia sociedade e cultura. *In:* **A sociedade em rede**. 6. ed., São Paulo, Paz e Terra, 2002.

CENTRE ESPECIAL DE INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS Y PRACTICAS SUPERADORAS DE DESIGUALDADES (CREA). **Habilidades Comunicativas y Desarrollo Social.** DGCYT, Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Madrid, 1998.

COOK, D.J.; MULROW, C.D.; HAYNES, R.B. Systematic reviews: synthesis of best evidence for clinical decisions. **Annals of Internal Medicine**. Vol 126. Março, 1997.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo Palabras**. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Editora Paidós, 1997.

FLECHA, Ramón. MELLO, Roseli Rodrigues de. Tertúlia Literária Dialógica: compartilhando histórias. Presente! **Revista de educação** – Ano 13 – nº 48 – Salvador, mar/2005 (p. 29 – 33).

FLECHA, Ramón; SOLER, Marta; VALLS, Rosa. Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura**. Revista Iberoamericana de Educación**, (46), 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 37ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

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

GÓMEZ, Jesús; LATORE, Antonio; SANCHEZ, Montse; FLECHA, Ramón. **Metodologia comunicativa crítica.** 1ª ed., Barcelona: El Roure Editorial S.A., 2006. 141 p.

KITCHENHAM, B. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. Joint Technical Report, TR/SE-0401 and NICTA 0400011T.1, Keele University, 2004.

LUKÁCS, György. Nota sobre o romance. *In:* NETTO, José Paulo. (Org.). Lukás. São Paulo: Ática, 1981, p. 177-188. (Col. Grandes Cientistas Sociais).

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível.** São Carlos: EdUSCar, 2012.

106.

A LINGUAGEM ESCRITA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Contribuições de Vygotsky e Luria

Ana Rogéria de Aguiar[1]
Ivone Garcia Barbosa[2]

INTRODUÇÃO

Entre as temáticas suscitadas no debate sobre a educação de crianças na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental destaca-se o que abrange o processo de constituição da linguagem escrita. A propósito, ressaltamos que neste artigo este debate se apresenta como resultado de estudos realizados por Aguiar (2004) e Barbosa (1997, 2018) e fundamenta suas análises nas contribuições da teoria histórico cultural, tendo por referência as obras de Lev Vygotsky e Alexander Luria, especialmente àquelas que apontam o percurso de aprendizagem e desenvolvimento e o papel da linguagem como instrumento mediador.

A escolha por esta perspectiva teórica se justifica pela necessidade de se analisar os processos de aprendizagem e desenvolvimentos humanos considerando-se categorias marxistas tais como a historicidade e mediação, em especial no que diz respeito à aprendizagem da linguagem escrita.

1 Aluna do PPGE/FE-UFG, 15ª Turma de Doutorado. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC/FE-UFG). Professora do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG. Email:ana-rogeria-aguiar@hotmail.com

2 Professora do PPGE/FE-UFG. Dra. em Educação. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (NEPIEC/FE-UFG).Email:ivonegbarbosa.ufg@gmail.com

Vygotsky e Luria: contribuições para análise da linguagem escrita

O percurso histórico dos autores L.S.Vygotsky (1886-1934) e A.R. Luria (1902-1977) revela a dedicação em estudos e pesquisas para se explicar os processos de aprendizagens e desenvolvimentos humanos, a partir de uma perspectiva dialética marxista que rompia com as bases epistemológicas das teorias subjetivistas presentes no contexto histórico e social de suas épocas. Suas pesquisas buscaram relacionar os campos da psicologia e da pedagogia constituindo, assim, novas proposições alçadas na perspectiva histórico cultural e no método materialista histórico proposto por Karl Marx e Friedrich Engels (s/d).. Conforme destaca Barbosa (1997, p. 19),

> A escolha pelo método dialético inspirado nos trabalhos de Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), deveu-se sobretudo à necessidade dos autores citados superarem perspectivas subjetivistas e objetivistas, ambas de cunho idealista, que apareciam no cenário da Psicologia e da Pedagogia no início do século, como formas dominantes de interpretação do fenômeno do desenvolvimento humano e de seu aspecto educativo. (BARBOSA, 1997, p. 19).

Nota-se na obra dos autores russos o redimensionamento do foco de análise sobre a linguagem e seu papel no desenvolvimento da consciência e de outras funções psíquicas, aproximando-se categorias marxistas tais como: movimento, trabalho, atividade e mediação (BARBOSA, 1997; 2019). Entre os objetos de estudo de Vygotsky destacaram-se: a consciência, os processos de interação social, o uso de instrumentos/signos na constituição das funções psicológicas superiores, a vivência e a infância, a relação linguagem-pensamento, os processos de ensino-aprendizado e desenvolvimento, a linguagem escrita, a constituição da personalidade. Luria aprofundou suas pesquisas na descrição e explicitação do processo consciente e sua gênese, percepção, atenção, memória e a relação entre consciência e cérebro. Tinham como eixo comum de estudo a abordagem materialista histórica e a valorização da linguagem para se compreender os processos conscientes.

A psicologia russa, ao tomar a dialética marxista como teoria, buscou superar o dualismo que marcou as teorias subjetivistas e objetivistas, que afirmavam ser determinantes, para a compreensão da aprendizagem, as características da idade das crianças e do seu estágio de desenvolvimento ou os fatores ambientais. No estudo acerca das discussões realizadas pelos autores observamos que ambos procuraram explicar o percurso da aprendizagem humana considerando além de fatores subjetivos as condições materiais e objetivas que interferem neste processo.

Diferente daquilo que a psicologia tradicional apresentou como determinante para cada idade ou fase, a criança, na perspectiva de Vygotsky e Luria, aprende e desenvolve não apenas por evoluções biológicas características da filogênese, mas por mediações que possibilitaram o desenvolvimento do indivíduo em sua ontogênese. Ou seja, o conjunto de relações que se estabelecem no decorrer da vida do indivíduo é resultado das relações deste com outros seres humanos e a cultura, ocorrendo, assim, um movimento de internalização, de modo que os domínios alcançados nas relações interpessoais e intersubjetivas se transformam em domínios intrapessoal e intrasubjetivo. Neste caso, entendemos que o desenvolvimento individual não ocorre em fases lineares e pode se modificar a partir das vivências que ocorreram em momentos distintos do desenvolvimento, sendo impulsionado por aprendizagens (VYGOTSKY, 2010).

Tais considerações apontam outra perspectiva para se pensar o processo de apropriação do conhecimento e a instrução na escola ressaltando, como já haviam demonstrado Vygotsky (2001) e Luria (2017), que a aprendizagem da criança se inicia antes da entrada dela na instituição educativa, ou seja, antes da aprendizagem escolar. Esta se relaciona aos processos de desenvolvimento das funções psíquicas e da estruturação emocional.

Todo vasto conteúdo acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem elaborado teoricamente por Vygotsky e Luria visou valorizar a possibilidade de se aprender e desenvolver o domínio de conhecimentos por meio das interações e da mediação sócio-cultural. Tal perspectiva nos permite refletir mais amplamente sobre os diferentes processos que compõem o aprendizado humano e sobre o papel do processo de ensino e da escola. Os conhecimentos com os quais as escolas e outras instituições educativas como creches e pré-escolas não atingem os estudantes/as crianças na mesma proporcionalidade, pois as vivências individuais de cada um deles determinam em parte a dinamicidade da rede de significados acerca do objeto estudado (BARBOSA, 1997).

Assim, vemos que é necessário repensar a organização dos currículos escolares a fim de promover aprendizagens e favorecer a mudança de níveis de desenvolvimento. O debate sobre o papel da linguagem e, em especial, da linguagem escrita nesse processo teve importantes contribuições teóricas de Vygotsky e Luria, sobretudo nos estudos sobre a pré-história da linguagem escrita. Ressaltamos, neste sentido, as conclusões acerca deste percurso complexo que representa um dos aspectos da aprendizagem da criança que poderá contribuir nos contextos educativos

Vygotsky (2003), ao abordar o conceito de linguagem, considera a relação dialética entre esta e o pensamento. Ao mesmo tempo, destaca a capacidade do ser humano de organizar as experiências por meio da linguagem, constituindo-as em vivências. O citado autor (2010) assinala que,

> A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VYGOTSKY, 2010, p. 683-684).

Com relação aos estudos sobre as palavras, Vygostky (idem) destaca a relação entre pensar e falar. Segundo o autor, as palavras possuem elementos históricos que caracterizam diferentes sujeitos e objetos. A palavra, dessa ótica vygotskyana, é o instrumento mais importante do pensamento e, ainda, como destacaram Barbosa (1997) e Aguiar (2004), as palavras contêm conceitos. Seus sentidos e significados são construídos a partir das diferentes vivências.

O desenvolvimento infantil relacionado ao desenvolvimento da linguagem foi um aspecto investigado por Vygotsky (2003). Em seus estudos sobre as funções psíquicas, ele afirmou que ensino, aprendizagem e desenvolvimento são processos inter-relacionados. A aprendizagem antecipa-se ao desenvolvimento e o impulsiona, suscitando novas dinâmicas quanto às relações interfuncionais das funções psíquicas – percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem – que estão mais ou menos estruturadas por diferentes mediações ou em formação. Por essa razão, as instituições educativas se tornam essenciais na constituição do conhecimento, pois podem trazer algo novo no desenvolvimento daquelas funções, à medida que pressupõe desafios para as crianças, dispondo e colocando à disposição problematizações e dados explicativos sobre a realidade que a circundam e seus determinantes.

Linguagem escrita, aprendizagens e formação de conceitos

As obras dos autores russos e de alguns de seus estudiosos brasileiros nos instigam a buscar compreender o desenvolvimento infantil analisando as interações que acontecem entre crianças, até porque esses momentos são consideravelmente ricos em linguagem. Em seus trabalhos, Vygotski (2001a, 2001b, 1996) e Luria (2017, 2013, 1987, 1979) procuraram desvendar o caminho o qual os conceitos científicos e espontâneos

percorrem no processo de desenvolvimento da criança. Os estudiosos destacaram que a diferença entre eles se apresenta a partir de suas funções objetivas. Sua investigação visou verificar as diferenças existentes entre os dois percursos. Segundo ele, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos – cabe pressupor – está intimamente interligado, que exerce influência um sobre o outro. Por um lado – assim devemos desenvolver as nossas hipóteses –, o desenvolvimento dos conceitos científicos pode apoiar-se em um determinado nível de domínio dos conceitos espontâneos (VYGOTSKY, 2001b). Ademais, como demonstrou Barbosa (1997), a aprendizagem dos conceitos está relacionada à utilização da linguagem pela criança e ao campo do significado da palavra. A utilização de conceitos científicos pela criança acontece a partir do momento em que ela compreende as relações mais simples da realidade e consegue explicar de forma consciente os fatos e processos a que aquele conceito se refere. Essa compreensão e o estabelecimento de elos tornam-se aos poucos mais complexos, capacitando a criança a lidar com seus conhecimentos de modo mais livre e com autonomia.

Estudos realizados por Vygotsky (2001b, p. 246), sobre o processo de formação de conceitos, nos remetem a afirmar que o conceito é muito mais do que acúmulo de informações:

> Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido o seu nível mais elevado. (VYGOTSKY, 2001, p. 246).

Sabe-se, a partir do referencial teórico apresentado, que os conceitos não podem ser decorados já que, como explicou Barbosa (1997, 2019), os conceitos são vivos e se formam no processo de apropriação da criança e o estabelecimento de diferentes elos do objeto que está sendo conhecido. Relacionamos, então, o processo de formação de conceitos ao processo de tomada de consciência, também estudado por Vygotsky (2001b).

Quando o conceito já está elaborado, pode ser expresso por meio da palavra, instrumento da linguagem já abstraído pela criança. Os conceitos se constituem no processo de aprendizagem infantil e têm grande contribuição no desenvolvimento do pensamento, principalmente no caso dos conceitos científicos. A formação de conceitos científicos começa no momento em que a criança assimila um novo significado, ou seja, o desenvolvimento do significado das palavras está subordinado e ao desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos.

No que diz respeito à linguagem escrita o autor nos provocou pensar sobre a trajetória que a criança percorre para dominar os signos culturais e historicamente construídos e que não serão apropriados sem que se compreenda o seu significado. Segundo o autor, é necessário ampliar o universo cultural da criança, mais que ensinar mecanicamente a grafar letras. Assim afirma Vygotsky (2015, p. 1)[3]

> A criança é ensinada a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não se lhe ensina a linguagem escrita. O mecanismo da leitura é enfatizado a tal ponto que a linguagem escrita, como tal, fica esquecida, razão pela qual o ensino do mecanismo da escrita e da leitura prevalece sobre a utilização racional desse mecanismo. (VYGOTSKY, 2015, p. 1).).

Para o autor, o desafio de se ensinar o sentido e o significado da linguagem escrita por parte do professor ainda se revela com o ensino de grafemas e fonemas isolados para a criança, dificultando a compreensão ampliada da linguagem como instrumento de organização do pensamento. A linguagem escrita é tratada como um fenômeno externo à criança, como uma habilidade motora de treino das mãos.

Entretanto, o domínio da escrita pela criança, na perspectiva de Vygostky (idem), nos ajudou a analisar as diferentes formas como a criança realiza sua interpretação do real. Além disso, ao se apropriar do símbolo escrito, por meio de signos, organiza suas ideias e seu pensamento utilizando o acúmulo de conhecimentos que conseguiu relacionar a partir de suas vivências com as diferentes formas de linguagem. Neste sentido, cada criança elabora a sua pré-história da linguagem escrita e constrói, a partir da mediação de adultos, e outros instrumentos mediadores, a sua própria linguagem escrita de forma significativa. Ou seja, não é possível nesta perspectiva teórica, padronizar o ensino da linguagem escrita como mera reprodução de letras, mas sim investigar os processos individuais de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em diferentes contextos.

Vygostsky (idem) abordou também a importância dos desenhos infantis assim como os gestos, as brincadeiras e os brinquedos. Para ele estas formas de expressão são as primeiras tentativas que a criança utiliza para anunciar suas ideias. Tais signos instrumentos se tornam significativos, no percurso de desenvolvimento da linguagem escrita a medida que são utilizados pela criança com um sentido cultural e historicamente construído. Para isso a criança utiliza de processos psíquicos conscientes e recorre a memória. Sobre a importância do desenho, por exemplo, assim destaca Vygotsky (idem),

3 Texto traduzido por Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza.. Digitação do espanhol para o português, acadêmicas Jeanne Karla Lima Fernandes e Mariana Cristina Moreira Santos.

> Por sua função psicológica, o desenho infantil é uma linguagem gráfica peculiar, um relato gráfico sobre algo. A técnica do desenho infantil demonstra, sem dúvida, que, na verdade, se trata de um relato gráfico, ou seja, uma linguagem escrita peculiar. (VYGOTSKY, idem, p. 13).
>
> Diferente da escrita, esta fase da linguagem é, além disso, simbólica em primeiro grau. A criança não representa as palavras, mas os objetos e as representações de tais objetos. No entanto, o próprio desenvolvimento do desenho infantil não é algo que se compreenda por si só, algo que se origine de maneira puramente mecânica. Há nele seu momento crítico, quando se passa do simples rabisco de lápis em papel à utilização de suas marcas como sinais que representam ou significam algo. (idem, p. 14).

Já no que diz respeito à brincadeira e ao brinquedo, Vygotsky afirma que estes são utilizados pelas crianças durante atividades de brincar, de forma intencional e organizada, articulando diferentes linguagens que poderão ser compreendidas pelo "outro" a partir de relações concretas e significativas do cotidiano. Estas vivências contribuem no processo de constituição da linguagem escrita a medida que possibilitam o desenvolvimento das funções psíquicas e a organização do pensamento e da linguagem.

Luria (1986) nos apresenta elementos importantes que colaboram neste debate, pois considera o percurso da história da linguagem, denominado por ele por *história da emancipação da palavra.* De acordo com o autor, a criança faz uso das palavras em diversos contextos, passando de uma *estrutura simpráxica* para uma *estrutura sinsemântica.*

> Deste modo, a observação da ontogênese facilita-nos fatos complementares que permitem considerar que a palavra nasce de um contexto simpráxico, separando-se progressivamente da prática, e converte-se em um signo autônomo, que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade (e mais adiante uma relação). É neste momento que ocorre o verdadeiro nascimento da palavra diferenciada como elemento do complexo sistema de códigos da língua (LURIA, 1986, p. 31).

As palavras proferidas pela criança não representam apenas a aprendizagem dos conceitos científicos. Nesse sentido, é importante compreendermos também o percurso de desenvolvimento dos conceitos espontâneos. Os conceitos espontâneos percorrem processos diferentes dos conceitos científicos, porém ambos passam pelo curso do desenvolvimento da linguagem. Compreender o processo de formação de conceitos está diretamente relacionado à compreensão do processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil.

Um aspecto relevante neste estudo diz respeito ao sentido e ao significado das palavras. Luria (idem) destacou a origem das palavras em sua ontogênese e filogênese e

compreendemos que tais conceitos colaboram no momento de análise do processo de constituição de conhecimentos sob a mediação da linguagem (oralidade/palavras) por parte da criança.

Ao buscar a origem deste processo destaca-se a importância de se analisar a linguagem numa perspectiva sócio-histórica e dialética, diferenciando-se das concepções que explicam os processos de apropriação da linguagem a partir das bases epistemológicas da zoologia e da botânica. Neste sentido ambos autores afirmam a necessidade de utilizar outro método de análise: o método materialista histórico. De acordo com Luria (2016), a análise dos diferentes estágios de desenvolvimento da escrita infantil, por meio da observação e mediação, revela o conhecimento daquilo que a criança foi apropriando por meio de experiências com a linguagem. Escrever é um ato de memória.

O exercício de observar a pré-história da linguagem escrita da criança foi fundamental para que Luria pudesse chegar às conclusões sobre este processo. Em seus estudos com crianças em idade pré-escolares (3 a 5 anos) considerou, inicialmente, a forma como as crianças registravam e quais sinais gráficos utilizavam. Como elas recorriam a sinais para lembrar suas ideias? Havia uma tentativa de imitação da escrita do adulto?

Segundo o autor (2016), inicialmente os primeiros rabiscos das crianças não estão ligados diretamente à ideia do que querem escrever. Este seria o 1º estágio da escrita infantil em que não haveria uma relação externa entre o signo e o significado, pois ainda não é, para a criança, um instrumento a serviço da memória. Quando uma criança começa a fazer o uso da escrita, mesmo em forma de rabiscos, como signos auxiliares da memória ela já compreendeu a função da escrita. Neste longo caminho utiliza traçados, linhas, rabiscos, garatujas, desenhos e outros símbolos que irão contribuir para a sequência (não linear) para a reinvenção própria da linguagem escrita de forma contextualizada e significativa.

A apropriação consciente da linguagem escrita pela criança, a transição do estágio dos rabiscos para o domínio da escrita alfabética, apresenta-se quando observamos que o registro passa a ser um meio de transmissão do pensamento de forma elaborada e pode ser relembrado mesmo após sua leitura imediata. Essa função da escrita é fundamental na discussão acerca da relação entre pensamento e linguagem assim como da linguagem escrita propriamente dita. É importante ressaltar que,

> A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e um aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável

> extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra...a pré-história da escrita infantil descreve um caminho gradual de diferenciação dos símbolos usados. (LURIA, 2016, p. 180).

E mais que compreender o processo individual de desenvolvimento da linguagem escrita pela criança Luria destaca a necessidade de verificar os fatores que contribuíram neste processo. Esta categoria é fundamental para a análise dialética no método proposto por Luria e Vygotstky. Enquanto muitas teorias, de cunho subjetivistas, procuravam explicar os fenômenos por eles mesmos a fim de chegar a conclusões generalizantes sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos, os autores em questão nos colocam outro foco de análise: dos processos em movimento. Os fatores responsáveis pela mudança de um estágio de escrita para outro são considerados, na perspectiva histórico cultural, como determinantes na análise dos objetos e por isso, nem sempre, generalizáveis. Até porque, o domínio da habilidade gráfica da escrita não significa, necessariamente, que a criança compreenda o processo de construção da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo instrumento que possibilita a organização do pensamento, conclui-se, a partir dos estudos realizados por Vygotsky e Luria, que ao se tornar um ato consciente a escrita é a melhor forma de registrar as ideias e transmiti-las sem, necessariamente, precisar do uso de outras linguagens. Diferente da linguagem oral, a linguagem escrita pode ser reelaborada cada vez que for lida e o exercício de anotar torna-se fundamental para se compreender a relação entre a escrita e a ideia.

Ao retomar o estudo da temática proposta neste artigo vemos que é necessário mudar o foco de análise acerca dos objetos considerando os diferentes fatores que interferem na constituição dos mesmos. No caso da linguagem escrita ficou evidente, após a leitura das obras de Vygotsky e Luria, que mais importante que analisar o domínio da linguagem escrita pela criança é analisar, também, as diferentes mediações que fizeram parte deste percurso histórico. O uso instrumental da escrita alfabética simbólica muitas vezes ocorre durante o período escolar, o que não significa dizer que crianças pré-escolares não possam apropriar-se deste instrumento de forma consciente.

Ressaltamos, entretanto que os estágios que compõem este processo é que possibilitarão o amadurecimento das funções psíquicas necessárias para a utilização de letras para transmitir ideias e não mais outros signos (como rabiscos, desenhos e garatujas). A

criança passa do desenho de objetos para o desenho de palavras. Ao compreender teoricamente este processo, caberá à escola, ou instituição de Educação Infantil articular de forma significativa o conhecimento da criança acerca da linguagem escrita e mediar a sua apropriação e transição para a escrita alfabética simbólica, se isto ainda não ocorreu antes dela entrar na escola.

As propostas de leitura e escrita que objetivam a ampliação do repertório linguístico valorizando a linguagem que culturalmente se constituiu no contexto histórico das crianças serão fundamentais neste percurso de construção da pré-história da linguagem escrita que se consolidará a partir de vivências e mediações, e não de treinos de habilidades gráficas, até porque, de acordo com os estudos realizados por Vygotsky e Luria, o domínio da escrita pela criança não se consolida por meio de hábitos de escrever.

Aguiar (2004) afirmou que a preocupação da instituição de Educação Infantil com relação ao processo de apropriação da linguagem escrita pela criança perpassa pela constante indagação sobre o processo de constituição de conhecimentos na Educação Infantil. Após a realização de pesquisa em um Centro Municipal de Educação Infantil a autora destaca,

> A preocupação das educadoras em trabalhar com o lúdico era primordial, entretanto não acontecia a relação do lúdico com a aprendizagem de conceitos (científicos e cotidianos) pela criança, fragmentando o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. A ansiedade pela aquisição da linguagem escrita por parte da criança faz com que ela não se interesse plenamente pelas atividades propostas. A educadora, nesse caso, faz opção de trabalhar mais *fora da sala*, afirmando sempre que *aqui na creche a gente não escolariza, a gente não dá tarefinha pronta* (E3 – entrevista realizada em 01/04/2004).(AGUIAR, 2004, p. 62).

Vemos, neste sentido, que as contribuições dos autores soviéticos possibilitam a ampliação do estudo acerca da temática deste artigo e, ao mesmo tempo, nos permitem como estudiosos da linguagem, a leitura crítica acerca do processo de apropriação da escrita pela criança inclusive, do ponto de vista educacional, para romper com discursos e práticas que se sustentam em teorias maturacionistas de desenvolvimento humano. A abordagem teórica materialista histórica e a psicologia histórico cultural consideram o sujeito como histórico, social e cultural, e neste sentido, em interação com o meio e com os seus diferentes grupos, não somente apropriam de processos como também os transformam.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Rogéria de. **O processo de constituição de conhecimentos pela criança através da linguagem**. Goiânia, UFG, 2004. (Dissertação de Mestrado)

BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. São Paulo, FEUSP, 1997. (Tese de Doutorado)

_____. **Ensino, aprendizagem e desenvolvimento em um mundo em movimento: contribuições da psicologia sócio-histórico-dialética para uma didática de orientação dialética**: *In:* SILVA, Carlos Cardoso e SUANO, Marilza Vanessa Rosa **Suano**. (orgs). Didática e Interfaces. 2º. ed. Campinas/SP. ed. Mercado das Letras. 2019, p. 29-50.

LURIA, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento da escrita da criança.** In. Vygotsky, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich.; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo:. ed. Ícone. 14. ed.. 2016.

_____, LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem – as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita**. *In:* VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras escolhidas**, vol. III, Capítulo 7 (escrito em 1931). Tradução Suelly Mello e Regina Souza, 2015.

_____. Lev Semyonovich. **Quarta aula**. *In:* Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

_____. LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alexis Nikolaevich **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/ Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

_____. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. *In:* **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 8, abril de 2007/publicado em junho de 2008, p. 23-36. Texto traduzido por Zoia Prestes.

_____. **Imaginação e Criatividade na infância – ensaio de Psicologia**. Lisboa: Dinalivro, 2012.

_____, LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alexis Nikolaevich **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/ Editora da Universidade de São Paulo, 1988c.

107.

EDUCAÇÃO "NO" OU "DO" CAMPO

Reflexões a partir de estudo das políticas públicas

Carlos Antônio Rocha[1]
Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita[2]

INTRODUÇÃO

Neste artigo busca-se entender as reais conquistas ou ainda os desafios para a educação oferecida ao povo do campo, passando pela legislação e a dimensão do financiamento. Nossos estudos têm indicado que a condução de muitas ações voltadas para a educação rural considera apenas os aspectos geográficos, ou seja, entende a educação nos espaços rurais em contraposição à educação urbana. Esta condução e interpretação acabam por idealizar uma educação "no" campo, em um determinado lugar.

A educação que considera as especificidades dos sujeitos que são partes integrantes deste processo vai para além das questões geográficas. Neste sentido, referimo-nos à educação "do" campo, ou seja, para o povo do campo. Assim, ora utilizaremos esta contração e, ao final deste artigo, esperamos ter superado esta dualidade de expressões que carregam diferentes significados.

1 Doutorando e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, professor efetivo da Rede Municipal e Estadual de Educação do Estado de Goiás.

2 Doutora em Educação pela PUC Goiás, professora no Programa de Pós Graduação e Pesquisa em Educação da PUC Goiás.

METODOLOGIA/ PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O final do século XX foi um momento determinante para o surgimento de concepções políticas antagônicas, que desafiavam de forma aparente o modelo até então adotado. De um lado, a ideologia neoliberal, do outro a luta dos movimentos sociais contrários à doutrina neoliberal. Neste cenário de reconstrução e mudanças, faz-se necessário estabelecer novas leituras desses movimentos, tanto sociais quanto pedagógicos, bem como a construção de conhecimentos, diante da temática da educação rural/campo.

Durante a realização deste trabalho, utilizou-se como metodologia fontes documentais e bibliográficas, articulando o trabalho empírico e teórico. O referencial teórico analítico baseou-se nas categorias gerais do Materialismo Histórico Dialético. Assim, a opção por Karl Marx e Friedrich Engels torna evidente, pois a partir de seus textos constata-se a originalidade de produção, no qual se busca compreender os fatos a partir de sua origem, que ainda hoje, se colocam como desafios para todos aqueles que detectam a necessidade de transformações da sociedade burguesa.

De acordo com José Paulo Netto (1987) um dos estudiosos desse fundamento, a teoria Marxiana "toma a sociedade burguesa como uma totalidade (um todo), não conjunto de partes que se integram funcionalmente (um tudo)" (NETTO, 1987, p. 30), pois a examina como um sistema de relações articuladas, contraditórias e dinâmicas. Desta forma, espera-se com a investigação "apanhar o movimento constitutivo do social, movimento que se expressa sob formas econômicas, políticas e culturais, mas que extravasa todas elas" (NETTO, 1987, p. 30).

Marx e Engels reiteram que "tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem" (MARX e ENGELS, 1977, p. 28). Assim, a adoção do método se justifica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A legislação brasileira e a educação "no" campo

Durante toda a vida, homens e mulheres com o intuito de compreender sua identidade recorrem à história de seus antepassados. Compreender o hoje em função do ontem não é uma tarefa fácil, principalmente quando esta busca está associada a longos

períodos. Os primeiros obstáculos surgem pela falta de documentos oficiais que descrevem esse processo sobre ângulos opostos.

A preocupação em preservar a memória de nossa história por séculos foi desconsiderada, ocasionando dificuldades e incertezas para aqueles que procuram reconstruí-la. Desta forma, objetivando compreender as políticas públicas educacionais atuais para a "educação do/no campo: processo de urbanização", recorremos as 7 (sete) legislações brasileiras: As Constituições Federais de 1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967 e 1988 e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nºs 4.024/61, 5.692/71 e 9.394/96.

A primeira Carta Magna do Brasil sela definitivamente o processo de separação entre os dois países: Brasil e Portugal. O texto tem traços de um liberalismo moderador com predominância no fortalecimento do poder pessoal do imperador.

Documento legal importantíssimo da época esboça um projeto político para o Brasil com vários dispositivos. No entanto, para a educação, o texto da primeira Constituição, referendada em 25 de março de 1824, traz dois dispositivos, apenas os incisos XXXII e XXXIII do art.179. Um deles assegurava a gratuidade da instrução primária e o outro se referia à criação de instituições de ensino nos termos do disposto a seguir:

> Art.179. A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte:
>
> [...]
>
> XXXII. A instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos.
>
> XXXIII. Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras e Artes (BRASIL, 1824).

Pela pouca atenção dada à educação, explicitada no documento, podemos perceber que o momento político da época não se preocupava com a educação, no entanto, sinaliza de forma discreta, mas importante, para possíveis mudanças ao garantir a "gratuidade a todos os cidadãos". Esta sinalização indica a influência da laicização da educação em contraposição à educação religiosa que predominou no Brasil, desde a chegada dos jesuítas em 1549. A inclusão destes dispositivos na Constituição não foi suficiente para sua realização, pois fica evidente também que mesmo diante da inciativa de um início de projeto de educação para todos os brasileiros o acesso não se efetiva uma vez que apenas 10% da população tem acesso à escola. Esta constitui, pois, um privilégio da nobreza, situação que só vai se alterar com o advento da República. (VIEIRA e FARIAS, 2011, p. 80).

Considerando que uma minoria da população tinha acesso à "instrução", termo utilizado à época no texto da carta para tratar da questão da educação, não é difícil concluir que para o povo do meio rural o acesso a esse serviço dificilmente seria efetivado.

A Constituição de 1891 – primeira Constituição da República – também não faz menção à educação rural. Mais uma vez o povo que reside no meio rural é esquecido ou, em outras palavras, impedido do direito à educação. No entanto, avanços aconteceram em relação ao ensino. No artigo 72, parágrafos 6° e 24°, respectivamente, fica garantida a laicidade e a liberdade do ensino nas escolas públicas.

> Art.72. A Constituição assegura aos brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade nos termos seguintes:
>
> [...]
>
> § 6º. Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.
>
> [...]
>
> § 24º. É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial. (BRASIL, 1891).

De acordo com o texto constitucional nota-se um aumento da autonomia dos estados e municípios, marcando a forma federativa da República. No entanto, esta autonomia, ainda nos dias atuais, é ponto de tensão permanente, pois não vem seguida de autonomia financeira. As condições legais criadas à época favoreceram o desenvolvimento de inciativas descentralizadas, no entanto, no campo educacional são prejudicadas pela ausência de um sistema nacional de educação que pudesse afiançar a associação entre o universo do poder público e uma política educacional para o país (MEC/PARECER CEE/CEB 36.2001).

Neste contexto, dois aspectos podem ser visivelmente identificados. De um lado as chamadas classes médias emergentes que percebem, na educação escolar, a possibilidade de mobilidade social através do processo de industrialização instalado. Do outro lado, prevalecem as técnicas arcaicas de cultivo da terra, associadas à ausência de propostas de conscientização da importância da educação para a vida cidadã, reforçando a inexistência de propostas de educação escolar, destinadas aos interesses do homem do campo.

Além deste fator, a política implantada no Brasil neste período, conhecida como "política do café com leite", impunha a necessidade de mão de obra agrícola e pecuária.

A fixação do homem no ambiente rural era do interesse dos grandes latifundiários, como também a pouca importância que se dava à educação para estes trabalhadores.

Diante do exposto, fica nítido até esse momento da história do Brasil, que a educação para o povo residente no meio rural sequer foi mencionada. O fato pode ser compreendido, visto que a elite dominava tanto o poder político quanto as riquezas do país. Pela análise dos documentos oficiais, o Estado brasileiro abarca uma dívida impagável com o povo do meio rural diante do tratamento dado à educação.

> No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo. (MEC/PARECER Nº 36/2001. p. 3).

A Constituição de 1934 foi a primeira a destinar recursos para a educação rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas, mas as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas. O texto da nova Constituição, mais democrática, traduz o desejo de mudanças e introduz a realização do ensino nas zonas rurais. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:

> Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
>
> Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 1934).

De acordo com o texto, é nítida a fragilidade do sistema, porém, com avanços significativos. O atendimento escolar na zona rural está sob a responsabilidade da União e passa a contar, nos termos da legislação vigente, com recursos vinculados à sua manutenção e desenvolvimento. O importante a destacar é que naquele momento, ao contrário do que se observa posteriormente, a situação rural não é integrada como forma de trabalho, mas aponta para a participação nos direitos sociais. A interpretação do novo texto pode, no entanto, estar ligada a um conjunto de intencionalidades, uma vez que o

campo, naquela época tinha a maior parcela de sua população e, consequentemente, a base de sua economia era vinculada a atividades agrícolas.

Por outro lado, a CF de 1934, inspirada nos princípios do liberalismo clássico, inaugura um novo momento na história política do Brasil, com a Revolução de 1930 e a chegada de Vargas no poder. Embora a tentativa seja de rompimento da lógica anterior (política café com leite), não se pode negar a importância das atividades rurais para o desenvolvimento do Brasil. Interessante notar que estes movimentos observados na legislação brasileira alternam a direção da educação, principalmente pelo viés do financiamento. Ora temos recursos destinados à educação, ora estes recursos são suprimidos. Tais movimentos se fazem presentes em todo o percurso histórico da educação no Brasil.

A Constituição Federal de 1937 marcadamente pensada em conformidade com os regimes fascistas europeus (VIEIRA e FARIAS, 2011), vinculou a educação ao mundo do trabalho, obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes. Constava ainda a garantia de que o Estado contribuiria para o cumprimento dessa obrigação. No entanto, esse dispositivo nunca foi regulamentado, conforme exigia a Carta Constitucional e as ações não foram postas em prática. (BRASIL/MEC/SECAD 2, 2007).

O artigo 129 da Constituição Federal de 1937 atesta o que foi descrito no parágrafo.

> É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas e aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937).

Pelo texto do artigo fica evidente que a proposta educacional, no geral, tem um olhar especial para formação de mão de obra para as indústrias. As turbulências da época ocasionadas pela Revolução de 1930 favoreceram essas transformações, respaldadas pelo governo de Getúlio Vargas, que direcionou a implantação de mudanças significativas no plano das políticas internas, afastando do poder do Estado, oligarquias as quais representavam os interesses agrário-comerciais.

Amparado nestas mudanças, o governo Getulista opta por uma política industrializada com uma proposta de substituição de mão de obra imigrante pela nacional, que é favorecida pelo êxodo rural, ocasionado pela decadência cafeeira. Todo esse movimento de urbanização da cidade e fortalecimento da indústria, que requer um trabalhador mais

capacitado, serve de justificativa para o esquecimento da educação para o povo do meio rural vez que no texto da Constituição não foi mencionada em suas especificidades.

A história não se faz de forma linear e, por esta razão, razoáveis mudanças ocorreram em 1946, quando a CF conferiu importância ao processo de descentralização do ensino, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Este novo movimento retoma algumas conquistas obtidas em 1934, pois vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Entretanto, apesar de favorecer e impulsionar o ensino na zona rural transferiu à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo seu financiamento. O artigo 168, inciso III e IV da Constituição Federal de 1946, confirma o descrito:

> Art 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
>
> [...]
>
> III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
>
> IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagens aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; (BRASIL, 1946).

O período de vigência desta Constituição foi marcado por profundas mudanças socioeconômicas, decorrentes das características empresariais, o que culminou na necessidade de novas demandas para o setor educacional. No entanto, o descompromisso do Estado, em quase sua totalidade, travou as políticas educacionais da época. Para o povo do campo prevaleceu a política do invisível, reforçando a ideia que essas pessoas são desprovidas do direito à educação.

Singelas mudanças ocorreram na década de 1960. Esse período tem como característica a manutenção do "modelo nacional desenvolvimentista"; a mudança da "orientação econômica (Jânio e João Goulart)"; o "início da Guerra Fria"; as "reformas de base"; pela "instabilidade política"; pela criação do MOBRAL que seguia uma logística militar (SILVA, 2007, p. 19-21); e, pela aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

No entendimento de Leite (2002) essa lei omitiu-se quanto à escola rural, delegando aos municípios toda a responsabilidade sobre a educação "[...] sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos" (p. 39). Esse período também

reflete as marcas do golpe militar influenciando o pensamento educacional brasileiro, como afirma Silva (2007):

> Com o fechamento dos canais de participação e representação impõe limites e controle aos segmentos populares aos bens educacionais e sociais. Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares e sindicais são desarticulados, contudo o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes que achavam que o Brasil tinha que se tornar uma potência no cenário internacional, para tanto organizaram durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o País no rumo do desenvolvimento (SILVA, 2007, p. 4).

Sob a égide da ditadura é promulgada em 1967, uma nova Constituição que tinha como proposta a tentativa de garantir acesso gratuito à educação (ensino primário) aos filhos dos empregados, obrigando as empresas convencionais agrícolas e industriais a oferecerem a eles esta modalidade de ensino (BRASIL, 2002).

As décadas de 1960 e 1970 são marcadas pela continuação do desenvolvimento de programas para a educação no meio rural, entre os quais aqueles que se apoiavam na utilização do método pensado por Paulo Freire. Estes programas contribuíram para dar um ponto final à oposição cidade-campo, principal alvo do ruralismo pedagógico na luta ideológica, por estabelecerem um vínculo entre desenvolvimento e educação (CALAZANS, 1993, p. 33-34).

É oportuno ressaltar que no campo legal específico da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024/61) revelava uma preocupação especial em promover a educação nas áreas rurais para frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades. Já a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), outorgada em pleno Regime Militar, fortaleceu a ascendência dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando como função central da escola a formação para o mercado de trabalho em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as regiões rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista ao ser colocada a serviço da produção agrícola. (BRASIL, 1971).

Essa afirmação pode ser claramente observada no Artigo 11, § 2º, a saber: "Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino" (BRASIL, 1971). No entendimento do artigo fica clara a preocupação em manter um calendário de férias que não prejudicasse financeiramente

os donos de terras. A educação para eles não estava associada à emancipação dos seus empregados e, sim, com a qualificação de mão de obra prestada pelos estudantes e suas famílias.

Um dado importante a considerar diz respeito à formação de professores para atuar no meio rural que não foi contemplada na Lei 5.692/71. O artigo 29 da referida Lei propõe orientações para que essa formação estivesse de acordo com as diferenças culturais de cada região do País. Levando em consideração que o meio rural apresenta diferenças atípicas, evidentemente, a formação dos professores deveria ser diferenciada; entretanto, a Lei não trouxe especificações claras nesse sentido.

No capítulo VI da Lei 5.692/71 encontram-se dois artigos que tratam do financiamento: os de número 49 e 51, respectivamente, fazem referência à responsabilidade das empresas e dos proprietários de terra. Fica evidente o descompromisso do poder público com a educação para esse povo, pois a responsabilidade é exclusivamente das empresas e proprietários de terra. A Lei evidencia bem o período histórico da época. Vejamos o texto dos artigos:

> Artigo 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados [...] a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.
>
> [...]
>
> Artigo 51. Os sistemas de ensino atuarão junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tenham empregados residentes em suas dependências, no sentido de que instalem e mantenham, conforme dispuser o respectivo sistema e dentro das peculiaridades locais, receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal (BRASIL, LEI 5.692/1971).

Comparando o texto do artigo 49 da Lei 5.692/71, com artigo 32 da Lei 4.024/61, revogado com a nova Lei, fica evidente a semelhança entre ambos. Artigo 32. “Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades”. Porém, o artigo 51 representa um avanço, uma vez que estabelece em sistema de colaboração o uso de tecnologias que dispõem de receptores educativos. Essa inciativa oportuniza os empregados a se capacitarem em trabalho, melhorando assim a qualidade profissional. Se por um lado inovou quanto à oportunidade de qualificação, por outro não fica claro em que momento essa formação acontecerá e qual público poderá participar. O artigo trata da

questão da instalação e manutenção de equipamentos, não da garantia de participação e qualificação dos empregados. É importante considerar também que ambos os artigos demonstram uma preocupação em não responsabilizar o poder público pelas questões que envolvem o meio rural, transferindo esta responsabilidade para o setor privado.

No Brasil, a década de 1980 foi marcada por profundas mudanças sociais, políticas e institucionais, resultado do processo de busca pela democratização da gestão pública brasileira. Nesse cenário, iniciam-se fortes embates entre o poder estatal, os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil, desencadeando em uma trajetória de lutas pela ampliação democrática, aspirando assegurar a participação da sociedade nos processos decisórios da gestão e controle dos recursos públicos.

Essas mudanças, resultado das lutas e mobilização dos mais diversos segmentos sociais e entidades da sociedade civil organizada, iniciada a partir da década de 1970, buscavam melhores condições de vida para a população, bem como a necessidade de democratização do Estado. Nos anos de 1980 a política brasileira dá sinais de abertura, o que possibilita o início do processo de ruptura com o poder autoritário e centralizado do regime militar (vigente até então). Intensifica-se nesse período o ideário participacionista, em que os mais diversos setores organizados da sociedade buscavam construir formas e encontrar instrumentos capazes de influenciar as administrações públicas do país. Por isto, a reestruturação do sistema brasileiro de proteção social ganhou centralidade na agenda.

A Lei mostrou-se elemento fundamental na construção da prerrogativa do direito a ter direitos e no acerto de contas com um passado injusto e desigual. Para Draibe (1995), as modificações constitucionais projetam um reposicionamento do nosso Estado Providência, passando de um modelo meritocrático particularista para um modelo institucional-redistributivo, qual seja, de caráter mais universalista e igualitário.

A educação alcança um padrão mais generoso e ampliado, conforme evidencia Cury (2008):

> Aí a educação torna-se o primeiro dos direitos sociais (art. 6º.), o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, se torna princípio de toda a educação nacional. O texto constitucional reconhece o direito à diferença, de etnia, de idade, de sexo e situações peculiares de deficiência (CURY, 2008, p. 216).

Uma característica marcante da Constituição Federal de 1988 é a participação do povo e a valorização da cidadania. Pode ser considerado um divisor de águas, em se tratando de educação para o povo do meio rural. A partir da promulgação desta Constituição, a educação passou a contemplar as especificidades da população identificada com o campo. Como exposto anteriormente, outrora à educação para essa população foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social.

Dentre os vários aspectos legais de inovação, destacamos o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia ao afirmar que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (Art. 208). Com a inclusão do texto foi possível erguer os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional, capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. Nesta compreensão, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, com implicações sociais e pedagógicas próprias.

A LDB, Lei 9.394/96 também reconhece, em seus artigos. 3º, 23, 27 e 61, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, separar definitivamente do projeto de educação proposto para o país. Merece destaque o artigo 28 da referida Lei:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.
>
> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014). (BRASIL, 1996).

O curioso é que o artigo 28 da Lei 9.394/96 ao tratar das diretrizes para a educação rural propõe leves mudanças para as escolas rurais, isso se comparado aos artigos 26 e 27 da Lei supracitada. A ênfase é dada às necessidades e interesses da zona rural, como a adequação do calendário escolar junto com os eventos climáticos e ciclos agrícolas de

cada região, o que possibilitaria um estudo mais agradável e motivador às crianças, pois, assim, seus estudos teriam relação direta com o seu meio.

A evolução mais evidente está no parágrafo único do artigo 28, que direciona as propostas de fechamento de unidades escolares somente depois de ouvidas todas as instâncias interessadas. Exemplo de democracia e de lutas dos movimentos sociais, pois esta alteração só ocorreu em 2014, 18 anos após a promulgação da LDB 9.394/96. Vale destacar que embora a legislação estabeleça inovações e adequações, sozinha não tem força para sua materialização, uma vez que o país tem em suas raízes resquícios de uma sociedade classista, na qual os interesses individuais sobrepõem os interesses coletivos.

As políticas para a educação, que se materializam no arcabouço legal, dão passos maiores em 2001, quando foi promulgado o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), o qual, embora estabeleça entre suas diretrizes o "tratamento diferenciado para a escola rural", recomenda numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas multisseriadas e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador atentou-se mais na inadequação da infraestrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. Vejamos o texto da Lei 10.172/2001 que trata desta temática:

> A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.
>
> 17. Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.
>
> 25.Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio.(BRASIL, PNE, 2001).

Esse período apresenta-se carregado de incoerências. Se por um lado propõe um tratamento diferenciado ao povo do meio rural com ampliação da oferta de educação para todos os cidadãos, esta oferta está atrelada à promoção do transporte escolar, o que em nosso entendimento, favoreceu o fechamento das escolas do meio rural, uma vez que a Lei não estabelece de forma clara se a adoção do transporte escolar é para

transportar alunos para a cidade ou para escolas núcleos, levando grande parte dos municípios brasileiros a transportar os alunos para a cidade.

Com uma abordagem diferente da Lei nº 10.172/2001, o Decreto Presidencial brasileiro nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 também estabelece mudanças quanto ao tratamento da educação para o povo do campo. Baseia-se em 5 (cinco) princípios, que são importantes e evidenciam o campo das suas articulações contra hegemônicas.

> I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
>
> II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
>
> III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
>
> IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Este documento representa a continuidade de avanços na legislação para formulação de políticas educacionais para o povo do campo, ensejando que os sistemas de ensino valorizem a relação da escola com a sociedade. Nesta Resolução a relação entre saberes tradicionais e escola são evidenciados.

Por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024. A presente Lei representa um desafio para a educação do país, para a década que se inicia com destaque para o discurso por uma "Educação de Qualidade". Dentre os vários desafios, a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação são metas a serem alcançadas, que, esbarram na limitação de recursos destinados à educação,

entre outros desafios políticos, pedagógicos e administrativos. Um desafio a vencer é efetivar as propostas de educação do campo.

Não resta dúvida que ocorreram avanços significativos na legislação para uma educação do campo, mas é preciso inovar quanto à realidade da escola do campo, uma vez que esta escola ainda tem como marca uma ideologia que valoriza os conhecimentos urbanos, diminuindo os saberes da vida e dos que trabalham com a terra, ou seja, uma escola no campo e uma educação "no" campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que a ausência de legislação parece não ser mais o indicador de problemas para a Educação do campo no Brasil. Os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1998, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Resoluções do CNE/CEB e o Decreto 7.352/2010 estão promovendo novas possibilidades e direcionamentos diante das formas que deverão se organizar as escolas do campo, tanto no que tange seus princípios pedagógicos e metodológicos como os da gestão democrática, promovendo assim relação de parceria com a comunidade.

Contrapondo a esse pensamento, é perceptível o distanciamento entre aquilo que está previsto ou estabelecido na legislação e a realidade da educação para as comunidades rurais (o real distante do legal). As escolas que ainda resistem no meio rural são relegadas ao esquecimento, sem o mínimo de condições de um atendimento digno aos seus educandos.

Pelas leituras foi possível constatar dois pontos fundamentais: o primeiro, não há educação do campo e sim educação no campo; o segundo, "urbanizou-se" a educação no campo, mas não com mesmas oportunidades.

A discussão então, não resume somente, em construção e manutenção de escolas no campo. É preciso ter escolas no campo sim, mas com bases sólidas amparadas em políticas públicas que garantam esse direito que foi negado por toda a história brasileira. Uma educação que não seja extensão daquela oferecida na cidade, mas aquela que tenha uma proposta de educação para o campo, onde seus profissionais estejam ali por opção, não por obrigação ou punição. Um lugar que possa desenvolver projetos de interesse da comunidade, onde o seu financiamento não tenha a finalidade do lucro ou promoção política.

Enfim, uma educação do campo que seja capaz de garantir o desenvolvimento social e econômico DE forma igualitária a esse povo, que até então, é desprovido desse direito.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil**: Promulgada em 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição24.htm. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: Promulgada em 15 de Novembro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição91.htm. Acesso em: 07 ago. 2019.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição34.htm. Acesso em: 08 ago. 2019.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição37.htm. Acesso em: 09 ago. 2019.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: Promulgada em 18 set. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição46.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 15 de março de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição67.htm. Acesso em: 05 ago. 2019.

_____. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1995.

_____. **Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa normas para a Educação Nacional. Brasília. Senado Federal. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Lei 5.692 de 11 ago. 1971**. Fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília. Senado Federal. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.senado.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

_____. **Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.senado.gov.br. Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolução_2.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação**. Resolução nº 1 de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, dez. 2002.

_____. **Decreto nº 7.352 de 4 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. **MEC/PARECER CEE/CEB nº 36 de 04 de dezembro de 2001**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, dezembro de 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas**. Caderno SECAD. 2. Brasília: SECAD, 2007

CALAZANS, Maria Julieta C. **Escola e Educação do Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *In:* Educ. **rev. [online]. 2008, n.48, pp. 205-222. ISSN 0102-4698**. doi: 10.1590/S0102-46982008000200010.

DRAIBE, Sônia Miriam. Repensando a política social: dos anos 80 ao início do 90. *In:* SOLA, Lourdes; PAULANI, Leda M. (Org.) **Lições da década de 80**. Editora da Universidade de São Paulo; Genebra: UNIRISD, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Grijalbo, 1997.

NETTO, J. P. **O que é marxismo**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Maria do S. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: uma relação construída ao longo da história. Brasília, 2007. Mimeografado.

SILVA, João Carlos da. **História da Educação**: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova. Agosto de 2007, UNIOESTE, Campos Cascavel. Disponível em:http://www.histedbr.fae.unicamp. br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/BnGbfEqC.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche e FARIAS Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

108. A APRENDIZAGEM POR MEIO DAS INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DA BNCC NO CEI PRESBITERIANA CENTRAL RENOVADA DA CIDADE DE ANÁPOLIS/GOIÁS

Sarah Honório da Luz[1]

INTRODUÇÃO

Utilizando o tema Educação Infantil (EI), pretendemos analisar a aprendizagem que é propiciada às crianças nestes espaços educacionais. A Educação Infantil vem se constituindo como um objeto de investigação mais sistemático passando por transformações significativas na busca pela garantia dos direitos da criança e uma educação de qualidade socialmente referenciada no Brasil.

A EI foi reconhecida pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente e por fim pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) no campo educacional. Nessa perspectiva o artigo 29 da LDB, reconhece a EI como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nesse sentido a criança tem forma própria de se relacionar com o mundo físico e social o que a torna produtora de uma cultura específica. Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010, p. 12):

1 Coordenadora Pedagógica do CEI Presbiteriana Renovada Central em Anápolis – Goiás – Doutoranda em Educação – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – 2019 – E-mail:sarahhluz@yahoo.com.br

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

Contudo, ainda são muito significativas as dificuldades que existem para a educação da criança pequena tanto em termos qualitativos quanto quantitativos, em âmbito nacional, estadual e municipal.

Historicamente as concepções de infância, direitos das crianças e educação infantil foram modificando-se com o passar dos anos. Com as mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na sociedade, foram implantando políticas públicas para a infância, de acordo com as esferas de atuação governamental, como assistência social, saúde e a educação.

Com base no exposto, o objetivo deste estudo é saber qual a importância das interações e brincadeiras na Educação Infantil e como elas contribuem para a aquisição da aprendizagem para as crianças no espaço educacional.

A metodologia aplicada englobará um estudo bibliográfico, documental, descritivo. Fundamentado nos seguintes autores: Kuhlmann Jr (1998), Oliveira (1995), Vygotsky (2007), MEC (2017).

O presente estudo está dividido em três partes: Os marcos legais que embasam as novas diretrizes: Base Nacional Comum Curricular; Documentos Curriculares para Goiás; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; O processo de Aprendizagem por Vygotsky; Relatos de experiências e as Considerações Finais.

OS MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM AS NOVAS DIRETRIZES: Base Nacional Comum Curricular, documentos curriculares para Goiás e diretrizes nacionais para a educação infantil

A educação na primeira infância vem sendo tratada como assunto prioritário. No Brasil, a Educação Infantil, isto é, o atendimento a crianças de zero a cinco anos em centros de educação infantil, é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996 (Brasil, 1996), a Educação Infantil passa a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica.

De acordo com Nascimento *et al.* (2017), toda a evolução ocorrida nas últimas décadas, visando melhorias na Educação Infantil, contribuiu para definir uma política nacional que resguarda o direito das crianças e se preocupa também com a preparação de profissionais para essa atuação. Desse modo é possível compreender alguns aspetos da Educação Infantil.

> Em 1994, o MEC definiu uma política nacional de Educação Infantil. A Secretaria de Educação Fundamental juntamente com Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), resolve publicar alguns documentos que serviram de referência para prática dos profissionais que atuavam nesse nível de educação, traçando objetivos e metodologias para serem aplicados nas creches e pré-escolas, com o intuito de viabilizar fundamentos mais concretos para a atuação docente nos espaços educacionais. (NASCIMENTO *et al.* 2017, p. 22108).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/1996), foi um fator importante para a Educação Infantil porque acionou os municípios no sentido de fazer acontecer a educação infantil, estabelecendo um prazo para que eles assumissem esta responsabilidade, Nascimento *et al.* (2017). E o Ministério da Educação e Cultura (MEC), se mobilizou para a elaboração das Referências Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), de acordo com Brasil, (1998, vol. 1, p. 20). O RCNEI (1998) vinha então estabelecer o que deveria ser ensinado.

Em 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), foram criadas para colocar a criança no centro do processo e aprofundar o ensino para garantir que a criança teria seu direito de aprender garantido.

O Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado em 2014, também visou assegurar os direitos da infância, dando uma data limite para os municípios se adequarem para a oferta dessa modalidade de ensino, favorecendo às famílias que precisam.

A Lei nº 13.415/2017 altera a LDB para ampliar o atendimento às crianças em fase de Educação Infantil, permitindo que haja finalidades da educação que atendam esta área específica:

> Como primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada. (BRASIL, 2017, p. 36).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, vem reforçar a concepção da criança como protagonista e institui os cinco Campos de Experiência e objetivos de aprendizagem baseados nos seis Direitos de Aprendizagem.

O Documento Curricular para Goiás (DCGO), foi elaborado coletivamente, com o objetivo de estudar a BNCC para construir os currículos goianos a partir dessa ação. Esse estudo ainda está em plena atividade, estendido agora para vários municípios goianos, visando uma unificação no estado que tenha como resultado a melhoria do ensino.

> Com a BNCC aprovada, os trabalhos nos Estados e municípios se intensificaram ainda mais, sempre com o apoio do MEC. Nessa etapa o processo passa a ter foco na implementação dela e em todos os passos que devem ser seguidos para que ela chegue às salas de aula de forma efetiva. (GOIAS, 2018, p. 7).

São grandes os desafios à vista, porque ainda falta muito para que o currículo da Educação Infantil para Anápolis Goiás esteja pronto, mas é importante ressaltar que o trabalho já está acontecendo e há práticas maravilhosas que estão em vigência e que vale a pena conferir.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM POR VYGOTSKY

Na concepção histórico-cultural por Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da interação social onde os sujeitos estabelecem trocas de experiências e ideias, novos conhecimentos.

A Educação Infantil está diretamente ligada ao desenvolvimento humano, uma vez que a criança se desenvolve com as interações. Desta forma, o ambiente em que ela está inserida atuará diretamente no seu desenvolvimento, bem como as pessoas com quem ela tem contato.

Oliveira (2009, p. 30) acredita que:

> [...] aquisição de conhecimentos como um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer, nem sendo adquirido passivamente graças as pressões do meio. Segundo ela, o desenvolvimento se constrói na e pela interação da criança com outras pessoas de seu meio ambiente, particularmente com aquelas mais envolvidas afetiva e efetivamente em seu cuidado (OLIVEIRA, 2009, p. 30).

O desenvolvimento vai acontecer nas relações entre as crianças com os adultos (sujeitos mais experientes) e com o meio, “A criança é um sujeito histórico e de direitos

que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (DCNEB, 2013, p. 86).

Para ele a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento. A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro, daí a importância das relações sociais. Dois tipos de desenvolvimento foram identificados: o desenvolvimento real que se refere àquelas conquistas que já são consolidadas na criança, aquelas capacidades ou funções que realiza sozinha sem auxílio de outro indivíduo. Habitualmente costuma-se avaliar a criança somente neste nível, ou seja, somente o que ela já é capaz de realizar, O nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. “Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela” (VYGOTSKY, 2007, p. 97).

Já o desenvolvimento potencial se refere àquilo que a criança pode realizar com auxílio de outro indivíduo. A Zona de Desenvolvimento Proximal seria o nível de desenvolvimento entre o que a criança já construiu e consegue fazer sozinha, e o que ela virá a desenvolver. Para Vygotsky (2007, p. 97): A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capaz.

Neste caso as experiências são muito importantes, pois ele aprende através do diálogo, colaboração, imitação. A distância entre os dois níveis de desenvolvimentos chamamos de zona de desenvolvimento potencial ou proximal, o período que a criança fica utilizando um ‘apoio’ até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha.

Por isso Vygotsky afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” Vygotsky (1984, p. 98). O conceito de zona de desenvolvimento proximal é muito importante para pesquisar o desenvolvimento e o plano educacional infantil, porque este permite avaliar o desenvolvimento individual.

Aqui é possível elaborar estratégias pedagógicas para que a criança possa evoluir no aprendizado. Esta é a zona cooperativa do conhecimento. O mediador ajuda a criança a concretizar o desenvolvimento que está próximo, ou seja, ajuda a transformar o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

O brinquedo é um mundo imaginário onde a criança pode realizar seus desejos. O ato de brincar é uma importante fonte de promoção de desenvolvimento, sendo muito valorizadas na zona proximal, neste caso em especial as brincadeiras de 'faz de conta'. Sendo estas atividades utilizadas, em geral, na Educação Infantil fase que as crianças aprendem a falar (após os três anos de idade), e são capazes de envolver-se numa situação imaginária.

Através do imaginário a criança estabelece regras do cotidiano real.

> Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento (REGO, 1994, p. 83).

Relatos de experiências

A concepção de desenvolvimento por Vygotsky remete à ideia de que o sujeito é constituído em um ambiente histórico e cultural, por meio das interações com os mesmos. O Centro de Educação Infantil Presbiteriana Renovada Central segue a proposta de educação da Secretaria Municipal de Educação d e Anápolis – Goiás, dentro do sócio interacionista, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil e a nova proposta da BNCC. O planejamento semanal é realizado com temas geradores dentro de uma sequencia didática que proporciona uma aprendizagem significa:

> Tendo em comum o eixo norteador as interações e brincadeiras. Nesse sentindo a aprendizagem acontece por meio da rotina e das atividades aplicadas com intencionalidade com o uso do concreto, proporcionando as experiências, a convivência, as brincadeiras, o conhecer-se, explorando e participando por meio das interações com os sujeitos e com o objeto de conhecimento. A criança é um sujeito histórico e de direitos que se desenvolvem nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (DCNEB, 2013, p. 86).

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens, rodas de conversa e momentos de fala são imprescindíveis para que as crianças tenham esse direito garantido.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. Os momentos de banho, alimentação e troca de fraldas também são ricos para essa aprendizagem: ao se sentir cuidado e ao aprendendo a cuidar de si, a criança desperta a consciência sobre seu corpo.

> A interação é o elemento crucial no processo de aprendizagem. Daí as situações pedagógicas constituírem-se por meio das trocas simbólicas, ou de significados, entre sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento. Além das interações entre adultos e crianças, as interações que as crianças estabelecem entre si oferecem ricas oportunidades de aprendizagem por causa da proximidade, mas não da igualdade, de competências entre crianças de idades próximas e pela possibilidade de cada uma delas identificar-se com os parceiros: outros bebês ou crianças maiores (OLIVEIRA, 2012, p. 111).

Além da interação com adultos, a interação com outras crianças é muito rica em possibilidades de aprendizagem, proporcionando à criança vivências que permitem se identificar com as outras crianças. Um exemplo disso poderia ser dado quando uma criança menor, que ainda não tem conceitos formados sobre as brincadeiras de roda, entra em contato com crianças maiores, que já tem esse conceito formado.

Figura 1 – Tecnologia no dia-a-dia da Criança

Fonte: Dados da Pesquisa.

De acordo com a figura 1, o lúdico na Educação Infantil é uma forma de valorização do indivíduo enquanto ser capaz acreditando, desta forma, numa educação contextualizada que considera o referencial sócio histórico e cultural do educando (BRASIL, PCN, 1998).

Figura 2 – Conviver e aprender

Fonte: Dados da Pesquisa.

A figura 2, confirma que o brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções. Pelo brincar, a criança equilibra as tensões provenientes de seu mundo cultural, construindo sua individualidade, sua marca pessoal e sua personalidade, bem como a importância da interação social para a construção do indivíduo (OLIVEIRA, 2012).

A criança, ao nascer já manifesta a necessidade de aprender. Ela passa, então, a explorar o mundo que a cerca, até encontrar as primeiras barreiras. Diante dos obstáculos, a criança começa a construir as estruturas de pensamentos. Assim, no ato de brincar, a criança está tendo a oportunidade de desenvolver-se integralmente.

Ela experimenta, descobre, inventa e confere suas habilidades. Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. É um ato natural que, quando bem cultivado, contribuirá futuramente para a eficiência e equilíbrio do adulto (DCNEB, 2013).

Vygotsky, mostrou em seus estudos que as brincadeiras infantis mostram o caminho para a recuperação da inteligência criativa, adormecida ou bloqueada pela compulsiva interferência adulta. Uma interferência que acaba orientando a criança para atividades que reprimem sua fantasia, seus pensamentos, e a busca por respostas e resoluções para os seus problemas.

Figura 3 – Parcerias e Ações

Fonte: Dados da Pesquisa.

A figura 3, apresenta a imagem, onde a criança vivência essa situação com as outras crianças e, internaliza em sua mente, assim em um determinado momento ela irá imitar o que presenciou. Desta forma a criança aprende tudo, sendo coisas boas ou ruins, pois ainda não tem capacidade de discernir o certo e o errado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se com este estudo que as interações e brincadeiras são muito importantes para a aprendizagem das crianças nesta fase de Educação Infantil. Os documentos atuais afirmam em uníssono que a criança deve ser respeitada como criança, e aprender brincando, faz parte do processo, devendo ser estimulado por pais e professores.

Todos os documentos da educação infantil analisados, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontam que a aprendizagem ocorre por meio das interações e brincadeiras, garantindo os direitos já estabelecidos.

A BNCC instituiu os eixos estruturantes da educação infantil, onde devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

> Na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeiras), devem ser assegurados seis direitos de Aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver. São eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 25).

A ludicidade das brincadeiras pode levar a descoberta de novos conhecimentos e experiências. A criança deve sentir-se desafiada com tudo que lhe é proposto, proporcionando o prazer e a descoberta de uma forma prazerosa elaborando e organizando novos conceitos e conhecimentos. Há uma discussão a nível nacional sobre a elaboração e implementação da BNCC, sendo que existem autores que convergem e divergem a cerca dos pontos positivos e negativos desde a sua elaboração e implementação.

Nesse estudo especificou-se o eixo interações e brincadeiras como aspecto, relevante indissociável a aprendizagem e ao desenvolvimento infantil sendo aplicadas nos Centros de Educação Infantil de Anápolis – Goiás.

Ficou evidenciado por meio de registros fotográficos, as práticas realizadas por meio da rotina e atividades pedagógicas, aplicadas pelas professoras e equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação, momentos que evidenciamos desenvolvimento da

aprendizagem, utilizando brincadeiras e jogos, numa constante vivência e experimentações que proporcionam uma aprendizagem significativa por meio da mediação do professor, utilizando a zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, DF: MEC, 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil, Maria Teresa de Assunção Freitas, 192 p., ed. Papirus, tel. (19) 3272-4500 (edição esgotada).

GOIÁS, **Documento Curricular para Goiás-DCGO** – Educação Infantil. Vol. 1, 2018.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil.** 2016. Acesso em: 20 abr. 2016. OLIVEIRA.

NASCIMENTO, Luzilene Fontes do, (org). **A Educação Infantil no Contexto da Legislação Brasileira: Reflexões e Repercussões Atuais**. EDUCERE – XII Congresso de Educação. Curitiba, Paraná, Brasil. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes, (org). **Creches: Crianças Faz de conta e Cia**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de, (org). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PANTONI, Rosa Virgínia. **Educação de crianças em creches**. Salto para o futuro: educação de crianças em creches. Ano XIX, nº 15; outubro de 2009.

REGO, Cristina Tereza. VYGOTSKY. Petrópoles: Vozes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo/SP: Livraria Martins FontesEditora Ltda., 1991.

109.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Debates e atualidades

Poliana Carvalho Martins[1]
Sônia Santana Costa[2]

INTRODUÇÃO

Inicialmente, no Brasil as creches resultaram da conjugação de "interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos, em torno de três influências básicas: a jurídica policial, a médico-higienista e a religiosa" (KULHMANN JR., 1998, p. 81). Ademais, sobre o processo de expansão das instituições pré-escolares, em nível internacional, como parte de um grupo de ações oriundas de uma nova concepção e assistência, a assistência cientifica[3], que buscava normatizar vários aspectos da vida dos trabalhadores e pobres (alimentação, habitação, higiene, etc.).

1 Mestre pelo Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, campus samambaia (tema principal da pesquisa: história da educação infantil) polianacm1@gmail.com

2 Professora doutora pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, campus samambaia (tema principal da pesquisa: história da educação infantil) ssc444@gmail.com

3 Kuhlmann Jr. relata que durante a idade média a pobreza era vista sob um ângulo religioso, que ora a tratava como um voto sagrado, ora como uma desgraça a ser suportada. Aos ricos cabia a obrigação de aliviar a miséria alheia pela caridade. No século XVIII se percebe uma mudança na concepção de pobreza, que já estava em grande parte secularizada. Nesse sentido, cabia a sociedade e ao Estado medidas para minimizar a pobreza. Assim, criara-se leis e "instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito de família, das relações de trabalho, da educação. [...] São iniciativas que expressam uma concepção assistencial a que denominamos assistência científica – por se sustentar na fé, no progresso e na ciência característica daquela época" (KUHLMANN JR., 2001, p. 60). Nos arriscamos a afirmar que era uma concepção que tratava a assistência de forma racional.

Kuhlmann Jr.(1998) relata que a creche não era difundida de forma ampla e irrestrita no Brasil. Antes, era um "mal necessário", pois expunha as contradições da sociedade do final do século XIX e início do século XX. Ela era necessária para colaborar e conciliar a contradição entre o papel materno defendido (de "esposa do lar" e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora que era compelida a trabalhar fora para garantir o sustento da família.

Nesse sentido autor acrescenta ainda que a maternidade e o trabalho feminino compõem esse quadro de forças, mas que é a constituição da sociedade capitalista com a urbanização e a organização do trabalho industrial que são determinantes nesse processo, embora não conforme a história dessas instituições de modo linear.

O autor critica uma visão etapista da história da educação infantil que toma como concepção uma evolução linear: primeiro a fase médica, seguida pela assistencial e tendo como ápice a fase educacional, entendida como superior em oposição aos outros aspectos. Entretanto, o desenvolvimento das instituições de educação infantil não escapa tão facilmente às condições estabelecidas pela sociedade.

Dando um salto temporal, apontamos um marco relevante no cenário social é a promulgação da LDB 4024/61, que pela primeira vez incluía os jardins de infância no sistema educacional brasileiro.

> Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.
>
> Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativas próprias ou em cooperação com poderes públicos, instituições de educação pré-primária (LDB, 1961).

Entretanto, por não deixar explícita a responsabilidade de oferta ao Estado, a LDB 4024/61 acabava não alterando significativamente o cenário das instituições. Em 1964 é instituída a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM) que propôs uma reforma no atendimento do menor abandonado, implementando a educação compensatória (baseada na teoria da privação cultural) para as crianças pobres (Marafon, 2011). A justificativa sobre a carência material das crianças implicava em sua carência cultural, quiçá cognitiva, e necessitaria de uma educação que compensasse suas carências para equalizar as oportunidades educacionais. Oliveira (1992) explica que esta concepção propiciou as creches assumirem uma orientação mais técnica, pois se pensava que:

> [...] o atendimento à criança pequena em creches possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita, através de uma educação compensatória, sem alteração das estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas (OLIVEIRA, 1992, p. 20).

Trabalhando dentro desta concepção, ainda na década de 1970, o Conselho Nacional de Educação e o Projeto Casulo, da LBA foram criados. O segundo se ampliou e atuou de maneira sistemática nas creches. De acordo com Kuhlmann Jr. (2000, p. 11):

> Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal, como dizia Ulisses Gonçalves Ferreira, supervisor do Projeto Casulo da LBA, de 1978 a 80: Antes de pensamos em padrão de atendimento, nós temos que oportunizar a todas as crianças brasileiras o atendimento às suas necessidades mais prementes, às suas necessidades físicas (VIEIRA, 1986, p. 272). Projetava-se sobre os programas para a infância a idéia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais. Mas a implantação das políticas sociais junto aos bolsões de ressentimento não se fez em ritmo capaz de conter a generalização dos conflitos sociais no país.

Apesar de já ter programas de atendimento pré-escolar, só em 1970 o MEC criou a Coordenação de Educação Pré-escolar. Discordamos de Raupp (2004) quando considera que a expansão da oferta tenha sido o lado "positivo" da implementação da educação compensatória no país, pois tais ações dão apenas a impressão de que o problema foi sanado, quando na verdade não foi. Chamamos atenção ainda para a influência de organismos multinacionais (nesse momento sobressaem a Unesco e a Unicef), que propunham modelos "não formais", com baixo investimento do poder público.

Oliveira (1992) relata que na segunda metade de 1970 uma abertura política mais ampla se instala, dando espaço para as tensões sociais que pulsavam no país. E, como nesse momento houve mudança na concepção do Estado e dos direitos trabalhistas, surgiu uma nova forma de atender as reivindicações da população. Essa situação leva as mães trabalhadoras a lutarem por creches, sejam elas mantidas pelo poder público ou por empresas. A autora ressalta que esse movimento foi mais intenso nas grandes cidades:

> Nos grandes centros urbanos, a reivindicação popular por creches intensificou-se e adquiriu conotações novas. Saiu da postura de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial. A creche tornou-se um direito do trabalhador. Tal reivindicação foi encabeçada pelos movimentos populares de luta por creches e pelos movimentos feministas dessa época. Os resultados desses movimentos foram um aumento do número de creches organizadas, mantidas e geridas diretamente pelo Poder Público e uma participação maior das mães no mercado de trabalho desenvolvido nas creches (OLIVEIRA, 1992, p. 21).

Nesse contexto Raupp (2004) relata que os primórdios do movimento por creches universitárias estão inseridos no movimento mais amplo de luta por creches na década de 1970 que foi incorporado pelos movimentos sociais, "pelas mulheres trabalhadoras, feministas, empregadas de empresas públicas e privadas e pelos sindicatos, que reivindicavam o atendimento à criança na faixa etária de 0 a 6 anos" (RAUPP, 2004, p. 201). Ela ressalta que:

> Foi nesse contexto de reivindicações dos movimentos sociais com a vigência de dispositivos legais que as creches passaram a ser uma luta de comunidades universitárias como um direito de assistência à criança na ausência da mãe, um período, segundo Rosemberg (1989), caracterizado pela multiplicação de novas formas de luta por creche: é a organização de empregados de empresas públicas e privadas que levanta dados sobre necessidades, elabora projetos, avalia custos, forma (RAUPP, 2004, p. 202).

Apesar da inauguração da primeira creche universitária datar de 1972, e cinco unidades com esse caráter serem fundadas nessa década, é em 1980 que a legislação reconhece a creche como direito trabalhista com o Decreto n. 93.408, de 10/10/1986. Essa legislação propõe que órgãos, entidades e fundações proporcionassem atendimento às crianças, filhos de servidores, com idade de 0 a 6 anos em creches, instituições materno-infantis e jardim de infância que podiam fazer parte da própria estrutura da instituição ou serem contratadas instituições particulares para esse serviço, mediante licitação. Poderiam também utilizar-se de instituições de outros órgãos públicos que atendessem a crianças de 0 a 6 anos mediante convênio. Esse dispositivo legal foi de suma importância, pois instituiu a creche como direito trabalhista para todos os filhos de servidores de órgãos e entidades da Administração Federal e das fundações, e não apenas das mulheres que amamentavam. Notamos que na sua gênese a origem das creches universitárias, inclusive a Creche-UFG não se diferencia muito da das creches em geral.

> Aqui fica evidenciado o fato de que as unidades de educação infantil nas universidades federais tiveram seus objetivos iniciais relacionados ao atendimento de necessidades trabalhistas na medida em que a população atendida era formada, principalmente, por filhos de servidores públicos federais e também de alunos das universidades (RAUPP, 2004).

Além das necessidades trabalhistas, Raupp (2004) também avalia que o fato de a educação infantil se transformar em uma das habilitações mais populares na pedagogia, premiu as universidades a terem campos de estágio e observações nas Unidades Universitárias de Educação Infantil. A proximidade com a vida universitária, mais a

diversificação de funções que as UUEIs vão desenvolvendo (por ex. ser campo de estágio), acaba por influenciar sua função e identidade como veremos mais adiante neste trabalho.

Raupp (2004) segue explicando que a grande expansão das creches nas universidades acontece de 1980 a 1992, com a criação de 15 unidades. Ela cita que das 52 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) 19 instalaram 26 creches. Ou seja, em algumas universidades foram criadas mais de uma unidade. A autora destaca a em 33 instituições há ausência de creches, e que outras IFES detem mais de uma desses espaços educacionais.

Neste momento histórico já estamos adentrando a década de 1990, momento, que conforme nos relata Didonet (2007) se inaugura um tempo profícuo e efervescente em idéias, pesquisas, experimentos e legislação no campo da Educação Infantil. Foi também o momento em que a educação infantil realmente alcançou expressão nacional, seja pela demanda, seja pela oferta. Neste momento houve intensas lutas para a passagem das creches e pré-escolas do sistema de assistência para o sistema educacional, e o autor ressalta que isso não aconteceu de forma "natural":

> Falo em embates porque o espaço que a educação infantil ocupa hoje na legislação e na política educacional brasileira não resulta de uma evolução natural dos sistemas de ensino. É conquista de uma ação persistente, de sólida argumentação, com intensa mobilização e pressão social. Seu avanço tem dependido, também, de hábil negociação com a área econômica e com setores educacionais e etapas de ensino resistentes e temerosas de terem de partilhar recursos financeiros escassos. (DIDONET, 2007, p. 45).

O autor continua fazendo um apanhado dos marcos importantes nos últimos trinta anos. Inicialmente, cita o Movimento Nacional Criança e Constituinte, organizado em 1986, visando elaborar uma proposta para a Assembléia Nacional Constituinte (ANC) na área da infância. Esse movimento contou com mais de 600 organizações governamentais e não governamentais engajadas nesse processo de luta pelos direitos das crianças desde o nascimento até os dezoito anos. Neste contexto a educação infantil foi enfocada como estando articulada aos demais direitos. Um dos fatos mais importantes foi que as propostas do Movimento foram aceitas na íntegra, resultando no inciso XXXV do art. 7º, no inciso VI do art. 30, em parte do art. 208 e no art. 227 da Constituição Federal. O art. 227 foi a maior vitória, pois colocou os direitos da criança e do adolescente como caráter de prioridade absoluta.

> Entre os resultados desse Movimento que marcaram a trajetória da educação infantil podemos destacar: (a) a educação infantil passou a ser direito da criança; (b) a educação infantil vai do nascimento aos seis anos de idade; (c)

> os municípios receberam a incumbência de atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental; (d) junto com toda a educação e os demais direitos da criança, recebeu o caráter de prioridade absoluta, isto é, sobre a qual não se sobrepõe nenhuma outra; (e) a creche foi reconhecida, ao lado da pré-escola, como instituição educacional. A Constituição não faz distinção de função entre ambas, antes as unifica no conceito de educação infantil; (f) os pais, já não apenas a mulher-mãe – com isso se afasta a responsabilização discriminatória feminina do cuidado e educação da criança – passaram a ter direito, como trabalhadores, urbanos ou rurais, à educação de seus filhos e dependentes na faixa de 0 a 6 anos de idade; (g) o direito da sociedade civil participar da elaboração das políticas de educação infantil e do controle das ações governamentais nessa área (art. 227, parágrafo 7°); (h) a Constituição não fraciona a idade da educação infantil em subgrupos (0-3 e 4-6, que a LDB faz), possibilitando que, por lei ordinária, se transcenda esse corte etário, como estratégia para lograr a continuidade do processo pedagógico do nascimento ao ingresso na segunda etapa da educação básica e uma integração, em todo esse percurso, do cuidado e educação. (DIDONET, 2007, p. 48).

O Estatuto da Criança e do Adolescente é mais uma referência para o debate da área e propõe alguns dispositivos relevantes para a educação infantil: "(a) a definição e os critérios para aplicação do princípio da prioridade absoluta; (b) os conselhos de direito da criança e do adolescente; (c) o fundo dos direitos da criança e do adolescente. (d) o sistema de garantia dos direitos" (DIDONET, 2077, p. 48). Estes dispositivos auxiliam a assegurar o direito à educação infantil.

Na contramão das conquistas citadas, é promulgado o Decreto nº 977, de 10/11/93, pela Secretaria da Administração Federal da Presidência da República que dispôs sobre a "a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e funcional" (BRASIL, 1993). Essa legislação institui o auxílio pré-escolar no seu artigo 7º: "A assistência pré-escolar poderá ser prestada nas modalidades de assistência direta, através de creches próprias, e indireta, através de auxilio pré-escolar, que consiste em valor expresso em moeda referente ao mês em curso, que o servidor receberá do órgão ou entidade" (BRASIL, 1993). Também determinou que:

> 1º – Fica vedada a criação de novas creches, maternais ou jardins de infância como unidades integrantes da estrutura organizacional do órgão ou entidade, podendo ser mantidas as já existentes, desde que atendam aos padrões exigidos a custos compatíveis com os do mercado.

> 2° – Os contratos e convênios existentes à época da publicação deste decreto serão mantidos até o prazo final previsto nas cláusulas contratuais firmadas, vedada a prorrogação, ficando assegurada aos dependentes dos servidores a continuidade da assistência pré-escolar através da modalidade auxílio pré-escolar. (BRASIL, 1993).

Na prática o Decreto nº 977, de 10/11/93 institui um auxílio pré-escolar para os servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e funcional, proíbe a criação de novas UUEIs e veda a prorrogação de contratos/convênios que porventura estivessem funcionando na época. Entretanto, Raupp (2004) relata que três unidades ainda foram criadas após a promulgação deste decreto. Possivelmente por serem processos que já estavam em andamento.

Ao estudar as diversas vinculações que as diferentes UUEI's possuíam, Ruapp (2004) conclui que apenas quatro delas eram vinculadas a centros de educação nas universidades em 2004. A maioria delas eram vinculadas a uma variedade de órgãos, tais como: "pró-reitorias, recursos humanos, órgão estudantil, hospital, assistência social, fundação, assuntos comunitários, Departamento de Economia Doméstica, entre outros" (RAUPP, 2004, p. 207). E a autora acrescenta:

> O fato de 83% dessas unidades estarem vinculadas a outros órgãos universitários que não da educação contradiz um tanto a importância do vínculo com a área da educação, destacada por alguns autores. Essa situação significa, por um lado, a predominância da vinculação associada aos objetivos iniciais das unidades; por outro, a necessidade de amadurecer a importância da presença dessas unidades para o desenvolvimento de um campo de pesquisa novo. (RAUPP, 2004, p. 207).

No âmbito nacional, Didonet (2007) reconhece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (lei 9394/96) como um marco legal importante na discussão da educação infantil. Esta legislação propôs a integralização da educação infantil, articulando creche e pré-escola e teve como centralidade a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Entretanto, o autor avalia que apresenta termos carregados de "ranços históricos":

> A creche abriga uma diversidade de modelos de atenção, públicos e privados, muitos de péssima qualidade, outros excelentes; está associada à criança pobre, à ação assistencialista, à prestação de cuidados físicos e de saúde e alimentação. A pré-escola, embora tenha construído uma imagem melhor e esteja qualificando progressivamente seu serviço educacional, não expressa, por esse nome, o conteúdo mais o trabalho que realiza. O prefixo pré é entendido por muitos como abreviatura de preparatório, portanto, ancilar ao

> ensino fundamental. À época da elaboração da LDB havia outras expressões, mas nenhuma era consensual para ser consagrada como nome dos estabelecimentos de educação infantil. A alternativa de incluir uma pletora de nomes não cumpriria a função de precisar as instituições em que se dá a educação infantil. (DIDONET, 2007, p. 49).

O autor prossegue destacando que, apesar da LDB considerar faixas etárias diferentes para a creche e para a pré-escola, propõe que ambas tenham as mesmas atribuições: cuidar e educar. Sendo esse binômio o conceito que vai proporcionar a integração da creche e da pré-escola.

Didonet (2007) destaca ainda a atuação das organizações sociais, especialmente a OMEP/Brasil (Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar) e o MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil) que vem cobrando do Estado e da Sociedade a responsabilidade na atenção integral à criança. E ressalta que tanto os congressos, seminários, fóruns e encontros, e a produção acadêmica têm buscado elaborar teorias e práticas que versam sobre a educação das crianças até cinco anos de idade.

Raupp (2004) corrobora esta última afirmação ao relatar que as UUEIs têm se articulado e discutido suas questões em vários fóruns da área, a saber: I Encontro Nacional de Coordenadores de Creches Universitárias, outubro de 1987, Florianópolis; Seminário Financiamento de Políticas Públicas para Crianças de 0a 6 anos, outubro de 1987, São Paulo; II Simpósio Nacional de Educação Infantil e IV Simpósio Latino-Americano de atenção Integral à Criança, novembro de 1996, Brasília; Seminário Internacional da Organização Mundial da Educação Pré-Escolar/OMEP, julho de 2000, Rio de janeiro; I Seminário de Creches em Universidades Paulistas: as Creches Públicas nas Universidades Paulistas – em busca de um significado, setembro de 2000.

Nos anos que se seguiram à LDB foram publicados três documentos nacionais que explicitam as diferentes concepções de educação infantil em disputa. São eles: Os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (1998)[4]; os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil[5] (1998) e as

4 Este documento visava orientar e regular a inserção das instituições de educação infantil nos Sistemas de Ensino, bem como os submetem aos conselhos de educação.

5 Visa estabelecer referências de um currículo para a educação infantil, devido a sua massiva distribuição tornou-se praticamente a grande referência entre os professores.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil[6] (1999). Naquele momento o governo de Fernando Henrique Cardoso apoiava as concepções que se assemelhavam a ideologia de estado mínimo, a educação como mercadoria e o individualismo (CANAVIEIRA, 2012).

É relevante notar a influência dos organismos e agências internacionais nas políticas para a educação infantil. Essas instituições têm uma agenda para a primeira infância e baseiam-se em teorias economicistas para justificar sua intervenção nesse campo alegando que:

> Os investimentos da educação deste segmento [são] um fator que aumenta a eficiência nos níveis de escolarização posteriores; contribuiria para a maior produtividade e renda futura; bem como reduziria o custo de serviços públicos como saúde, seguridade social e segurança pública; e, no nível do discurso, diminuir os efeitos da pobreza e promover a justiça social (CANAVIEIRA, 2012, p. 6).

Apesar do discurso impactante, as políticas geradas sob essa agenda acabam por implementar um atendimento de baixa qualidade que produz novos processos de exclusão, pois são políticas focais destinadas ao alívio da pobreza. No entendimento da autora (e nosso) são propostas políticas de uma educação pobre para pobres, que só retroalimenta o sistema que é excludente (CANAVIEIRA, 2012).

Ao discutir as políticas para a primeira infância nos governos Lula (2003-2010) Canavieira (2012) problematiza essas políticas e contextualiza seu processo de construção que abarcou contribuições de movimentos sociais, dos intelectuais da área e organismos multilaterais. A autora ressalta que a elaboração dos documentos legais desse período foi fruto de uma intensa "batalha de idéias", pois os sujeitos que participaram desse processo possuíam diferentes posições e concepções sobre o campo da educação infantil. Neste contexto, o cenário analisado parecia estar sempre em movimento, com construções e desconstruções, avanços e retrocessos, em constante movimento. A autora descreve sua pesquisa como "tentar desenhar um mapa em meio ao terremoto" (CANAVIEIRA, 2012, p. 7).

Para alcançar seu intento, a autora analisou o contexto de elaboração dos seguintes documentos neste período histórico: Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem

6 Diferente dos referenciais, as diretrizes se propõem a oferecer princípios orientadores para que cada sistema/rede/instituição desenvolva seu currículo respeitando a realidade local.

fins lucrativos para a oferta de educação infantil (BRASIL, 2009a) Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b); Projeto de Cooperação Técnica para construção de Orientação Curricular (BRASILIA, 2009c) e as Novas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2009). Após a análise, a autora observou a preferência do Governo Federal na expansão da educação infantil por convênios, por ser a forma mais barata.

Prosseguindo, a mesma ressalta que a construção de políticas públicas em um governo que se diz de esquerda (em que pesem todas as contradições enfrentadas por este), procurou conciliar diferentes posições quanto a concepção de educação da pequena infância, mas acabou por impor seus posicionamentos. Entretanto, ela ainda considera esse processo como democrático visto que:

> [...] a elaboração dos marcos regulatório, com a presença de pesquisadores que se fundamentam em diferentes aportes teóricos, tem se constituído como parte da identidade desta etapa da educação, mas ainda tem sido um ensaio muito incipiente de democratização e da tentativa de construir uma educação infantil crítica e emancipatória – contra o ideário dos organismos multilaterais de homogeneização da infância pobre[...] (CANAVIEIRA, 2012, p. 11).

Costa (2007) relata que em 2004 o governo federal propôs o Ensino Fundamental de 9 anos através do documento "Ensino Fundamental de nove anos – Orientações gerais (BRASIL, 2004) que foi publicado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) e da Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF). Posteriormente essa proposta se transformou na Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005. Essa ação governamental já estava prevista na Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação e estabeleceu "a implantação progressiva do ensino fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos" (BRASIL, 2004, p. 14).

O governo justifica essa medida como desejável pedagogicamente por proporcionar mais tempo de escolarização obrigatória para as crianças, para dessa forma, evitar a repetência. Entretanto, Costa (2007) ressalta que a legislação citada traz em seu bojo uma contradição, pois se por um lado, aumenta o tempo de permanência no ensino fundamental, de outro, a retira antecipadamente da Educação Infantil, etapa da Educação Básica que se preocupa historicamente com as especificidades da criança dessa faixa etária segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1999).

A autora afirma que o Governo supõe superar essa contradição estabelecendo uma série de orientações visando resguardar os direitos da criança: recomenda que esse

ano a mais não assuma as características de um 1o ano e propõe mais flexibilidade no campo pedagógico, a busca por menos fragmentação e sugere práticas educativas que "propiciem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, lingüísticos e sociais da criança" (COSTA, 2007, p. 78).

O governo justificando suas boas intenções alegou que discutiu essas mudanças com os gestores de diversos sistemas de ensino em sete encontros e amparou-se em experiências de implantação do Ensino Fundamental de nove anos que foram realizadas à época.

Apesar das proclamadas boas intenções do governo há muitas ressalvas a essa política. Costa (2007) lembra que, diante do número de instituições e profissionais de educação infantil, o diálogo apenas com os gestores não é representativo. Quanto aos aspectos estruturais e pedagógicos da inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental a autora averiguou que na Rede Municipal de Educação de Goiânia não houve modificações significativas nas escolas, tanto em seu espaço físico e mobiliário, quanto na proposta pedagógica para atender as especificidades desta faixa etária. A autora ainda chama a atenção para o elevado número de crianças por turma, e sugere que o quantitativo não deva superar 20 crianças por sala, para que o professor tenha condições de realizar um ensino individualizado. Acrescenta que o professor deve ter condições de trabalho e formação adequada.

Costa (2007) enfatiza que essa política acabou sendo uma medida paliativa frente a grande demanda que existia (e ainda existe) para as vagas de Educação Infantil. Assim, em vez de investir na criação de uma rede sólida de instituições de Educação Infantil com professores qualificados, o governo incluiu as crianças de seis anos no ensino fundamental, que já tinha orçamento consolidado à época. Citando Kuenzer (2002, p. 92) a autora assinala que essa ação do governo acabou sendo uma "inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem aos padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e ética".

Avançando no tema, o PNE (Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014) estabeleceu na sua meta 1 o ano de 2016 como limite para a universalização de matrículas para as crianças de quatro e cinco anos. Ainda é cedo para tirar conclusões sobre esse documento, e não existem muitos estudos sobre o tema, mas empiricamente a expansão tem acontecido principalmente pela via da parcialização, ou seja, o atendimento em tempo parcial,

e pela estruturação do atendimento em salas de escolas do ensino fundamental. Os documentos que tratam das diretrizes trouxeram:

> Ganhos políticos e epistemológicos na divulgação e solidificação de uma concepção de educação para a pequena infância que destaca o papel das crianças como centro de seu educativo e a organização dos saberes e fazeres das instituições de educação infantil tendo como base as brincadeiras e interações (CANAVIEIRA, 2012, p. 10).

Por fim, Costa (2007) destaca que mesmo com esses avanços nos dispositivos legais, em nosso país as leis não traduzem nas necessárias mudanças na realidade. Ainda como parte deste cenário em constante movimento temos a lei 12.796 de 4 de abril de 2013 que modifica a LDB e estabelece a educação básica como sendo obrigatória dos quatro aos dezessete anos, obrigando aos pais de crianças de 4 anos a matriculá-las no sistema de ensino. Também institui que a Educação Infantil receberá crianças de zero a cinco anos, sendo que as de zero a três deve freqüentar a creche e as de quatro e cinco anos a pré-escola.

Além disso, a legislação citada acrescenta novas regulamentações a essa etapa da educação que não tinha sido realizada antes: prescreve a carga horária de 800 horas por ano, distribuídas em 200 dias letivos, propõe que o turno parcial deva ter no mínimo quatro horas e as integrais sete horas, a freqüência mínima exigida é de 60 % e a instituição deve expedir documento que relate o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de quatro e cinco anos.

Outro documento que engendra políticas públicas educacionais é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que foi primeiro apontada pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), que em seu artigo 210 demandou que o estabelecimento dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental quando buscou assegurar formação comum a todos os educandos do sistema educacional. Mais tarde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB, dispôs que:

> **Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2017, p. 19).

Em seguida, o Governo Federal propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que foram diretrizes propostas pelo Governo Federal para orientar a educação no

intuito de criar uma unidade curricular, e foram elaborados entre os anos de 1997 e 2000. No âmbito da Educação Infantil foram apresentados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIS). Esses referenciais tiveram um impacto nas instituições visto que foram amplamente divulgados e tiveram versões impressas distribuídas por todo o país. Inúmeras críticas foram tecidas a esse documento, tanto pela forma antidemocrática como foi construído (FARIA E PALHARES, 1993; CERISARA, 1999), desconsiderando o debate da área, como por seu teor e apontam-se diversas restrições a esse documento.

Considera-se esse primeiro momento como um esforço para criar o embrião da BNCC, que seria um desdobramento destes parâmetros com maior detalhamento. Entretanto, seguindo a ordem cronológica, o esforço do MEC se dirige para o debate sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil em dois momentos: em 1999 e em 2009.

Lopes e Sobral (2014) chamam a atenção para a elaboração desse último documento, afirmam que foi encomendado a Sônia Kramer pelo Conselho Nacional de Educação um trabalho que deveria considerar as produções, recomendações e ações já efetivadas no âmbito do Programa Currículo em Movimento, o documento "Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação Infantil" (KRAMER, 2009), que deveria ser o texto referência para elaboração das novas Diretrizes. Entre outras definições, esses subsídios apontam que:

> As propostas pedagógicas das instituições de educação infantil devem respeitar o direito das crianças à apropriação e construção dos conhecimentos e a ampliação do universo cultural, considerando o currículo como conjunto de experiências culturais onde se articulam saberes da experiência, da prática, fruto das vivências das crianças e conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana (KRAMER, 2009, pp. 23). A linguagem e a brincadeira são definidas, nesse documento, como elementos articuladores entre os saberes e os conhecimentos que, por sua vez, são apresentados em eixos organizadores das experiências de aprendizagem... (LOPES E SOBRAL, 2014).

As autoras seguem relatando que a Resolução nº 5/2009 recupera os princípios éticos, políticos e estéticos a serem respeitados nas propostas pedagógicas definidas anteriormente (BRASIL, 1999). Além disso, apontam algumas fragilidades dessa resolução tais como a ausência da definição da proporção entre a quantidade de crianças atendidas e a quantidade de professores em cada turma, a escassez de apontamentos sobre como

planejar as singularidades dos bebês e das crianças das demais faixas etárias. Para Lopes e Sobral (2014) os bebês praticamente não aparecem na Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), o que leva aos professores e demais profissionais das instituições a ficarem sem orientações específicas. As autoras também consideram que as diretrizes da Resolução Nº 5/2009 propõe um currículo orientado por campos de experiência e afirmam:

> Entendemos que um currículo por experiência se ancora, principalmente, nas teorizações de Dewey (2002) em textos publicados desde 1902, por exemplo, A criança e o currículo, e considera que as experiências são plurais, globais e se relacionam aos contextos da vida cotidiana, não podendo ser confundidas, inclusive, com projetos de trabalho. No entanto, defendemos que para um professor planejar situações e intervenções envolvendo experiências, ele precisa de conhecimento aprofundado sobre os conteúdos ou objetos de aprendizagem e de seus processos de produção e transformação em áreas específicas de estudo ou campos disciplinares (LOPES E SOBRAL, 2014, p. 97).

Retomando o debate de como a BNCC foi elaborada, ainda em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação, a Base Curricular foi posta como um elemento para o desenvolvimento das políticas educacionais do país no Plano Nacional de Educação. Este, foi instituído pela Lei 13.005/2014, que apresenta 20 metas a serem desenvolvidas nos próximos dez anos. A Base é mencionada no item 2.2 da meta 2, que visa universalizar o ensino fundamental de 9 anos. O Governo Federal inicia aos debates em 2015 para elaborar a Base Nacional Comum Curricular propriamente dita.

Entretanto o percurso de elaboração do documento não foi linear nem tampouco desprovido de disputas e tensionamentos. Em março de 2015, chega-se à primeira versão da Base que contou com a participação de quatro especialistas na educação infantil. A troca do ministro Renato Janine por Aloizio Mercadante atrasou alguns prazos. Apesar destas dificuldades, em 2016 é divulgada a segunda versão da Base, que contemplou as críticas feitas à primeira versão pelas mais de 12 milhões de contribuições e pela leitura crítica de especialistas e inúmeros debates pelo país afora (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). No desenvolvimento desse processo houve o impeachment da presidenta Dilma Roussef que influenciou os trabalhos. Finalmente em 2017 a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada.

De forma geral, a BNCC é um documento que articula em sua formulação diversas políticas públicas, e que terá vários desdobramentos tais como: no mercado do livro didático, na instrumentalização da formação de professores e na intensificação

dos testes estandardizados. Além disso, essa Base parte de uma falácia, pois o currículo unificado não é garantia de democratização de aprendizagens. Percebe-se que o grande impeditivo para os estudantes brasileiros consolidarem suas aprendizagens não está na falta de elementos curriculares mínimos (exaustivamente divulgados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ambos de 1998), mas nas desiguais condições socioeconômicas que determinam a qualidade das aprendizagens. Portanto, sem estabelecer uma articulação entre a política educacional e efetivas políticas de combate e erradicação da pobreza, bem como uma melhor distribuição de renda no país, vai-se sempre combater os "efeitos dos déficits de aprendizagem", nunca suas causas. Esse processo acaba por levar a uma busca por culpados, e o que vemos mais comumente é a responsabilização dos professores pelo fracasso dos estudantes.

Uma ressalva necessita ser feita no caráter do documento, diz respeito ao nivelamento da educação que será feito pelo padrão mínimo. Freitas (1995) alerta que, apesar de se tratar de um documento normativo, a Base pode ser utilizada para padronizar a educação oferecida nas escolas públicas, favorecendo a centralização e o controle sobre a ação de professores e gestores, deslocando o centro das decisões do nível local para as salas dos tecnocratas da educação. Por fim, a padronização da educação serve à lógica de formar subjetividades em conformidade com uma única visão de mundo. Por mais que haja espaço para o "currículo diversificado", nossa experiência com os RCNEIs (para citar a experiência da educação infantil) nos mostra que os documentos oficiais, quando estabelecidos nesses moldes, acabam por se tornar mandatários quando chegam às escolas.

No tocante à parte específica da educação Infantil na BNCC, questionamos a escolha teórica dos campos de experiência. Por que importar um modelo de educação estrangeiro frente à capacidade de produção científica em educação que nosso país já possui? Há um grande esforço teórico, por parte dos intelectuais brasileiros que estudam a infância, de elaborar uma pedagogia que seja adequada às singularidades da criança pequena, em diversas áreas do conhecimento. Para citar duas grandes tentativas de sistematização do ensino nesta etapa da educação básica menciono a pedagogia histórico-crítica (já adotada como referencial curricular em algumas cidades do Brasil como Bauru/SP e Cascavel/PR) e a pedagogia da infância (base da proposta curricular de Goiânia). Do ponto de vista conceitual, observa-se na BNCC que há uma imprecisão de termos deliberada, que pode gerar um ecletismo teórico e comprometer a materialização do documento no cotidiano da escola. Além disso, uma leitura desatenta ou pouco fundamentada dos

campos de experiência pode levar os professores a crer que se tratam das áreas dos RCNEIs com nova roupagem.

A conjuntura recente exposta neste trabalho inspira cuidados. As tendências em expandir a educação infantil por salas em escolas mais a ambiguidade de orientações deixada pela BNCC podem gerar retrocessos para nossas crianças, reforçando a visão da educação infantil como preparação do ensino fundamental, concepção já criticada que a área vem despendendo grandes esforços para superar. Nesse cenário, mais do que nunca, os professores devem se instrumentalizar para conseguirem reelaborar os documentos oficiais em suas práticas pedagógicas e nas discussões das políticas públicas, e assim contribuindo para que a educação infantil não retroceda, e sim continue ampliando sua concepção de criança como sujeito de direitos.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A "revisão bibliográfica" em teses e dissertações meus tipos inesquecíveis - o retorno. *In:* BIANCHETTI, L. M. (orgs.) Florianópolis: ed. Da UFSC. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p. 13.563. Acesso em: 2 fev. 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p. 27.833. Acesso em: 10 fev. 2009.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10/1/2001, p. 1. Acesso em: 26 mar. 2009.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1997.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. v.1-3. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/Coedi, 1994.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13/4/1999. Acesso em: 25 maio 2009.

DECRETO Nº 93.408, DE 10 DE OUTUBRO DE 1986.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 16/7/1990, p. 13.563. Acesso em: 2 fev. 2009.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p. 27.833. Acesso em: 10 fev. 2009.

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10/1/2001, p. 1. Acesso em: 26 mar. 2009.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Critérios para o atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, DF: MEC/SEF/ Coedi, 1997.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. v.1-3. Brasília, DF: MEC/SEF/Coedi, 1998.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Subsídios para credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF/ Coedi, 1998.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/Coedi, 1994.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13/4/1999. Acesso em: 25 maio 2009.

Ministério da Educação e do Desporto. Parecer Nº 16/2001 CEB de 03/07/2001 *Consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede pública de ensino.* Diário Oficial da União. Brasília, DF, 03 dez. 2001.

Ministério da Educação e do Desporto. Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos***.** Brasília, DF, 2010.

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

CANAVIEIRA, *CAOS CALMO*: (in)constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira. *In:* 35ª Reunião ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 2012.

COSTA, S.S. Ensino fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. 2009. 251 p. Formação e profissionalização docente. UFG, Goiânia.

DIDONET, Vital. *Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões críticas*. *In:* Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Nº 8. Abril 2007.

I EDEPE do Litoral e 8 Seminário de Pedagogia. MARAFON, D. A *história da infância no Brasil e a organização da Educação Infantil nos dias atuais*. Paranaguá: 2011.

FREITAS, L.C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, Papirus, 1995, 288 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho pedagógico: da fragmentação à unitariedade possível. *In:* AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papirus, 2002.

KULHMANN JR. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KULHMANN JR. Histórias da educação infantil brasileira. *In:* Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 187-192, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

LOPES, D.M.C.; SOBRAL, E.L.S. Educação Infantil e currículo: políticas e práticas. *In: Debates em Educação*, Maceió, vol. 6, nº 11, jan./jun.

OLIVEIRA, Z.M.R. (org.). *Educação infantil:* muitos olhares. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARAFON, D. educação infantil no Brasil: um percurso entre as idéias e as políticas públicas para a infância. *In:* http://www.histedbr.fe.unicamp. br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html. Acesso em: 10 set. 2018.

RAUPP, M. D. Creches Universitárias Federais: questões, dilemas e perspectivas. *In:* Educação e Sociedade, vol. 25, nº 86, p. 197-217, abril 2004. Disponível em: www.cedes.unicamp. br. Acesso em: 2 set. 2016

110.

O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Uma análise do estado do conhecimento

Viviane Carrijo Volnei Pereira

INTRODUÇÃO

O professor é um sujeito histórico-social que, pela sua práxis, produz a realidade e também é produzido por ela, possibilitando o conhecimento da mesma. O professor é resultado de muitas determinações, num processo de descobertas e de ação sobre elas. Esse processo é real e histórico. Nesse caminho, consideramos que a "práxis" pedagógica do professor alfabetizador é uma categoria singular, dentro de um complexo estruturado, que é o ciclo de vida profissional, dialeticamente determinado pelas interconexões do geral e do particular.

Assim, destacamos o ciclo de vida profissional como uma importante fonte de informações sobre o trabalho e a prática docente. O trabalho, referenciado por Marx (1982, p. 327), tem a capacidade de modificar o sujeito da atividade, o homem, o gênero humano, a natureza e o meio social. A condição para que o homem se torne homem é o trabalho. A mediação entre ele e o mundo se realiza pela atividade material. Considerando nosso objeto de estudo, dialogamos com o trabalho docente na perspectiva de elemento criador e como princípio educativo, estabelecendo relações com os processos formativos do ciclo de vida profissional do professor alfabetizador.

Dessa forma, segundo Brito (2011, p. 211), o trabalho docente se insere nesta perspectiva, uma vez que este pertence a um grupo determinado, com saberes próprios, lugares formativos e funções próprias e que possui seu próprio status social, suas lutas e

conquistas que o diferencia e o singulariza diante de outros tantos grupos. A autora ainda afirma que as vivências no ciclo de carreira profissional são decisivas para mudar o curso de vida pessoal e, também para o desenvolvimento do trabalho docente no espaço em que o professor se insere.

Acrescentamos ainda que nesse contexto de inserção do professor alfabetizador no Ciclo de Alfabetização e dos processos formativos do ciclo de vida profissional, temos um lugar de identidade individual que se produz num grupo, forjando uma identidade coletivizada, com sentidos, valores, particularidades que se localizam especificamente neste grupo, se produz e é produzido de acordo com a relação material que se projeta no dia a dia da construção história sobre ele.

Para Huberman (1992, p. 38), o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. Nesse contexto, buscamos compreender os processos formativos do ciclo de vida profissional do professor alfabetizador da rede pública de ensino do Distrito Federal; bem como a particularidade, sua "práxis" pedagógica na alfabetização.

ESTADO DO CONHECIMENTO: ACHADOS IMPORTANTES SOBRE O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

Com o objetivo de identificar e analisar os processos formativos do ciclo de vida profissional do professor alfabetizador da rede pública de ensino do Distrito Federal; considerando os elementos fundamentais de sua composição e a "práxis" pedagógica docente; realizamos um mapeamento bibliográfico utilizando 11 bases de pesquisa muito importantes para os estudos sobre educação e formação docente:

- Scientific Electronic Library Online (SCIELO-CNPQ)
- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBCIT-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
- GOOGLE ACADÊMICO e GOOGLE
- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)
- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)

- Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)
- Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO)
- Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)
- Revista (RELEPE)
- Revistas de Educação (Qualis A1, A2, B1, B2)

Quanto às Revistas, encontramos artigos nas seguintes: Revista Linhas Críticas (Universidade de Brasília), Revista Conhecimento Online (Universidade Feevale), Revista Corpoconsciência (Universidade Federal de Mato Grosso), Revista Acta Scientiarum (Universidade Estadual de Maringá), Revista Espacios digital (Caracas, Venezuela), Revista Movimento (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), Revista Portuguesa de Pedagogia (Universidade de Coimbra).

Para esse mapeamento trabalhamos com um levantamento a partir de 6 descritores, utilizados como palavras-chave: ciclo de vida profissional, ciclo de carreira dos professores, ciclo carreira docente ou ciclo de carreira docente, ciclo de vida dos professores, ciclo profissional docente, ciclo de vida do professor alfabetizador. Esses descritores foram escolhidos, tendo em vista nossos objetivos de pesquisa e a relação com nosso objeto. Partimos da totalidade que seria o ciclo de vida profissional docente, até a particularidade do ciclo de vida profissional do professor alfabetizador. Outro elemento direcionador de nossa revisão bibliográfica foi o recorte temporal de 2006 até 2019. Tal recorte se deve pelo fato de nosso objeto de estudo e análise fazer parte de uma pesquisa maior do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), que objetiva compreender o ciclo de carreira docente dos professores atuantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal no período de 2006 até 2019.

No âmbito desse estudo bibliográfico, destacamos no Estado do Conhecimento do nosso objeto de pesquisa proposto, um total de 18 trabalhos, sendo 3 teses, 3 dissertações e 11 artigos científicos e um painel de comunicação oral que retratam, realmente, como objeto de estudo, o ciclo de vida profissional ou ciclo de carreira docente.

Quadro 1 – Bases de pesquisa: estado do conhecimento

Bases de pesquisa	Tese	Dissertação	Monografia/ tcc	Artigo	Painel
SCIELO	-	-	-	-	-
IBCIT, CAPES, BCE-UnB	3	3	-	-	-
ANPAE 2006-2019	-	-	-	-	-
ANPED 2006-2019	-	-	-	1	-
GOOGLE ACADÊMICO	-	-	-	2	-
ENDIPE 2006-2019	-	-	-	-	1
EDUCERE 2006-2019	-	-	-	2	-
RELEPE 2006-2019	-	-	-	-	-
Redestrado 2006-2019	-	-	-	-	-
Revistas A1, A2, B1, B2, B3	-	-	-	6	-
TOTAL	3	3	-	11	1

Fonte: Base de dados pesquisados entre abril-julho de 2019.

Considerando, assim, todos os 18 documentos encontrados no Estado do Conhecimento, também podemos agrupá-los segundo os descritores abordados:

Quadro 2 – Descritores: estado do conhecimento

Descritores	Teses	Dissertações	Artigos	Painel	Total
Ciclo de vida profissional	**3**	**3**	**6**	**-**	**12**
Ciclo de carreira dos professores	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
Ciclo de carreira docente	**-**	**-**	**4**	**1**	**5**
Ciclo de vida dos professores	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**
Ciclo profissional docente	**-**	**-**	**1**	**-**	**1**
Ciclo de vida do professor alfabetizador	**-**	**-**	**-**	**-**	-

Fonte: Base de dados pesquisados entre abril-julho de 2019.

Assim, partindo dos objetivos propostos em nosso projeto de pesquisa, as categorias e metodologias de análise identificados no levantamento do Estado do Conhecimento, podemos elencar algumas considerações importantes:

A maioria dos trabalhos encontrados (13 documentos – 72, 22% do total) é de autoria de professores ou pesquisadores das Região Sul do país.

- Dos demais trabalhos encontrados, 3 (três) são de pesquisadores da Região Centro-Oeste, 1 (um) da Região Sudeste e 1 (um) trabalho de pesquisador do distrito de Lisboa (Portugal).
- Dos 11 artigos encontrados, 63, 63% (7 artigos) foram publicados em revistas, 3 artigos foram apresentados em eventos sobre educação (ANPED e EDUCERE) e 1 artigo não apresentou sua base de publicização, sendo encontrado no Google Acadêmico.
- O painel de comunicação oral encontrado em nosso levantamento também foi apresentado em evento sobre educação (ENDIPE), sendo de autoria de pesquisadores da Região Centro-Oeste, mais especificamente, da Universidade de Brasília (UnB).
- Dos 18 trabalhos encontrados, 55, 55% (10 trabalhos) abordaram o ciclo de vida profissional ou ciclo de carreira docente de professores atuantes no Ensino Superior. Os demais trabalhos apresentaram pesquisas realizadas com professores atuantes na Educação Básica, sendo que apenas uma dissertação teve como foco a história de vida de uma professora alfabetizadora com 30 anos na classe de alfabetização; considerando para análise do relato autobiográfico, as fases estabelecidas por Huberman (1992).

Quanto à metodologia, as pesquisas são de base qualitativa, com destaque para uso de entrevistas e questionários, narrativas autobiográficas e análise documental e bibliográfica. Destacamos que nenhum dos trabalhos encontrados fez o uso da perspectiva metodológica do materialismo histórico e dialético para realização das pesquisas.

Quadro 3 – Metodologia: estado do conhecimento

Método/metodologia	Teses	Dissertações	Artigos	Painel	Total
Análise documental e bibliográfica	-	-	4	1	5
Entrevista/questionário	3	2	1		6
Estudo de caso	-	-	1		1
Materialismo histórico e dialético	-	-	-	-	-
Narrativa autobiográfica	-	1	4	-	5
Grupo focal	-	-	1	-	1

Fonte: Base de dados pesquisados entre abril-julho de 2019.

ESTADO DO CONHECIMENTO: OLHARES SOBRE O CICLO DE VIDA PROFISSIONAL

No que concerne a todos os trabalhos encontrados no levantamento do Estado do Conhecimento, apresentamos algumas dimensões observadas: objetivos e problema de pesquisa, campo teórico explorado, metodologia e principais resultados.

Quanto ao descritor **Ciclo de vida profissional** destacamos o maior número de trabalhos encontrados – 3 teses, 3 dissertações e 6 artigos, sendo 2 artigos em eventos (ANPED, EDUCERE), 2 artigos em revistas e 2 artigos no Google Acadêmico.

A tese "Docência em artes visuais: continuidades e descontinuidades na (re)construção da trajetória profissional" (BIASOLI, 2009) discutiu a problemática da profissão docente em Artes Visuais a partir do estudo do ciclo de vida profissional, ou seja, do ciclo vital pelo qual passam os professores; dialogando com Huberman (1995), Hernandez (2000) e Nóvoa (1995). A abordagem metodológica utilizada foi a biográfico-narrativa (questionário e entrevista), com professores formados no Instituto de Artes e Design (IAD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e que exercem docência em Artes Visuais no Ensino Fundamental (Anos Finais), Ensino Médio e EJA da rede municipal de Pelotas.

Teve como objetivo investigar as continuidades e descontinuidades na (re) construção da trajetória profissional de docentes de Artes Visuais, defendendo a ideia de que aspectos significativos da vida pessoal e profissional e o momento docente em que se encontram os professores interferem tanto na construção dessa trajetória quanto

para uma melhor compreensão da pessoa do professor e, como consequência, da sua atuação docente. A pesquisa apresentou, como principais resultados, a compreensão dos ciclos de vida, por meio das fases da carreira docente, entrecruzando histórias pessoais e trajetórias profissionais em diferentes espaços e tempos da prática docente, possibilita pensar alternativas e incentivar propostas de inovação para a formação docente inicial e continuada.

A segunda tese "O Ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho" (BRITO, 2011) buscou compreender como os professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU constroem seu ciclo de vida profissional; aferir como a ideia de carreira docente vem se consolidando a partir das relações tecidas entre trabalho, sujeito, universidade e analisar como ocorre o processo de reconhecimento do ser professor na caminhada profissional desses sujeitos na universidade. Fez uso de história oral temática e entrevista temática com seis professores de Biologia atuantes no Ensino Superior da Universidade Federal de Uberlândia. Nesse processo dialogou com Huberman (1995), Cavaco (1993), Levinson (1982, 1986), Erikson (1981, 1985) e Riegel (1979). A pesquisa mostrou dentre outros aspectos que nas percepções dos professores investigados a carreira é externa à sua condição profissional, existindo um ciclo de vida que acontece de forma individual e ao mesmo tempo coletivo, e as trajetórias articuladas às carreiras.

A tese "O Ciclo de vida profissional na docência no tricto sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto) biográficas" (TIMM, 2018) teve como questão norteadora a partir das narrativas (auto)biográficas de vida ocupacional de docentes que lecionam na Pós-Graduação stricto sensu, como e o que relatam os mesmos a respeito de suas trajetórias e carreiras na área da Educação, considerando o contexto, a faixa etária e o ciclo de vida profissional em que estão inseridos?

Foram objetivos também entender a percepção individual sobre o processo de trabalho no decorrer do ciclo de vida profissional; refletir sobre os impactos dos fatores de caráter pessoal no trabalho e vice-versa, considerando, que vida pessoal e profissional são indissociáveis; analisar os fatores relacionados ao bem e ao mal-estar na carreira docente, a partir dos distintos períodos da carreira e da vida de professores que lecionam no stricto sensu; investigar o significado do trabalho docente, os fatores de satisfação e insatisfação no trabalho, os fatores de permanência e tendência ao abandono da profissão docente na Educação Superior e, sobretudo, na Pós-Graduação stricto sensu; e,

contrastar histórias singulares de vida e de profissão, com o intuito de perceber características que são de ordem pessoal e características comuns à faixa etária ou ao ciclo de vida profissional. Para isso, a entrevista de narrativa (auto)biográfica foi adotada como instrumento de pesquisa e aplicada com quatro professoras do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; tendo como referenciais teóricos Huberman (1995), Fernández Cruz (1995, 1998, 2015), Mosquera (1979, 1987), Miles (1994) e Ricoeur (2014).

Como principais conclusões dessa pesquisa, se destacam as similaridades nas narrativas, mesmo com as singularidades de cada docente, tanto no que se refere a características do ciclo vivenciado, como do fator relacionado à idade cronológica. A entrada na carreira aconteceu por vias distintas entre as entrevistadas, apesar de a opção pela carreira docente ter acontecido em torno da mesma idade cronológica.

A dissertação "Processos formativos e ciclo de vida de uma professora alfabetizadora" (FELLER, 2008) teve como foco a História de Vida de uma professora alfabetizadora com 30 anos na classe da alfabetização. Para atingir o seu objetivo principal de investigar os processos formativos e o ciclo de vida dessa professora alfabetizadora e os elementos que influenciam sua permanência por 30 anos na classe de alfabetização, fez uso do método biográfico história de vida, com relato autobiográfico oral e entrevista semiestruturada; dialogando com Moita (1992), Josso (2004), Bosi (2004), García (1999), Imbernón (2001), Huberman (1992), Bolívar (2002) e Abrahão (2002). As considerações finais dessa pesquisa destacam a afetividade e a reflexão como elementos que influenciam a professora pesquisada em ser e permanecer atuando nas classes de alfabetização por diversas fases de seu ciclo de vida profissional, como uma pessoa realizada e motivada com a profissão docente. Também destacamos que a referida pesquisa estabeleceu um ciclo completo de vida profissional, considerando as etapas estabelecidas por Huberman.

A segunda dissertação "A prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente" (GARBIN, 2017) teve como objetivo geral analisar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais da educação básica, em diferentes momentos da carreira docente, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba, tendo em vista contribuir para a formação de professores da educação básica. Toma, então, como objeto de estudo a prática pedagógica dos professores em diferentes momentos da carreira docente, nos anos iniciais da educação básica assim problematizando: como se dá a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente, nos anos

iniciais da educação básica, em escolas da rede pública de ensino de Curitiba? Nesse contexto, toma como base o ciclo de vida profissional de Huberman (1992) e também outros referenciais, como, Marcelo García (1999), Mizukami (1986), Libâneo (1999), Saviani (1991; 2012), Martins (2008), Palácios (1980) e Veiga (2011).

A referida pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados a observação e a entrevista semiestruturada, realizadas com sete professoras concursadas e regentes em turmas dos anos iniciais de duas escolas municipais da Educação Básica da rede pública de ensino de Curitiba; buscando, assim, caracterizar a prática pedagógica de professores em diferentes momentos da carreira docente dos anos iniciais da educação básica; explicitar a orientação teórica metodológica que está na base dessas práticas pedagógicas e relacionar as práticas pedagógicas dos professores às características do ciclo de sua vida profissional.

O estudo revelou que (i) as práticas pedagógicas das professoras em todas as fases da carreira docente se caracterizam pela utilização de diferentes materiais didáticos, aulas bastante criativas e posturas carregadas de comprometimento com a profissão; (ii) as professoras criaram uma forma de organização de trabalho dividindo a elaboração dos planos de aulas entre elas por disciplina, numa atitude de colaboração e troca de experiências; (iii) a orientação teórico-metodológica expressa nas práticas pedagógicas das professoras estão predominantemente baseadas na abordagem da escola nova, porém, algumas apresentam traços e influências de outras abordagens; (iv) as primeiras fases do ciclo de vida profissional do professor apresentam semelhanças às características apresentadas por Huberman, porém, as práticas pedagógicas nas fases finais, revelam contradições com as características das respectivas fases apresentadas pelo autor.

Quanto à terceira dissertação "Razões que mobilizam o exercício docente nos anos iniciais da Educação Básica" (PITTA, 2018), destacamos que o estudo buscou caracterizar as razões que mobilizam professores, atuantes nos anos iniciais da Educação Básica de uma escola pública e uma privada, a continuarem no exercício da docência. A metodologia, de cunho qualitativo, teve seis (6) professoras entrevistadas em um conjunto de 26 docentes de duas realidades: 19 de uma escola privada e sete de uma pública da rede. A análise dos dados foi pautada na Análise Textual Discursiva de Moraes e Galliazzi (2015).

As categorias a priori, que fizeram parte desta dissertação, são as fases definidas de acordo com o ciclo de vida de Huberman (1989; 1990; 2000). Dessas fases, a princípio, somente três se constituíram devido à caracterização dos sujeitos, sendo elas as três primeiras: 1ª categoria a priori – Primeira fase – período de 1 a 3 anos de carreira docente;

2ª categoria a priori – Segunda fase – período de 4 a 6 anos de carreira docente e 3ª categoria a priori – Terceira fase – período de 7 a 25 anos de carreira docente. Nesse caminho, os resultados dessa pesquisa mostraram que, apesar das inúmeras dificuldades que perpassam a trajetória das professoras nos anos iniciais, elas seguem convictas da escolha da profissão e da responsabilidade social que têm como docentes.

Quanto aos seis artigos encontrados no descritor **Ciclo de vida profissional,** destacamos o trabalho "Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional" (ISAIA, BOLZAN e GIORDANI, 2007), publicado nos Anais da 30ª ANPED GT 08, apresenta o recorte de uma pesquisa, sobre os ciclos de vida profissional de docentes do ensino superior. O objetivo geral do projeto foi investigar os ciclos de vida profissional dos professores do ensino superior, buscando compreender como se constituem ao longo da carreira (trajetória docente) e qual a pedagogia que os norteia, considerando-se as concepções de docência e o contexto institucional-acadêmico no qual atuam. Dialogando com Huberman (1989), Ludke (1996) e Mizukami (1995, 1996), a pesquisa fez uso das narrativas dos professores atuantes no magistério superior da Universidade Federal de Santa Maria; classificando o percurso dos professores no magistério em: anos iniciais (0-5), anos intermediários (6-15) e anos finais (de 16 anos em diante). Nesse contexto, como resultado, destacou-se que as concepções de docência de professores de licenciatura e de bacharelado da UFSM vão se transformando, permeadas por movimentos construtivos que os docentes vão produzindo ao longo da carreira (movimentos: preparatório, efetivação na docência, cursos de pós-graduação, consciência da docência).

O artigo "O ciclo de vida profissional e a formação continuada dos professores das instituições privadas de Ensino Superior em Curitiba" (RIBEIRO e VIEIRA, 2015), publicado nos Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, investigou os processos de formação continuada dos professores que atuam em Instituições Privadas de Ensino Superior em Curitiba, à luz das fases e ciclos da carreira docente, elaborados por Huberman (1992). A pesquisa é de caráter bibliográfico, documental e de campo; dialogando com Huberman (1992), Nóvoa (1992), Alberti (2004), Le Goff (2013) e Tardif (2014). A coleta de dados apoiou-se na metodologia da história oral temática. Os resultados obtidos demonstraram que os docentes entrevistados não se enquadram nos estudos de Huberman (1992), pois estão em constante formação independentemente da fase da carreira em que se encontram. Porém, nem todos têm ideia de que a experiência cotidiana é formação continuada.

O artigo "Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre Pedagogia Universitária" (IZAIA e BOLZAN, 2008), publicado na Revista Linhas Críticas (volume 14, n. 260, decorre de pesquisas que as referidas autoras vêm desenvolvendo em especial sobre a temática dos ciclos de vida profissional de professores do ensino superior. Discute os possíveis movimentos construtivos na trajetória docente de professores universitários. Essa discussão se dá a partir da busca pela compreensão dos movimentos construtivos da docência, bem como do delineamento de possíveis ciclos de ciclos de vida profissional desses sujeitos. A pesquisa utilizou como instrumentos metodológicos as narrativas dos professores atuantes no magistério superior, classificando este percurso em: anos iniciais (0-5), anos intermediários (6-15) e anos finais (de 16 anos em diante); e como base teórica Huberman (1989), Ludke (1996) e Mizukami (1995, 1996). Como resultados, a pesquisa apresenta quatro movimentos construtivos da docência: preparação à carreira docente; entrada efetiva no magistério superior; marcas da pós-graduação na docência superior; professoralidade docente. A referida pesquisa permite analisar que os fios das concepções de docência são tecidos a partir dos movimentos construtivos ao longo da trajetória docente, demarcando-os como um processo contínuo de aprendizagem docente.

O artigo "Percepções e compreensões sobre o ciclo de vida profissional e o desinvestimento da carreira docente" (ALVARENGA e TAUCHEN, 2018), publicado na Revista Conhecimento Online (vol. 2, ano 10), apresenta uma pesquisa que teve o objetivo de compreender e contextualizar o ciclo profissional do docente, especialmente na fase de desinvestimento da carreira. A produção dos dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, conhecida também como Estado da Arte, sendo selecionadas as produções disponíveis na base de dados SCIELO e no Banco de Teses e dissertações da CAPES, no período de 1990 até 2016, por meio das seguintes palavras-chave: ciclo de vida profissional, final da carreira profissional, fase de desinvestimento da carreira docente e desinvestimento da carreira. A análise dos dados foi orientada com base na hermenêutica e diálogo com os autores Gonçalves (2000), García (1995), Cavaco (1990, 1999), Huberman (2000) e Nóvoa (2000).

Concluiu-se na referida pesquisa que o ciclo de vida profissional é processual, envolve a auto-eco-organização docente e está correlacionado com a integração de cada fase da vida profissional a partir das relações que são traçadas neste percurso. Desta forma, acredita-se que o desinvestimento da carreira pode caracterizar o encerramento do ciclo profissional em um tempo e espaço institucional, mas não da vida profissional. Assim, o ciclo de vida profissional não se esgota no desinvestimento, pois o docente tem

a possibilidade de (des)investir da carreira docente com o intuito de transformar as suas perspectivas profissionais e pessoais, recomeçando e construindo outros ciclos.

Os dois últimos artigos abordados no descritor **Ciclo de vida profissional** foram encontrados no Google Acadêmico, sendo que o primeiro foi publicado em revista de qualis B5, não se encaixando na base de dados das Revistas de Educação (Qualis A1, A2, B1, B2) propostas para esse levanto bibliográfico. Mas, considerando, que o objeto de pesquisa apresentado no artigo é o ciclo de vida profissional, acreditamos ser de relevância agregarmos ao nosso estudo, os resultados obtidos nessa referida pesquisa. Já o segundo artigo encontrado também no Google Acadêmico, destacamos que o mesmo não apresenta referência da base de sua publicação, mas foi localizado a partir do relatório final do projeto de pesquisa do CNPq (2007-2010) "Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo comparativo sobre trajetórias docentes" (ISAIA, 2010), dialogando também, com nosso objeto de pesquisa.

Nesse contexto, o artigo "Ciclos de vida profissional na carreira docente: revisão sistemática da literatura" (GODTSFRIEDT, 2015) teve como objetivo analisar os ciclos de vida profissional na carreira docente como um processo de socialização e incorporação na atividade profissional, com base em uma revisão sistemática da literatura. Para isso, foram utilizadas as bases de dados LILACS e SCIELO, encontrando um total de 236 artigos; dos quais, ao final da seleção, 06 estudos atendiam os critérios aplicados. As bases do referencial teórico da pesquisa foram Huberman (2000), Nascimento, Graça (1998), Gonçalves (2000), Stroot (1996) e Barone (1996). Assim, essa revisão sistemática da literatura apontou que os ciclos de vida profissional na carreira dos docentes, mesmo os com formações realizadas em momentos distintos e que atuam em contextos diferenciados, apresentam pontos comuns nas suas trajetórias profissionais, respeitadas as especificidades da história pessoal de cada professor.

O artigo "Ciclos de vida profissionais de docentes do ensino superior: identificação preliminar de movimentos construtivos" (IZAIA, GIORDANI, AIMI, STROMM, SCREMIN, HENRIQUES) apresenta o recorte de uma pesquisa do CNPq (2007-2010) sobre os ciclos de vida profissional de docentes do ensino superior; com o objetivo de delinear o movimento construtivo destes sujeitos, tendo por fio condutor suas percepções sobre a carreira docente, atravessadas pelas concepções de docência que vão construindo ao longo de suas atividades como professores. Como campo de estudo, foi delimitada uma instituição pública federal, abrangendo seus docentes dos cursos de licenciatura e bacharelado e retratando um estudo sistemático dos ciclos de vida profissional de professores

universitários, precisando, para tanto, ajustar o aporte teórico e os procedimentos metodológicos a esta realidade. A pesquisa realizou análise das auto-reconstruções biográficas de um grupo de vinte professores, trabalhadas a partir da análise de conteúdo; e em termos metodológicos desenvolveu uma investigação pautada na abordagem história de vida; Poirier e Clapier-Valladon; Raybaut (1995), Lainé (2000), de cunho narrativo, Connelly e Clandinin (1995) e Huberman (1989, 1998), McEvan (1998), Isaia (2005). Buscou-se, a partir das narrativas dos professores, descrever e interpretar os relatos escritos que eles fazem dos acontecimentos vividos ao longo da carreira docente e como estes repercutem no movimento transformacional das concepções de docência que adotam.

Constatou-se, ao final da pesquisa, que as concepções de docência de professores de licenciatura e de bacharelado da UFSM vão se transformando, atravessadas pelos movimentos construtivos que os docentes vão percebendo ao longo da carreira. Assim, o primeiro movimento é de cunho preparatório para a efetiva atuação na universidade. O segundo movimento envolve a efetivação na docência superior em que a característica mais marcante é a falta de preparação específica para este nível de ensino. E o último movimento construtivo demarcado pelos professores envolve o que podemos denominar de consciência da docência, ou seja, os professores estão engajados em atividades educativas voltadas para o efetivo desenvolvimento de seus alunos. Neste movimento, segunda as autoras, parece surgir uma concepção de docência mais madura, na medida em que os saberes por eles acionados estão marcados pela dimensão humana, ou seja, os alunos são os focos de atenção docente.

Quanto ao descritor **Ciclo de carreira docente** destacamos 5 trabalhos encontrados – 3 artigos em revistas e 2 trabalhos apresentados em eventos (EDUCERE – comunicação científica e ENDIPE – painel). O primeiro artigo "Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes" (FERREIRA, 2017), publicado na Revista Acta Scientiarum, apresenta um recorte teórico originado de um estudo de tese, que tem como objetivo discutir aspectos do desenvolvimento profissional docente e dos professores iniciantes e analisar os períodos da carreira docente sob o modelo das fases de acordo com Huberman (1992). O estudo traz um levantamento teórico sobre a temática, dialogando com García (2010), Huberman (1992), Vicentini (2005), Vicentini e Lugli (2009), Oliveira (2010) e Lelis (2011). Como resultados foi verificado que os docentes brasileiros têm sua carreira profissional estudada a partir do modelo europeu, que se diferencia da sua realidade. Este estudo revela elementos que constituem tal diferença e como o desenvolvimento profissional se concretiza nos períodos da carreira. Com isso, as

características dos/sobre os professores iniciantes se revelam com os saberes e a experiência.

O artigo "As fases na vida dos professores: um estudo com professores do curso de Administração em uma instituição de educação superior privada no Brasil" (FONTANINI, FILIPAK, KRAST, 2017), publicado na Revista Espacios, traz o relato de uma pesquisa que buscou verificar se existem fases na carreira docente de professores do curso de Administração da Escola de Negócios de uma instituição de educação superior privada de grande porte no estado do Paraná. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso, tendo como referencial teórico Huberman (2007) e Kotler (2008); e seus resultados revelaram as fases que os professores participantes se encontravam. Foi possível constatar as situações nas quais a evolução nas carreiras docentes é percebida e a preocupação dos professores em buscar programas de formação para a carreira docente.

O terceiro artigo "Ciclos da trajetória profissional na carreira docente em Educação Física" (FARIAS, BATISTA, GRAÇA, NASCIMENTO, 2018), publicado na Revista Movimento, analisou a carreira de professores de Educação Física, considerando os ciclos da trajetória profissional docente de Huberman (2000). Participaram desse estudo descritivo-exploratório, 64 professores de Educação Física atuantes em escolas municipais de Porto Alegre/RS e como percurso metodológico foram aplicados questionários com todos esses professores participantes e no segundo momento realizadas entrevistas semiestruturadas com apenas 13 professores. A pesquisa também se pautou teoricamente em Stroot (1996), Tardif (2000), Valle (2006), Gonçalves (2000, 2009), Nascimento e Graça (1998), Tardif e Raymond (2000). Os resultados da referida pesquisa possibilitaram a identificação de cinco ciclos que caracterizam a carreira docente dos professores de Educação Física, nomeadamente a Entrada na Carreira, Consolidação das Competências Profissionais na Carreira, Afirmação e Diversificação na Carreira, Renovação na Carreira e Maturidade na Carreira. A continuação dos estudos é sugerida para acompanhar docentes após o processo de aposentadoria, bem como ampliar a caracterização dos diferentes ciclos da carreira de professores de Educação Física.

O artigo "Ciclo de carreira docente: o que dizem as pesquisas brasileiras?" (CARDOSO, 2017), publicado nos Anais do XIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), buscou aproximar e situar na literatura brasileira a temática do ciclo de carreira docente, realizando um levantamento em duas bases de dados: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizadas na última década (2006-2016), e que tinham

como tema o ciclo de carreira docente ou termos afins. Esse levantamento dialogou com Huberman (2000), Chakur (2005) e Cavaco (1995); apontando como resultados, que há uma carência significativa de pesquisas sobre o ciclo de carreira docente e uma necessidade de se olhar a carreira por um viés, que seja mais amplo e que ultrapasse esse movimento marcado por etapas: início (busca), meio (estabilidade) e fim (reclusão), uma vez que podemos encontrar professores com significativo tempo de carreira e ainda em momento de ascensão. Indicou também que há linhas de força que coexistem nos momentos de transição de uma fase para outra. E ainda que existe um ciclo de carreira que acontece de forma individual e ao mesmo tempo coletivo, ou seja, cada professor vivencia e sente as fases da carreira de forma singular, a partir do seu contexto social e da sua singularidade, mas há nessa trajetória pontos de intercessão pelos quais todos passarão, o que torna o ciclo algo coletivo.

O último trabalho encontrado no descritor **Ciclo de carreira docente** foi o painel "O ciclo de carreira e as condições de trabalho: aproximações e relações possíveis" (CARDOSO, SILVA, FRANÇA, 2018), publicado nos Anais do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), apresentou três pesquisas teóricas cujo foco é o estudo sobre trabalho docente que envolve questões relativas à carreira e às condições do trabalho. A primeira pesquisa realizou um estudo do tipo "estado da arte" e fez um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre 2007 e 2017 que tenham investigado o ciclo de vida profissional de professores das escolas públicas do Distrito Federal (DF). A segunda pesquisa analisou a carreira docente na rede pública do Distrito Federal, sob a ótica da valorização dos professores pressuposta no plano de carreira e em outras estruturas da profissão. E a terceira pesquisa, ainda em desenvolvimento, busca compreender de forma crítica e dialética as condições do trabalho docente, evidenciando a precarização e a intensificação; bem como o entrelaçado que há nas relações contraditórias presentes na Educação Infantil e as mediações que marcam o trabalho dos docentes. O painel teve como referencial teórico Huberman (2000), Ferreira (2002), Kuenzer e Caldas (2009).

Como resultados apresentados no painel, as pesquisas revelaram a necessidade de mais investigações para analisar a vida profissional e, consequentemente delinear o perfil dos professores das escolas públicas do Distrito Federal. As análises também apontaram que a carreira desses professores ocupa lugar de destaque entre as demais Unidades da Federação com ênfase nos salários, posicionados entre os maiores do país. Porém, discute a valorização da carreira sob outras perspectivas, tais como políticas públicas, legislações

específicas, etc. As três pesquisas destacaram necessidades de investigações sobre a vida e o perfil profissional dos professores das escolas públicas do DF, bem como para considerar além dos aspectos financeiros, a jornada de trabalho, as concessões de liberações do tempo dentro da escola e das condições gerais de trabalho como componentes do extenso conjunto de medidas que podem fazer do magistério uma atividade efetivamente prazerosa aos docentes e irmanadas à emancipação dos estudantes e suas famílias.

Quanto ao descritor **Ciclo profissional docente** destacamos apenas 1 trabalho encontrado – 1 artigo em revista. O artigo "Desenvolvimento profissional docente: percepções dos professores em diferentes períodos ao longo da vida" (PIRES, ALVES, GONÇALVES, 2016), publicado na Revista Portuguesa de Pedagogia, sintetiza os resultados de uma pesquisa de doutorado cujo principal objetivo foi caracterizar as percepções dos docentes do ensino não-superior sobre os seus próprios processos de desenvolvimento profissional. O estudo de caráter empírico, metodologia qualitativa e análise de conteúdo segundo Bardin (2009), realizou o levantamento dos dados por meio da técnica de grupo focal em que participaram docentes dos vários níveis de escolaridade, ensino pré-escolar, ensino básico (1º; 2º; 3º ciclos) e ensino secundário. Estes docentes atuavam no ano letivo 2012/2013, em dois agrupamentos localizados no distrito de Lisboa e que se encontravam em distintos períodos do ciclo de vida profissional. A pesquisa teve como referencial teórico Gonçalves (2009), Huberman (1989), Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke e Baumert (2011). Os resultados alcançados permitiram evidenciar algumas diferenças entre as percepções dos docentes, consoante quer o período da vida profissional em que se encontram, quer os níveis de escolaridade em que os docentes lecionam.

Assim, a partir do estudo bibliográfico realizado nesse Estado do Conhecimento, consideramos importante o nosso projeto de pesquisa que tem como objeto o ciclo de vida profissional do professor alfabetizador, tendo em vista que apenas um trabalho encontrado aborda esse sujeito. Destacamos também, que esse referido estudo encontrado não aponta um ciclo de vida profissional do professor alfabetizador, mas apenas retrata, a partir das fases estabelecidas por Huberman (1992), os elementos que influenciaram a permanência da professora investigada por 30 anos em classe de alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos, pelo levantamento no Estado do Conhecimento, que pouco têm sido a ênfase e discussão sobre o ciclo de vida profissional do professor alfabetizador e sua constituição como trabalhador, atrelado ao seu processo histórico e

emancipador de formação e valorização profissional; atravessado nas suas teorias de conhecimento e nas suas práticas pedagógicas pelos conflitos pessoais e profissionais. Pretendemos avançar, privilegiando em nossa pesquisa, um olhar crítico e histórico sobre o ciclo de vida profissional do professor alfabetizador, buscando superar o antagonismo entre escola e trabalho, numa elaboração de projetos emancipatórios articulados dentro e fora da escola; e elegendo o materialismo histórico e dialético como percurso metodológico para nossa pesquisa.

Assim, nosso projeto de pesquisa busca compreender a singularidade do ciclo de vida profissional do professor alfabetizador da rede pública de ensino do Distrito Federal; e compreender também a particularidade, sua constituição docente e "práxis" pedagógica na alfabetização, e as contradições de formação continuada que neles se expressam, e, ademais, a vivência profissional no ciclo de carreira.

REFERÊNCIAS

BRITO, Talamira Taita Rodrigues. **O ciclo de vida profissional dos professores de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia: trajetórias, carreira e trabalho.** 2011. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

HUBERMAN, Michael. **O Ciclo de Vida Profissional dos professores.** *In:* NÓVOA, António. Vidas de Professores. Porto Editora, Lisboa, 1992, p. 31-62.

MARX, Karl. **O Capital – Volume I.** Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1982.

111. SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO DOCENTE PARA PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Singularidade e definibilidades

Rosiris Pereira de Souza[1]

INTRODUÇÃO

Este texto consiste em parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. A temática central da investigação abordou o trabalho docente na educação infantil. O objetivo geral foi identificar e analisar os significados e sentidos sobre o trabalho docente na educação infantil, apropriados e atribuídos por professoras iniciantes/ingressantes. Como método de investigação, foi utilizado o materialismo histórico-dialético para apreensão do objeto em suas múltiplas determinações. O referencial teórico-metodológico foi pautado em Marx (1978, 1993, 2010, 2013); Marx e Engels (1984); Kosik (1976); Kopnin (1978); Duarte (2011); Frigotto (1989, 1998, 2009); Húngaro (2008). A aproximação das categorias teórico-metodológicas – significados e sentidos –, foi orientada em Vigotski (2000); Leontiev (1978); Aguiar e Ozella (2006, 2013). Nesta investigação, o trabalho docente na educação infantil foi apresentado como uma categoria singular na relação com a universalidade da categoria trabalho, em sua dimensão ontológica e filosófica, destacando suas mediações e contradições.

Entendendo que o trabalho docente é uma categoria importante no campo da formação de professores e, tendo como objetivo levantar pistas para a identificação e

1 Professora do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (DEI/CEPAE/UFG). E-mail institucional: rosiris_pereira_souza@ufg.br

análise dos significados e sentidos apropriados e elaborados por professores iniciantes sobre o trabalho docente na educação infantil, é apresentada, no presente texto, a categoria "trabalho" fundamentada no materialismo histórico-dialético. Esse entendimento inicial se constitui em base fundamental dentro de uma compreensão ampliada sobre o trabalho docente, considerando suas atuais condições numa etapa específica da educação básica, ou seja, a educação infantil. Nessa perspectiva, a intenção inicial foi a compreensão da categoria "trabalho" e, a partir dessa compreensão, a discussão da categoria "trabalho docente" para a apresentação de reflexões sobre as determinações que posam implicar em questões que emergem (dificuldades, desafios e descobertas) do processo de inserção de professores no campo do trabalho docente na educação infantil.

Essa intenção parte do pressuposto defendido por Frigotto (2009, p. 169), cuja afirmação indica que "[...] os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas [...]". O autor pondera, coerentemente, que essa compreensão indica "[...] um ponto central da batalha das ideias na luta contra-hegemônica à ideologia e à cultura burguesas [...]". Em sua lógica, esse pressuposto significa, [...] compreender e tratar as relações de produção e de reprodução sociais, a linguagem, o pensamento e a cultura de forma histórico-dialética e, para não cairmos numa discussão abstrata, atemporal ou – nos termos de Marx – escolástica, que o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos (FRIGOTTO, 2009, p. 169).

Na presente análise, o conceito de trabalho docente é tido como prática social imersa em múltiplos contextos (ideológico, econômico, político e cultural). Sendo, portanto, um todo articulado e atravessado por diferentes aspectos e contradições que compõem a lógica da sociedade capitalista. Dizendo de outra forma, o trabalho docente pode ser entendido como:

> [...] uma prática social contraditória, à medida que se efetiva no interior de uma sociedade de classes marcada por interesses antagônicos que se articula com os interesses burgueses e com os daqueles que constituem a classe dominada (FRIGOTTO, 1989, p. 11).

Em acordo com Frigotto (2009, p. 173), captar os "[...] sentidos e significados do trabalho na experiência social e cultural das massas de trabalhadores é tarefa complexa e implica analisar como se produz a sociedade nos âmbitos da economia,

da cultura, da política, da arte e da educação [...]", pois somente assim é possível apreender os significados em sua historicidade e compreender como são apreendidos na vida real pela classe trabalhadora.

Trabalho como categoria ontológica e o trabalho docente na educação infantil

Frigotto (2009) aponta que o surgimento de novos estudos e pesquisas buscaram compreender e explicitar a origem e o desenvolvimento do sentido de trabalho que se tem hoje, qual seja: "[...] reduzido a emprego como quantidade de tempo pago por uma determinada atividade [...]" (p. 174), mostrando a importância de que a categoria trabalho seja compreendida na sua dimensão ontocriativa, em contraposição a forma histórica que assume no modo de produção capitalista.

Em Marx (2013, p. 255), o trabalho constitui-se, antes de tudo, de "[...] um processo entre homem e natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]", num confronto orgânico com a matéria natural. Nessa relação, o homem transforma a natureza e a si mesmo, ou seja, "[...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...]". De acordo com Marx e Engels (1984), o ato fundante que diferencia o homem de outros animais é justamente a produção material dos meios de vida.

Nesse movimento, o trabalho representa, portanto, uma mediação eterna e necessária do homem com a natureza, sendo um ato criativo e teleológico pelo qual o homem se objetiva (MARX, 1993). Assim, nas relações dos homens com a natureza, o trabalho é a atividade pela qual o homem garante a produção da vida e a sobrevivência do gênero humano.

Antunes (1995) afirma que a compreensão da categoria trabalho em Marx é fundamental para o entendimento da exploração posta na sociedade capitalista. Nesse contexto, o trabalho abstrato assume forma distinta do trabalho concreto, visto que, em tal condição, ao assumir a forma de trabalho alienado, o trabalho se constitui na própria negação da essência humana, ou seja, na própria impossibilidade da existência do desenvolvimento da omnilateralidade, aqui entendida enquanto possibilidades de realização do homem. Na relação com o trabalho abstrato, as objetivações assumem também um caráter estranhado, de maneira que nessas "[...] circunstâncias históricas

o trabalho não se apresenta como uma objetivação criativa, mas como alienação [...]" (HÚNGARO, 2008, p. 52).

Para Marx (2010), a alienação pelo trabalho impede o desenvolvimento humano e, nesse ato, o desenvolvimento singular e genérico dos homens. Portanto, nessa ótica, apresenta-se como desrealização. Ou seja, um projeto de sociedade que se pretenda emancipador envolve necessariamente a luta pela superação do trabalho alienado, porém, é sempre importante frisar que o trabalho concreto como atividade humana consciente é ontologicamente insuprimível (LUKÁCS, 1979).

A compreensão do trabalho em sua dimensão ontológico-filosófica é central para o desvelamento das relações sociais. De acordo com Húngaro (2008), na teoria Marxiana, o trabalho – enquanto categoria – articula os complexos sociais na produção material da vida social. Nessa perspectiva, o trabalho passa a ser concebido como elemento fundante – objetivação fundamental para o entendimento da sociedade e dos processos de exploração do homem pelo homem –, sendo, ao mesmo tempo, importante compreendê-lo dentro da lógica capitalista de produção, ou seja, na forma de trabalho alienado.

A compreensão do trabalho docente – incluindo o trabalho docente na educação infantil, assim como, a apropriação das categorias trabalho manual e intelectual, material e não material, produtivo e improdutivo no modo de produção capitalista –, foi baseada em estudos que ampliam e diversificam as categorias marxianas do trabalho na contemporaneidade, tais como Antunes (1995, 2001); Saviani (1994, 2003); Mascarenhas (2002); Frigotto (1998).

Segundo Kuenzer e Caldas (2009), o trabalho docente não escapa à dupla face do trabalho na sociedade capitalista (concreto e abstrato), cuja função é produzir valores de uso e valores de troca. Em relação à produção de valor, faz-se necessária a compreensão de que o trabalho produtivo, em Marx, indica o trabalho que amplia a acumulação e valorização do capital, ou seja, que produz valor de troca e mais-valia, enquanto que o trabalho improdutivo é justamente o oposto. Para essas autoras, a produção de valores de uso no processo de trabalho se desenvolve na atividade do homem que realiza uma transformação sobre o objeto de sua ação, subordinada a um determinado fim, ou seja, à realização de um produto ou serviço para atender às necessidades humanas. Portanto, uma parte da natureza será adaptada às necessidades do homem por meio da mudança de sua forma sem que esse processo tenha como finalidade a produção de excedentes para acumular riqueza (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 22).

Quanto à produção de valor de troca, Kuenzer e Caldas (2009) pontuam a necessidade de se considerar a mudança de circunstâncias, pois é com o advento do capitalismo que o "[...] processo de trabalho passa ser a produção de valor de troca, valor que se auto expande, com a finalidade de acumular riqueza por meio da produção do trabalho excedente, que será apropriado pelo capitalista [...]". Nessa lógica, é sob o marco do capital que o capitalista "[...] detém a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho [...]", aspecto que determina "[...] o processo de alienação do trabalhador, que perde controle de seu trabalho, das decisões sobre ele e, em decorrência, a posse do produto de seu esforço [...]" (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 22).

Nesse processo, ao produzir relações sociais alienantes, o trabalho passa a ser a negação do humano, ao mesmo tempo em que continua a produzir o próprio homem, afirmando-o como indivíduo e como categoria (MARX; ENGELS, 1984).

Sobre o trabalho material e não material, pode-se dizer, de forma bem ampla, que o trabalho material – como o próprio termo diz – tem a ver com sua materialidade, concretude e com a circulação das mercadorias entre a produção e o consumo, dizendo de outro modo, é o que produz mercadorias tangíveis. No caso do trabalho não material, o produto não se separa do produtor. Para que se compreenda a presença do capitalismo no domínio da produção não material é importante destacar que esta pode ser de dois tipos:

> 1.Resulta em mercadorias, valores de uso que tem uma forma distinta dos produtores e consumidores e independente destes; essas mercadorias podem existir, pois, durante um intervalo entre a produção e o consumo e nesse intervalo circular como mercadorias vendáveis, tais como os livros, quadros, em uma palavra, todos os produtos artísticos distintos da execução artística ou do artista que os executa. [...] 2. A produção não pode separar-se do ato de produzir, como ocorre com todos os artistas, oradores, atores, professores, médicos, sacerdotes etc. (DUARTE *et al.*, 2011, p. 43).

Ao considerar as categorias marxianas em sentido estrito no trabalho docente, pode-se afirmar a existência de uma natureza e especificidade distinta do trabalho material e produtivo. Assim, é compreendido como parte de uma totalidade constituída pelo trabalho sob o capitalismo, submetido à sua lógica e contradições. O trabalho docente não escapa da dupla face do trabalho na produção de valores de uso e valores de troca (KUENZER; CALDAS, 2009).

O trabalho do professor possui especificidades, as quais dizem respeito ao ser do professor, uma vez que este não atua sobre a natureza (matéria-prima), mas sim com

pessoas (natureza humana). Seu trabalho envolve sujeitos em processo de humanização. Ao final do trabalho do professor não resta um produto que se separa do trabalhador, ou seja, o produto do trabalho do professor está encalacrado nele mesmo, portanto, é um trabalho não material e, a depender da natureza administrativa das instituições – públicas ou privadas (ou ainda da natureza das mediações) – pode ser (imediatamente/diretamente) improdutivo e (mediatamente/indiretamente) produtivo (FRIGOTTO, 2009).

Nas instituições públicas, uma especificidade importante do trabalho do professor em relação ao trabalho pr dutivo e material indica que – apesar de todo o processo de fragmentação, precarização, intensificação e regulação, por ser (imediatamente) improdutivo e não material – o trabalho docente ainda conserva relativa autonomia em relação ao controle externo. A perda do controle e da autonomia são características marca tes do processo de flexibilização e precarização do trabalho na sociedade capitalista contemporânea.

Partindo do suposto de que no modo de produção capitalista o trabalho docente (KUENZER; CALDAS, 2009) está presente na totalidade da categoria trabalho, se constituindo como expressão da divisão técnica e social do trabalho – mesmo não produzindo mercadorias (ou seja, mesmo possuindo natureza distinta da produção material) –, é possível inferir que esse trabalho docente está atravessado por contradições. E, que tais contradições, ao mesmo tempo, marcam a dupla face ou movimento pendular dessa atividade (ANTUNES, 1995), quais sejam: realização e desrealização, humanização e desumanização.

Assim, com base nas análises de Oliveira (2003; 2004), pode-se afirmar, ainda, que no modo de organização capitalista o trabalho docente está submetido a processos de maior intensificação, precarização, flexibilização e fragmentação, podendo resultar em processos de alienação e sofrimento. No entanto, é extremamente importante ponderar que tais processos não se dão totalmente sem movimentos de resistência dos professores. De acordo com Caldas (2007), nas relações de dominação presentes na sociedade capitalista, o trabalho docente pode conter, simultaneamente, dois movimentos contraditórios: reações de desistência e comportamentos de resistência. Deste modo, entendemos que o trabalho docente não serve exclusivamente aos interesses das relações de dominação do capital, pois, exatamente na contramão disso, também possui e expressa interesses e significados que buscam possibilidades emancipatórias. Assim, [...] a escola passa a ser interpretada não como um espaço totalmente controlado pelo capital, nem tampouco como o terreno da plena realização, mas como lugar contraditório da

reprodução e contestação [...]". (CALDAS, 2007, p. 3-4). Essa análise impõe a necessidade de compreensão da natureza própria do trabalho educativo, produzido e reproduzido por meio da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e de suas próprias determinações específicas, por meio das quais se produz a alienação e, ao mesmo tempo, são engendrados espaços de autonomia relativa (CALDAS, 2007, p. 7).

Não há como negar que o trabalho docente está submetido ao forte impacto das transformações e avanços materiais alcançados na sociedade capitalista contemporânea e, portanto, às alterações em sua natureza, formas de organização e consequentes relações e condições de trabalho (OLIVIERA, 2004) que objetivam, sobretudo, mas não somente, responder às demandas mercadológicas da sociedade capitalista contemporânea.

A partir das contribuições teóricas de Marx – no âmbito do modo de produção capitalista –, pode-se compreender que elementos complexos e multifacetados são inscritos na categoria trabalho. Trazendo esse debate para o campo do trabalho docente, pode-se reafirmar que o entendimento da categoria trabalho e seu movimento pendular (trabalho concreto/trabalho abstrato) é basilar para uma compreensão ampliada do trabalho docente e sua manifestação no campo da educação infantil.

Sobre o trabalho docente na educação infantil, é importante destacar ter sido a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 que essa etapa passou a integrar a primeira fase da educação básica. Assim, instituiu-se uma nova compreensão relativa à formação e atuação de professores para essa demanda. As mudanças no campo da legislação se constituem em aspectos importantes e determinantes para as transformações das concepções sobre o trabalho docente nessa etapa, revelando novos significados e sentidos.

No atual contexto, cada vez mais, são apresentadas situações instáveis e precárias para os trabalhadores em geral e da educação – em especial, com perdas de direitos e conquistas, ampliação do desemprego estrutural e desvalorização social –, tudo isso orquestrado pela lógica destrutiva do capital (ANTUNES, 2001). A partir dessa compreensão ampla sobre as condições de trabalho, é importante destacar as condições de trabalho dos professores que atuam na educação infantil. De acordo com indicadores educacionais e pesquisas recentes, a educação infantil é a etapa educativa que agrega o maior número de professores sem a formação mínima estabelecida pela legislação nacional. Em algumas pesquisas, é marcante a questão da desvalorização dos professores dessa etapa, visto que acumulam as piores condições de trabalho, a maior jornada de

trabalho e os menores salários em relação aos demais professores de outros níveis e etapas da educação, conforme apontam os dados de pesquisas de Gatti e Barreto (2009); Oliveira e Vieira (2012); Vieira (2013) e Oliveira (2013).

É no contexto do modo capitalista de produção que o trabalho docente na educação infantil deve ser analisado, reafirmando a ideia de que a escola e as instituições de atendimento da educação infantil são locais de trabalho e que os professores, inseridos em relações de trabalho, são trabalhadores por comporem a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 1995, 2001). Portanto, sendo afetados diretamente ou indiretamente pelas grandes transformações vividas pela sociedade e pela nova forma de ser da classe trabalhadora nos dias de hoje. Esse cenário reafirma a importância e a atualidade das postulações de Marx (1978, 1984) sobre o trabalho na sociedade capitalista e sobre as formas de subsunção formal e real do trabalho ao capital. Sem desconsiderar, é claro, a natureza e especificidade do trabalho docente que não se concretiza na transformação direta da matéria natural (SAVIANI, 2003). No seu trabalho, o professor atua com outros ujeitos em processos de aprendizagem e desenvolvimento, em geral menos experientes em relação aos conhecimentos científicos e à cultura, dizendo de outra forma, o objetivo do trabalho docente é a formação humana.

Mesmo que o trabalho do professor possua uma especificidade que o diferencia do sentido estrito de trabalho, proposto por Marx no século XIX, isso não o isenta de ser um trabalho que passou pelo processo de assalariamento (seja na instituição pública ou privada), sendo submetido a processos de alienação, aproximando-o da condição de proletariado – termo entendido como expressão concentrada dos sofrimentos que infligem os trabalhadores (trabalho produtivo) no modo de produção capitalista (VÁSQUEZ, 1977). Nessa perspectiva, as observações de Marx sobre o trabalho do professor são lapidares, pois:

> [...] um mestre escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação. O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia. Ser trabalhador produtivo não é nenhuma felicidade, mas azar [...]. (MARX, 1984, p. 584).

De acordo com os estudos de Lombardi (2010), em Marx, a educação é:

> [...] um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, correspondendo às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais (LOMBARDI, 2010, p. 231).

Conforme a presente análise, é possível afirmar – a partir da compreensão dos excertos anteriores – que o trabalho dos professores, sob o capitalismo atual, se depara com os impactos e transformações do mundo do trabalho. Tal situação compromete e altera sua forma de ser, sua natureza e formas de organização, modificando também as relações e condições de trabalho (LANCILLOTTI, 2008; OLIVEIRA, 2004).

Segundo Antunes e Alves (2004, p. 342), mesmo "[...] os trabalhadores improdutivos, criadores de antivalor no processo de trabalho, vivenciam situações muito aproximadas com aquelas experimentadas pelo conjunto dos trabalhadores produtivos [...]". Ou seja, de acordo com esse autor, assistimos a uma "[...] crescente imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo no capitalismo contemporâneo [...]" (ANTUNES, 2001, p. 102-103), havendo diminuição da distinção entre proletários e assalariados, além de uma noção ampliada da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, é desenvolvido o entendimento de que o trabalho docente na educação infantil – assim como nas demais etapas, modalidades e níveis da educação na instituição pública é trabalho não material (porque o produto não se separa do produtor); é trabalho improdutivo (nas instituições públicas – na relação direta e imediata), porque não produz mais valia na relação capital/trabalho e; é produtivo quando se considerar as relações indiretas e mediatizadas (FRIGOTTO, 1989).

Assim, por um lado, é reafirmada a perspectiva de que o trabalho do professor não escapa à lógica da acumulação para o capital, porque ao se realizar produz conhecimentos e/ou trabalhadores para o capitalismo desde a mais tenra idade (natureza mediata e indireta). Segundo Kuenzer e Caldas (2009) essa vinculação é ainda mais ampla, pois decorre da afirmação de que o trabalho docente (sob a égide do capitalismo) se realiza pela venda da força de trabalho do professor para instituições privadas; pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista; pelo disciplinamento com vista à subordinação; pela produção de ciência e tecnologia vinculada aos interesses da burguesia. Mas por outro lado, esse cenário indica que o trabalho do professor também pode se organizar no sentido de formar indivíduos críticos dentro de uma perspectiva de superação da sociedade capitalista – em contraposição à

premissa anterior de atendimento único à lógica mercadológica –, porque, ao reproduzir a sociedade capitalista, a educação reproduz também suas contradições internas. Nessa perspectiva, a presente reflexão se orienta em acordo com Duarte (2007, p. 8), quando ele afirma que,

> [...] a reprodução da sociedade é também a reprodução das contradições que permeiam a sociedade. Uma dessas contradições é a existente entre o fato de que, por um lado, a sociedade capitalista forma o indivíduo reduzindo-o a alguém que ocupa um lugar na divisão social do trabalho e, por outro lado, essa mesma sociedade produz, contraditoriamente, no indivíduo, necessidades de ordem superior, que apontam para a formação da individualidade para-si, isto é, para a formação de um indivíduo [...] que mantém uma relação consciente com sua vida cotidiana, mediatizada pela relação também consciente com as objetivações genéricas para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política) (DUARTE, 2007, p. 8).

No trabalho realizado nas instituições de educação infantil, a busca se expressa nas contradições e nas possibilidades que incidem sobre esse trabalho em suas múltiplas formas sociais dentro do modo de produção capitalista. Os professores da educação infantil – e os trabalhadores em geral, em determinadas situações históricas – não compreendem totalmente as determinações sociais que incidem sobre seu campo de atuação profissional, pois, geralmente, as respostas dadas às dificuldades e aos desafios que emergem no início de carreira voltam-se para questões presentes na cotidianidade e imediaticidade (HELLER, 2004). Tais questões levam a processos de alienação e crise mediante as demandas que se manifestam no trabalho docente, em alguns casos, por meio de movimentos de acomodação, abandono da profissão e/ou desmotivação. Os professores, em muitos casos, não compreendem plenamente as várias questões que estão envolvidas em suas condições de trabalho, revelando haver uma tendência em considerar as dificuldades e os desafios do trabalho descolados de relações sociais mais amplas; desconectados de outros aspectos importantes da totalidade social. Assim, no campo de trabalho na educação infantil, os significados e sentidos do trabalho docente são apropriados, elaborados e atribuídos pelos professores numa relação imediata com os fatores citados anteriormente. Esses fatores são constituintes de sentidos alienados e alienantes que inibem ou dificultam a apropriação do significado social concreto do trabalho docente realizado com crianças de zero até seis anos de idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade docente na educação infantil se constitui em trabalho quando passa a ser compreendida: a) "[...] como uma práxis humana, material e não material que objetiva a criação das condições de existência, e que portanto não se encerra na produção de mercadorias [...]" (KUENZER, 1998, p. 55); b) como ofício de "[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...]" (SAVIANI, 2003, p. 11); c) como "[...] prática social específica, no terreno da reprodução social, que carrega consigo a contradição estruturante da sociedade capitalista [...]" (CALDAS, 2007, p. 2).

Nessa perspectiva, é muito importante a compreensão dos professores sobre a subordinação do seu trabalho à ordem capitalista e às suas contradições internas, pois isso pode ajudar a desvelar os fatores reais que condicionam seu trabalho. Os determinantes que estão relacionados com as principais dificuldades e desafios no início da carreira e no processo de desenvolvimento profissional dos professores da educação infantil indicam os significados histórico-sociais atribuídos a este trabalho, marcados por circunstâncias alienantes e alienadas. Para o professor, a alienação está na dissociação entre significado e sentido do trabalho (BASSO, 1994), pois depende de determinações que envolvem o grau de desenvolvimento das forças produtivas na sociedade. A ideia defendida no presente artigo, é a de que sob relações sociais de dominação, o significado e o sentido das ações dos professores podem separar-se, tornando-se alienadas. Estudos de Leontiev (1978) mostram que, nessas condições, o sentido pessoal da ação não corresponde mais ao seu significado, pois o trabalho, em tais circunstâncias, passa a ser entendido pelo trabalhador apenas como meio de existência e, assim sendo, deixa de desenvolver novas capacidades e necessidades humanas (no sentido das potencialidades do gênero humano). Nessa direção, em acordo com Basso (1994), se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor for apenas o de garantir sua sobrevivência e, se esse trabalhador não tiver consciência de sua participação na produção das objetivações genéricas, o sentido do seu trabalho será alienado e distante, visto que não estabelece relações com seu significado social e, por consequência, não estabelece relações conscientes do indivíduo com a genericidade. É justamente nessa busca da relação consciente com as objetivações produzidas socialmente e mediadas pelas circunstâncias e condições efetivas que as práticas sociais (incluindo o trabalho

docente) podem superar os mecanismos de alienação. As contradições observadas em relação aos significados e sentidos do trabalho docente na educação infantil de professores iniciantes indicaram duas categorias fundamentais para sua compreensão: a alienação e a emancipação. Tais categorias possibilitaram a inferência de que os significados e sentidos são mediados, simultaneamente, por processos de alienação (pelo fato do trabalho docente estar formalmente subsumido à lógica capitalista na relação entre capital e trabalho) e, ao mesmo tempo, por processos de emancipação (pelo fato do trabalho docente não se concretizar como trabalho material e não ser diretamente produtivo na esfera do valor de troca nas instituições públicas de ensino).

A partir dos sentidos elaborados e atribuídos ao trabalho docente, pode-se observar que os professores iniciantes não se apropriam dos significados fixados historicamente sem que antes possam criticá-los, ou seja, sem que reajam por meio de resistências, descontentamento, oposição, confrontação etc. Isso indica que os significados fixados histórico e socialmente podem ser ressignificados, numa relação dialética, por meio da qual os sentidos sejam determinados pelos significados, podendo também determiná-los. Igualmente, indica que os significados constituídos sob o capitalismo – para o trabalho docente na educação infantil – não são imparciais ou neutros em relação aos interesses de classe e gênero, (apesar dessa compreensão nem sempre estar completamente presente na elaboração e atribuição de sentidos pelos professores iniciantes), visto que as contradições se constituem em linhas de forças presentes no cotidiano do trabalho docente na educação infantil, cuja fragmentação, intensificação, desvalorização e precarização da atividade docente distanciam os sentidos pessoais dos significados socialmente referenciados para esse trabalho. Assim, pode-se perceber que os sentidos, ora são configurados/conformados em consonância com os significados naturalizados ideologicamente e determinados por aspectos objetivos e subjetivos, ora são resistentes aos mesmos – em movimento emancipador –, por meio da contradição que recapitula o movimento pendular do trabalho na sociedade capitalista, o qual possui elementos universais do trabalho em sua dimensão ontológica e, quando submetido a determinadas circunstâncias, carrega elementos alienados e alienantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. Brasília, 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de Aguiar; SOARES, Júlio Ribeiro. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia sócio-histórica. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (**ABRAPEE**), v. 12, n. 1, jan./jun. 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e A negação do trabalho. 5. ed. São Paulo, Boitempo, 2001.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: Um estudo a partir do ensino de história. 1994. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

CALDAS, Andréa do Rocio. **Desistência e resistência no trabalho docente:** um estudo das professoras e professores do ensino fundamental da rede municipal de educação de Curitiba. 2007. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria históricosocial da formação do indivíduo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton.; FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro.; MALANCHEN, Júlia; MULLER, Herrmann Vinícius de Oliveira. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de mais uma crítica à obra de Demerval. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, 2011.

FONTANA, Klalter Bez.; TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educ. Soc**., Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr., 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf. Acesso em: 28 nov. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

GATTI, Bernadete Angelina. (Org.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HELLER, Agnes. **Estrutura da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HÚNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana**: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. 2008. 243 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

KOPNIN, Pável Vasílievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalhoeducação e o papel social da escola. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In:* OLIVEIRA, Maria Auxiliadora.; FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologia e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. Trabalho docente: forma transitória de trabalho **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 334-334, jun. 2008.

LEONTIEV, Anton. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Teses sobre Feuerbach. Editora Moraes. São Paulo, 1984.

MARX. Karl. **O Capital I, Capítulo VI (Inédito)**: Resultados do processo imediato de produção. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas Ltda. 1978.

MARX. Karl. O **Capital**: Crítica da economia política. Vol. I, Tomo II. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX. Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX. Karl. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX. Karl. **O capital: crítica da economia política**: Livro I: O processo de produção de capital. Tradução de Roberto Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.; VIEIRA, Lígia Maria Fraga. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Relatório estadual da pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil**: [Goiás] / Universidade Federal de Goiás, Núcleo de Estudos e Documentação, Educação, Sociedade e Cultura. Goiânia, 2010.

OLIVEIRA. Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA. Dalila Andrade. A profissão docente na Educação Infantil. **Revista salto para o futuro** – Docência na educação infantil. Ano XXIII – Boletim 10 – junho, 2013.

OLIVEIRA. Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc**., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SAVIANI, Demerval. O Trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. *In:* FERRETI, C. J. (Orgs.). **Tecnologias, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, Júlio Ribeiro**. Vivência pedagógica:** a produção de sentidos na formação do professor em serviço. Mestrado em Educação: Psicologia da Educação PUC/SP. São Paulo / SP. 2006.

VÁSQUEZ, Adolpho Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Lígia Maria Fraga. O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. **Revista salto para o futuro** – Docência na educação infantil. Ano XXIII – boletim 10 – junho, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

112. A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUAR NA PRIMEIRA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Um estudo de caso

Luiz Marles G. dos Santos[1]

INTRODUÇÃO

A formação continuada é o mais importante apoio do professor para aprimorar e renovar a sua atuação na escola, ajudando-o a encontrar respostas que sua formação inicial não foi capaz de proporcionar-lhe, em outras palavras, é a principal forma do educador refletir sobre sua prática e buscar novos conhecimentos. Para Silva e Cabral (2016), "[...] a formação continuada aponta a necessidade de se articular com a gestão escolar e com o desenvolvimento profissional dos professores, tendo em vista as suas necessidades, considerando a escola como centro de formação permanentemente de professores" (p. 63). Complementando essa linha de pensamento, o procedimento formativo ajuda a suprir todas as carências educativas encontradas no terreno da educação.

A formação continuada atualmente é considerada por vários pesquisadores da educação como a principal fonte de renovação da prática dos professores, visto que a formação inicial deve ser repensada, pois somente ela não é suficiente, por não proporcionar todos os suportes primordiais para desempenhar a profissão com significância. Por essa razão, o educador precisa complementar a sua preparação primária com alguns

1 Mestrando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Campos Belos. Pedagogo, Especialista em Administração Educacional. Membro do grupo de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, coordenado pelo prof. Dr. José Carlos Libâneo. luizmarles@hotmail.com.

apoios pedagógicos. O trabalho docente só será satisfatório se houver uma preocupação, tanto por parte dos educadores quanto da escola com o ensino praticado. A educação não é estática, tem-se a necessidade de ser estruturada a todo o momento por meio de novos procedimentos de aprendizagem.

Nessa acepção, compreende-se a importância do professor ter uma participação ativa nas preparações contínuas, voltadas exclusivamente para qualificar a sua ação pedagógica, com o intuito de aperfeiçoar a sua conduta diante dos alunos. O professor não pode sustentar a sua prática educativa somente através dos métodos aprendidos na primeira etapa da sua formação, porque o período temporal é outro, o modo de se viver não é o mesmo, a sociedade se comporta totalmente diferente e, o seu papel é de adaptar-se a todas as mudanças apresentadas.

A investigação traz consigo os seguintes objetivos: investigar o procedimento da formação continuada atualmente; verificar se está ocorrendo ou não como prática auxiliadora da didática do professor e demonstrar quais são as contribuições da formação continuada na construção da prática educativa do profissional da educação.

O estudo foi materializado utilizando o tipo de pesquisa bibliográfico como a sua principal base investigativa, a partir de uma abordagem qualitativa de um estudo de caso. Foram usados no decorrer da sua estruturação livros, artigos, documentos visando fundamentar sistematicamente o trabalho acadêmico.

O trabalho está dividido em três sessões: a primeira faz uma abordagem da formação docente no decorrer dos tempos tendo usado como base Imbernón (2011) e Tardif (2008); a segunda, uma análise aprofundada da formação continuada no Brasil na concepção de Nóvoa (1998) e Giovanni (2003); e a terceira é uma pesquisa de campo, tendo como finalidade descobrir se realmente os docentes contemporâneos participam ativamente de cursos contínuos, visando à qualificação da sua didática, para isso fundamentou-se nos autores Azzi (2009) e D'Ambrósio (1998), objetivando embasar cientificamente a pesquisa.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

Ao analisar a formação dos professores no Brasil em toda a sua trajetória histórica, podemos evidenciar as múltiplas distinções do processo formativo em cada período temporal. Devido às várias facetas tanto pedagógicas quanto políticas instituídas no dispositivo formador, é observável a discrepância nos moldes de preparar sujeitos para

proporcionar uma melhor educação e, na multiplicidade das formas de habilitar cidadãos para desempenhar a função é visível uma desvalorização discrepante por parte de todas as instâncias compositoras da coletividade nas fases temporais evidenciadas.

> Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como profissão genérica e não como oficio, já que no contexto sociais sempre foi considerada como uma semiprofissão) caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas a imagem e semelhança de outras profissões (IMBERNÓN, 2011, p. 13).

Por esse ângulo, nota-se a construção da identidade da profissão docente no transcorrer do tempo, desde o princípio antes mesmo de surgir o termo "formação de professores", precisamente na era clássica já existia uma preocupação relevante em relação aos indivíduos incumbidos por educar a civilização vigente. Segundo Saviani (2009), "no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular" (p. 10). Nesse momento já se fazia presente a desvalorização da função de educador, uma vez que o cargo era comparando a uma simples atividade trabalhista. Não tinha uma valorização tanto por parte da sociedade existente quanto pelos responsáveis pelo o andamento do país.

No contexto atual o procedimento formativo de professores se encontra ainda em construção, noutras palavras, não tem uma identidade totalmente pronta e acabada, em resultado os documentos regedores do sistema preparador de educadores não possuem uma única orientação de formação, na grande parte dos estabelecimentos encarregados em capacitar docentes existe uma dúvida, qual é a filosofia de preparo adequada? Tradicional ou a inovadora?

A LDB E A FORMAÇÃO DOCENTE

A discussão acerca da formação docente não é recente em nosso país e, há tempos essa argumentação vem galgando espaços nos grandes debates mundiais. O Brasil foi uns dos países marcados por várias conferências acaloradas no que diz respeito o modo de formar professores. O regimento responsável por direcionar o preparo dos futuros educadores teve a sua gênese modificada de acordo com a face da sociedade exibida em cada período.

Em sucessão dos ideais capitalistas instalados na sociedade existente, estes conceitos obrigaram os lugares onde ocorria o preparo profissional a instruir cidadãos para

colaborar com o modelo social vigente. Os educadores tinham o papel de educar a futura geração de citadinos para apenas trabalhar, não se atentando com as necessidades educacionais apresentadas pela população existente.

Na atualidade deparamos com uma organização profissional de professores fragmentada, entre duas orientações de formação, a clássica e a contemporânea. Esse é uns dos problemas encontrados no preparo dos educadores na contemporaneidade. Sem dúvida, ao analisar os documentos contemporâneos norteadores da formação de docentes na modernidade evidenciamos algumas divergências instrutivas no ato da capacitação de especialistas da área educacional. Inquestionavelmente, no ambiente preparativo de educadores presente, advieram alterações que ajudaram no desenvolvimento do procedimento, sendo oferecidos dessa forma, critérios formativos excêntricos para configuração do mecanismo formador hodierno. Segundo a Lei nº 13.478, de 30 de agosto de 2017, que altera a LDB, 9394/96.

> § 2º As instituições de ensino responsáveis pela oferta de cursos de pedagogia e outras licenciaturas definirão critérios adicionais de seleção sempre que acorrerem aos certames interessados em número superior ao de vagas disponíveis para os respectivos cursos.
>
> § 3º Sem prejuízo dos concursos seletivos a serem definidos em regulamento pelas universidades, terão prioridade de ingresso os professores que optarem por cursos de licenciatura em matemática, física, química, biologia e língua portuguesa (BRASIL, 2017).

Embora, essas revoluções tenham incidido no âmbito da formação. No momento continua operando nos pilares do aparelho múltiplas instruções caracterizadas pelo o "conservadorismo[2]" nas filosofias. As universidades que têm a obrigação de preparar professores para atuar na educação estão condicionadas para cumprir as exigências da sociedade, entretanto, não são as necessidades educativas, mas sim, as penúrias sociais, em outras palavras, são obrigadas a se modelar no sistema gregário influente, o capitalismo. Para Candau (2013), presentemente a sociedade modernizada está atrelada em cultura de perfomatização, ou seja, todas as diretrizes sociais estão sendo articulada em uma única direção visando a propaganda do capitalismo contemporâneo, inclusive, a formação docente que é peça essencial para a fixação do sistema vigente (p. 13).

2 Conservadorismo: [Política] Doutrina ou ideologia que defende a conservação ou a mudança gradual do que, numa sociedade, é considerado tradicional, opondo-se a reformas sociais ou alterações político-econômicas radicais.

Em virtude da formação oferecida, os docentes estão mergulhados nos ideários mercadológicos e, consequentemente, são os principais agentes colaboradores na construção do novo perfil apresentado pela a sociedade. Hoje a civilização brasileira é caracterizada, entre os vários atributos negativos, pela competividade trabalhista (uma das mais significantes), pois a população visa ou é orientada a seguir, somente, em direção às exigências do mercado de trabalho, deixando assim, de se atentar para outras finalidades, principalmente, as quais dizem respeito à qualidade da instrução proporcionada. Certamente, a passividade do povo seja o principal motivo para a má qualidade da educação, essa omissão é assimilada, especialmente, nos lugares responsáveis por propiciar o ensino.

A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM DESAFIO A SER SUPERADO

Diante da conjuntura em que estamos inseridos, encontramos um dispositivo educacional que pode dar uma nova roupagem na filosofia da formação de professores. O procedimento da formação continuada surge com o intuito de capacitar futuros professores antes e depois de iniciar sua jornada instrutiva. As bases do método estão fundamentadas na vivência da sociedade, ou seja, estão firmadas nos acontecimentos sociais. Ademais, analisando o momento presente da civilização é perceptível a necessidade de capacitar professores de acordo com a face do corpo social vigente, aliás, os professores devem possuir além de uma base de ensino, precisam ostentar na sua identidade profissional a capacidade de leitura de mundo, ou melhor, carece de compreender os fatores decorrentes ao seu redor.

> A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e com incerteza (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

É essencial o educador estar atualizado socialmente de tudo, sendo esclarecido, o educador terá mais suportes no seu processo instrutivo, de modo consequente, conseguirá educar os alunos, possuindo todos os discernimentos necessários para ser um mediador ativo com relação às decisões da coletividade. Inquestionavelmente, desse modo, será capaz superar alguns problemas que impedem o andamento da educação e da sociedade. Atualmente encontramos múltiplos empecilhos que de alguma forma travam a renovação dos alicerces da civilização atual, contribuindo assim, para a

cristalização de todos os departamentos da sociedade, principalmente a educação em modo geral. Conforme Antunes (2014), "o educador não é produto de sua formação acadêmica, mas sim de suas experiências, das lutas e das reflexões sobre tudo" (p. 122). Analisando esse viés é perceptível a importância do educador ter a capacidade de absorver e saber selecionar os conhecimentos oferecendo-lhes no decorrer do seu cotidiano, por meio de processo seletivo de saberes. Assim, o docente terá a sua disposição o controle das sabedorias convenientes para ensinar aos seus alunos.

A formação continuada procura colaborar com o processo inicial da vida dos professores, em outras palavras, ajuda no aperfeiçoamento das técnicas do ofício de ser professor. Decerto, quando a ideia do procedimento contínuo germinou, foi observado na própria orientação formativa de educadores uma adequação gritante no que diz respeito à vivência dos seus alunos, os seus problemas sociais, familiares e escolares com os quais eles vivenciam. De acordo com Tardif (2008), "[...] ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização" (p. 118).

Seguindo essa linha de pensamento é primordial o educador ter distintos conhecimentos educativos e, tendo um aglomerado de saberes poderá lidar com todos os vários problemas localizados no processo de aprendizagem, os quais estão impedindo o desenvolvimento da educação. Todavia, a formação continuada é caracterizada por desenvolver as suas diretrizes educativas abalizadas no contexto social, ou seja, demonstram tanto para os futuros docentes quanto para os professores atuantes o ambiente da sua clientela de alunos, pois a formação continuada acontece nessas duas esferas, na fase da iniciação profissional e também em um momento posterior a etapa da formação primária.

Entretanto, atualmente deparamos ainda com algumas falhas educativas introduzidas no sistema formador de docente, entre várias, pode ser mencionada, a manutenção de alguns conceitos tradicionais no ato de formar, como por exemplo: as universidades ainda estão formando catedráticos com o intuito de pará-los para quando chegar a hora de lecionar o professor esteja totalmente polido com as ideologias do sistema capitalista que dar as cartas na sociedade. Para Linhares (1995), necessitamos de ambientes educativos que reflitam a imagem da sociedade, ou seja, faz-se necessário a criação de espaços que possamos interagir, modificar e transformar a nossa própria história precisaram também de lugares livres de opressões de todas as magnitudes, abridores de porta para ascensão tanto social quanto ideológica.

DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A atuação docente convive atualmente com várias dificuldades educativas, que dificultam o desenvolvimento progressivo da educação, o papel dos educadores é ajudar a solucionar as barreiras de aprendizagem. Quando se estuda o espaço de ensino são observáveis múltiplos problemas, principalmente estruturais, uma vez que as maiorias das escolas no Brasil não possuem uma estrutura adequada para desenvolver uma educação significativa, pelo contrário, são encontradas diversas escolas em ruínas, numa verdadeira situação de calamidade.

> A infraestrutura educacional é um dos componentes fundamentais no resultado da qualidade da educação como um todo. E quando esta questão básica não é preenchida, ou mesmo ignorada, além de acarretar aos profissionais da educação certo desconforto para a realização do trabalho, os mantém de mãos atadas para o efetivo exercício do ensino (SILVA, *et al.*, 2014, p. 53).

Corroborado com a menção, vale destacar a perda por parte do docente no momento que não pode utilizar o ambiente educativo como um agente colaborativo da sua prática de aprendizagem, não tendo esse apoio pedagógico, pratica-se metodologias tradicionais para transmitir aos seus alunos o conhecimento pretendido. Indubitavelmente, este fator, se não for o principal colaborador da desmotivação profissional do professor, está entre os mais significantes. O educador quando trabalha num estabelecimento totalmente despreparado estruturalmente não desempenha o seu papel com qualidade, pois não tem o aparato necessário para atingir o objetivo a que se propões.

A instrução deve ofertar saberes para os estudantes a fim de auxiliá-los na mudança de comportamentos contribuindo para a formação de um cidadão plenamente educada nos aspectos educacionais e sociais. Tendo a plena noção do papel da educação no desenvolvimento integral da civilização modernizada é essencial valorizar aqueles responsáveis por propiciar os conhecimentos dentro do terreno do instrutivo, “o professor”. O educador motivado trabalha com uma gama de compromisso bem maior, além disso, profissional feliz com seu serviço sempre procura meios para qualificar a execução do seu exercício.

Outro problema relevante enfrentado no ambiente atual da educação é a falta da democratização na gestão escolar, deparamos com várias escolas estruturadas com uma organização de ensino centralizado em seu responsável. Por essa razão, a maiorias das organizações escolares apresentam um grande índice de situações problemáticas, o gestor não consegue resolver sozinho todos os empecilhos, e mesmo assim não divide a

responsabilidade com os demais profissionais, com isso, provoca inúmeros conflitos de convivência, principalmente, entre o gestor e os professores, o diretor não dialoga para decidir em conjunto, soluções referentes aos obstáculos vivenciados pelos os educadores e, resolvem por conta própria sem consultar os principais indivíduos envolvidos nas circunstâncias, os próprios docentes. Em virtude da ação profissional, os problemas não são sanados e continuam a atrapalhar o processo educacional.

Ao observar os problemas da postura tradicional de gerir um estabelecimento de ensino é imprescindível colocar em prática nestas instituições uma gestão democrática, tendendo, somente, para a aprendizagem dos educandos, construindo uma teia de relações do corpo docente, com intuito de discutir os melhores atos para solucionar os imprevistos dos estabelecimentos. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), "[...] a organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização e gestão do trabalho escolar" (p. 419). Criando uma administração próspera e sistematizada objetivando atingir os resultados positivos por meio do próprio comportamento do gerenciamento educacional.

Com uma gestão moderna é possível atingir um rendimento do ensino mais expressivo, com um teor de naturalidade significativo, contribuindo decisivamente na renovação da prática educativa, pois quando acontece uma inovação mesmo sendo observada com pouca eficácia na sua atuação, colabora-se ativamente para que o processo de ensino suba a outro degrau em direção a modernidade educacional. Sem dúvida, existe atualmente um clamor por inovação no campo educativo devido à postura instalada e caracterizada como uma vestimenta de passividade e obediência com relação às ideologias desvinculadas do método de conhecimento. Porém, invés da educação ser o palco dessas reproduções sociais, precisa ser na verdade o combustível fundamental para exterminá-las tanto do solo instrutivo quanto das estruturas da civilização vivente.

Os alunos vestiram a roupa da modernidade e não se interessam mais pelo antigo método de aprender, utilizando somente o livro didático como instrumento principal da aprendizagem desenvolvida, porém a renovação moderna não adentrou nas escolas, em virtude, tanto do corpo docente, que ainda não possui o controle necessário para a utilização dos mecanismos inovadores quanto pela a falta de interesse da introdução das tecnologias revolucionárias por parte do órgão responsável por desenvolver a educação no país. Inegavelmente a falta de interesse dos alunos no aprendizado entra naquela lista dos principais problemas da educação, estamos introduzidos em novos tempos aonde se

consegue informações instantâneas graça as inovadoras tecnologias do mundo digital. Com efeito, disso, os estudantes não se interessam em estudar aquilo que é proposto pela escola, o que os levam a "estudar por estudar", sem o compromisso necessário, pois os conteúdos não são significantes para suas vivencias escolares.

Contendo a noção dos benefícios do uso dos aparelhos tecnológicos no momento de transmitir os saberes aos alunos, as instituições de cunho pedagógico não podem se fechar a inovação tecnológica. E, ao negar a utilização dos métodos modernos a própria instituição retira uma possiblidade de facilitar o trabalho do professor. É sabido que a inserção das invenções de última geração não depende exclusivamente do espaço educativo, muitas vezes as localidades de ensino estão abertas a receberem, porém, não têm disponibilizadas as máquinas para realizar o trabalho, não oferecendo ao professor a possiblidade de inovar a sua prática.

Ao observar o agregamento dos conhecimentos e como é utilizado na prática pedagógica pelo professor no dia-a-dia escolar é primordial o educador dominar todas as técnicas de ensinagem disponibilizadas para melhor atuação do ensino praticado, pois só assim, conseguirá desenvolver a sua profissão com qualidade e o seu ato de educar terá significado na vida do seu alunado. Certamente para ser um bom profissional da educação é necessário uma adequação educativa analisando todo o contexto social presente, porquanto o processo educacional deve ser desenvolvido em consonância com as atividades da sociedade, dessa forma, o aluno se sente destacado da própria configuração da sociedade.

O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Para fundamentar o trabalho científico foi realizada uma pesquisa qualitativa com os professores do Povoado Prata. Para isso foi realizada a perscrutação feita com 14 educadores da localidade de duas unidades escolares do Colégio Estadual Profº Irany Nunes do Prado e da Escola Municipal Covanca.

O Colégio Estadual Professora Irany Nunes do Prado, passou por diversas situações conforme relata os mais antigos moradores até chegar a presente data. Primeiro foi criada a Escola Reunida Municipal Prata, por causa da comunidade que se chama Prata, comunidade esta que herdou o nome do rio que passa ali, denominado de Prata. Já a Escola Municipal Covanca foi fundada no dia 17 de agosto de 1981, inicialmente na Fazenda Covanca, sob a direção da Prof.ª Irene Alves Teixeira. Hoje em dia ela está em

funcionamento no Distrito Prata Município de Monte Alegre de Goiás. Recebem uma clientela proveniente do Distrito supracitado e da Zona Rural, todos de classe média.

A averiguação tem o caráter confidencial, por isso, as identidades dos entrevistados foram preservadas, e nos lugares dos nomes foram utilizadas as letras, em maiúsculo, do alfabeto oficial brasileiro. A precaução protege os participantes de algum problema decorrente ao seu depoimento educacional. Analisando o tempo de carreira profissional dos professores que contribuíram para a consumação do questionário foi notado o seguinte número, 36% dos educadores possuem mais de 20 anos destinados a educação.

Foi perguntado aos professores o que eles entendiam por formação continuada? (43%) dos entrevistados deram semelhantes respostas entendendo a formação continuada como ações educativas que possuem a finalidade de agregar à prática docente novos ensinamentos, visando, qualificar a atuação professoral, pois a formação inicial não consegue habilitar integralmente os educadores para atuar em um ambiente em constante mudança como é caracterizando o terreno do ensino. Algumas afirmações dos docentes comprovam a verificação, como exemplo: a fala dos educadores A e B, o professor A diz que a

> [...] formação continuada é toda iniciativa que se tem pós-universidade, de evoluir e aprimorar sua prática pedagógica ou exercício da profissão. Já o professor B relata que [...] a formação continuada nada mais é do que uma formação complementar [...] Necessário atualizar nossos conhecimentos para que possamos desempenhar melhor nossas competências.

Por meio destas respostas fica evidente a importância e a necessidade do educador buscar diariamente por atualizações pedagógicas, em virtude das alterações diárias do comportamento da sociedade, essas alterações interferem significativamente no andamento da educação contemporânea, e é dever do docente saber conviver com as tais transformações.

Evidencia-se assim a relevância dos cursos contínuos para o desenvolvimento da educação integral, devendo a contribuição na capacitação dos profissionais da educação através dos seus métodos inovadores precisa haver uma consolidação definitiva das atividades continuada nos espaços de aprendizagem. Pois, a cada dia aparece uma situação nova nos departamentos escolares e os educadores como são os principais responsáveis por propiciar o saber, precisa estar preparado profissionalmente para lidar com tais circunstâncias da melhor forma possível não causado nenhum tipo prejuízo aos seus

alunos. Quando as instituições não oferecem nenhuma formação contínua, os professores não podem usar isso como desculpa e parar na sua formação inicial. Devem procurar por conta própria atualizar-se pedagogicamente, porque necessitam preocupar-se no que diz respeito à didática utilizada na sala de aula, visando, o ensino dos alunos, haja vista que carregam o fardo de colaborar negativa ou positivamente na formação tanto educacional como social dos estudantes.

Outra pergunta direcionada aos participantes foi qual a importância da formação continuada na atuação do professor? Cerca de (50%) dos professores deram respostas parecidas é um processo educativo que ajudar aperfeiçoar á prática pedagógica do educador. Ao analisar as respostas percebe-se a necessidade do professor aprimorar constantemente a sua didática e buscar diariamente por inovações objetivando a qualificação do modo de ensinar.

Porquanto o educador nunca se encontra pronto integralmente para lidar com todas as situações vivenciadas nos ambientes escolares, em decorrência disso, precisa complementar a sua formação inicial por meio de ações formativas. Entre os relatos que ajudam a fortificar o dado colhido com a pesquisa, o posicionamento do professor C e E foram os mais expressivos, eles disseminaram as suas concepções sobre a importância da formação continuada, o educador C se posicionou assim,

> É importante para que o professor crie possibilidades para a sala de aula, novas metodologias e técnicas, assim melhorando sua prática em sala de aula e com isso enriquecer suas habilidades profissionais no ato de educar. O professor E relatou que [...] é importante para que o professor saiba lhe dar com novas informações que seus alunos possam trazer pra dentro da sala de aula, sabendo o que falar e como agir.

Observado os comentários anteriores fica claro o valor intervenções contínuas relativamente ao exercício educativo *in loco*, onde os procedimentos ininterruptos possibilitam a absorção de conhecimentos práticos e teóricos aos docentes, cooperando sem nenhuma dúvida na transformação do estabelecimento de trabalho. Vejamos o que ressalta Carvalho (2003) ao afirmar que

> [...] o professor construtivista deve perguntar estimular, propor desafios, encorajar a exploração de ideias, permitindo que todos tenham não só a oportunidade de expor o que pensam, mas também de transmitir informações novas (p. 13).

Colaborando com essa linha de raciocínio pode ser notado quais são as características primordiais de um educador contemporâneo, o profissional da educação deve sempre se permitir aprender novos conhecimentos com a finalidade de ter todos os saberes necessários para formar o cidadão do amanhã. Certamente o educador precisa exercer a sua identidade de pesquisador, e buscar a todo o tempo por métodos aos quais tem o desígnio de ajudar na performance do ato de educar, modificando diariamente os velhos costumes tradicionais impregnados na instrução moderna. Conforme Nóvoa (1998), "*[...] os professores são por vezes profissionais muitos rígidos, que têm dificuldade em abandonar certas práticas, nomeadamente quando elas foram empregues com sucesso em momentos difíceis das suas carreiras"* (p. 29). Desse modo, contribui negativamente o norteamento da educação presente, cooperando no renascimento de várias práticas de ensino encanecidas, concepções as quais estão na mira do contexto educativo para serem exterminadas.

Os envolvidos na pesquisa também foram indagados sobre a seguinte pergunta, você já participou de alguma formação? Quantas? Os índices demonstraram que (50%) dos profissionais participaram de algum tipo de curso contínuo, mas não souberam dizer quantas. No entanto, a maioria dos educadores submergidos na análise confirmou a presença em algum preparo contínuo de docentes, demonstrando preocupação com a própria formação e com os seus alunos, pois a preparação didática se reflete na educação dos estudantes. Uma boa docência forma excelentes alunos, e ao mesmo tempo tem sua parcela de responsabilidade na constituição de uma sociedade mais justa e democrática, porquanto teremos futuramente indivíduos conscientes do seu agir social interagindo na civilização presente.

> [...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam–se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática e normativas que conduzem a sistemas mais e menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2008, p. 37).

Acompanhado essa linha de pensamento, pode ser dito também que só teremos professores praticando a sua profissão com compromisso e significação escolar, se os próprios perceberem a importância de se manterem atualizados sobre tudo o que o cercam, e tirar proveito das situações, seja elas de caráter social ou educacional. Indubitavelmente os educadores devem enxergar a sua importância, pois, são os incumbidos pela educação futura.

Os sujeitos do amanhã passarão certamente em uma sala de aula que os formadores de opinião estarão colocando em ação as suas competências instrutivas. Incontestavelmente os docentes fazem parte de grupo seleto, capazes de mudar de forma definitiva a configuração da coletividade contemporânea, porque é visível a necessidade de se alterar algumas convicções vivas no corpo sociável moderno, tais persuasões que conduzem a sociedade para um caminho sem volta em direção a catástrofe humana. Outra pergunta direcionada aos professores foi a seguinte, se a instituição que você é funcionário investe na formação dos professores? Como? Os dados dessa interrogação são 50% dos participantes da pesquisa responderam, às vezes, o estabelecimento investe na qualificação dos educadores através de cursos. Ao avaliar todas as respostas dos envolvidos, em modo geral, não pode deixar de se falar da necessidade de efetuar mais formações voltadas para o preparo de professores, visto há pouca existência dessa ação nos solos de instrução.

> [...] a formação continuada poderá favorecer abertura para o trabalho em equipe, envolvendo um controle da gestão escolar e o professor como protagonista desse novo modelo de trabalho pedagógico, buscando uma sintonia entre os docentes e discentes (SILVA, CABRAL, 2016, p. 83).

Ao visualizar as contribuições educacionais colhidas com a utilização da formação continuada nos terrenos da instrução, é basal desenvolver cada vez mais atividades voltadas exclusivamente para qualificar a prática docente; ações que sejam significativas na vida escolar dos educadores, pois, os docentes necessitam ter mecanismos pedagógicos atualizados e inovadores. Só assim, saberão lidar com eventuais situações rotuladas no seu dia-a-dia, não somente contribuindo no andamento do ensino dentro da sua sala de aula, mas contribuindo na mudança da perspectiva educacional do estabelecimento formador.

Os professores foram questionados ainda sobre a seguinte pergunta, como você procura investir em sua formação? Aproximadamente 43% deram respostas semelhantes. Sim, por meio de curso on-line voltados para a capacitação profissional. Sendo assim, a única ferramenta formativa utilizada pelos educadores na formação são as preparações proporcionadas pela internet. Desta forma, podemos concluir que as maiorias dos docentes ficam aguardando um curso de caráter profissional surgir para agregar na sua condução pedagógica novos métodos de aprendizagem, por certo, não buscam incessantemente contribuir por conta própria às atualizações necessárias objetivando transformação da sua didática.

Para Azzi (2009), “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social” (p. 41). Nesse sentindo, a ação docente é reflexível, sempre deve ser renovado tendo como ponto de partida a sala de aula, noutras palavras, o professor precisa diariamente buscar por inovações para falar a mesma língua dos seus alunos, buscando contribuir ao mesmo tempo para a melhoria da sociedade em que se vive.

Certamente a nova geração de cidadãos que está se formando necessita urgentemente ser orientados, principalmente, por guias pedagógicos em relação às novas exigências instaladas no corpo social contemporâneo. Compreender essas precedências é basal no andamento do processo cívico. Essas orientações só serão transmitidas à coletividade se a educação propiciá-las ativamente, isso ocorrerá somente quando os professores possuírem os fundamentos necessários para atingir a finalidade esperada.

Decisivamente o futuro da sociedade passa pelas “mãos dos educadores.” Se queremos uma civilização com predicados positivos, o preparo dos educadores precisa ser significativo. Dando continuidade a pesquisa foi questionado sobre o que é necessário para que os professores tenham uma melhor capacitação profissional? Cerca de (57%) dos docentes argumentaram que o governo precisa investir mais na preparação dos profissionais docentes, contribuindo assim com a melhoria da ação didática dos professores. Tudo isso passa exclusivamente por uma intervenção financeira dos representantes governamentais como pode ser visto nos posicionamentos dos educadores A e K. O professor A respondeu: “acredito que o Estado deveria investir na formação continuada, em muitas das circunstâncias são nos oferecidas algo que não condiz com o título de formação continuada, pela baixa qualidade apresentada”. Já o educador K falou dessa forma: “O importante seria que o governo priorizasse a educação e investissem na capacitação dos professores, para que esses inovassem suas práticas pedagógicas”.

Depois destas argumentações é possível compreender a situação da maioria dos professores da localidade pesquisada em colocar a responsabilidade da atualização profissional unicamente nas costas dos emissários políticos. Segundo D’Ambrósio (1998), “ninguém poderá ser um bom professor sem dedicação, sem preocupação com o próximo, sem amor num sentido amplo. O professor passa aquilo que ninguém pode tirar de alguém, o conhecimento” (p. 240). Pela razão mencionada os responsáveis pela educação não pode esperar excepcionalmente por atualizações proporcionadas pela administração política. Devem procurar outras instâncias objetivando a qualificação do

seu ato de educar, pois investir na instrução atualmente não é prioridade para o governo atuante.

Os educadores também responderam sobre a seguinte pergunta: quem são os responsáveis pela falta de investimento na formação continuada dos professores? Aproximadamente 79% dos integrantes da investigação educacional disseram que o governo é o principal culpado pela ausência de investimento para a formação continuada dos professores. Sendo assim, as culpas da carência de novos métodos de aprendizagem são dos políticos que não oferecem os subsídios necessários para melhorar a ação pedagógica. Esta afirmação pode ser vista ao observar os argumentos do professor C e K, que dizem *"Acredito que seja o governo, problemas com falta de cursos de reciclagem, baixa remuneração, péssimas condições de trabalho e outros problemas enfrentados por esses profissionais".* O professor J organizou o seu argumento com as seguintes palavras "*a responsabilidade é do governo que não prioriza a educação e a péssima gestão da coordenação da creche que não concentra esforços*". Nessa acepção compreende-se que a capacitação continuada dos profissionais da educação só acontecerá ativamente se os incumbidos por governar o país investirem decisivamente no método contínuo de aprendizagem.

Na concepção de Azzi (2009), "[...] a docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, politicas e culturais" (p. 41). A maioria dessas circunscrições precisam ser sanadas pelo sistema governamental, que é responsável para solucionar todos os problemas da sociedade, e os de caráter educativos devem ser enxergados especialmente por essa classe representativa devido à importância da educação na formação dos sujeitos.

Para fechar a pesquisa foi direcionada a seguinte pergunta aos professores, você Acha que cada profissional deveria investir na própria formação? Cerca (65%) dos educadores responderam que, sim, e, complementaram enfatizando a importância de ficar sempre atualizando em relação às novas exigências sociais para saber trabalhar dentro do ambiente escolar. A alegação dos professores A e D comprova o fato ilustrado anteriormente, o docente A articulou desse modo "*Certamente. Penso que somos quem mais conhecemos nossas limitações e ao mesmo tempo nossas necessidades, sendo assim, investimos na área certa com o objetivo de sanar nossas dificuldades*". O professor D respondeu da seguinte maneira: "Acho que sim, porém, há certa acomodação por parte dos professores, outras vezes também falta o recurso financeiro para investir". Nessa linha pensamento fica claro a relevância do próprio educador em investir na sua formação,

procurando diariamente cursos voltados à preparação profissional, já que o governo não propicia em larga escala esses eventos de aperfeiçoamento referente melhoria da qualificação docente.

> O professor, ao assumir o seu novo espaço de formar, de ensinar, está sujeito a um processo de formação de sua própria profissionalidade. Sua formação é continua porque a vida. As trocas constantes de significados é que constituem a linha de continuidade da formação (MIRANDA, 2003, p. 137).

Inegavelmente durante todo seu processo de formação o educador precisa tornar o seu modo de ensinar reflexível, tendo em mente que não se encontra totalmente pronto, e talvez, nunca estará para interagir ou até mesmo resolver todas as dificuldades encontradas no processo educativo. Por essa razão, muitas vezes o docente deve fazer uma análise profissional da sua atuação como professor com o intuito de descobrir quais as suas limitações. Quando o professor pondera e descobre as suas necessidades formativas, torna-se mais fácil, pois saberá onde investir para atuar melhor em sala de aula. Certamente o docente que se preocupa com seus alunos, e também com o futuro da sociedade realizar diariamente esforços com o objetivo de melhorar a sua ação educativa. Transformando todos os dias o seu espaço escolar o educador contribuirá positivamente no desenvolvimento da coletividade contemporânea.

Em referência à pesquisa realizada, foi possível visualizar como se encontra o processo de formação continuada dos professores do Distrito Prata, por meio do diagnóstico verificamos que o preparo contínuo dos profissionais da educação não estava ocorrendo no local como deveria acontecer. E, são vários fatores como, por exemplo: falta de interesse dos educadores; carência de recursos financeiros dos professores e pela a ausência de vontade do governo em investir na preparação profissional. Porém, já foi demonstrando anteriormente a importância da formação continuidade para o desempenho do professor nos ambientes escolares, certamente, só teremos profissionais qualificado atuando no contexto da educação se tiver uma boa formação profissional. Assim sendo, a atualização profissional progressiva é primordial no que diz respeito à didática do educador em melhorar a sua maneira de ensinar e, a necessidade de buscar novos mecanismos vislumbrando facilitar a sua abordagem instrutiva visando construir um ambiente de educação mais atrativo para os alunos e o próprio professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstrou através dos seus dados bibliográficos coletados, dois fatores, que de um modo geral influenciam de forma significativa quando se fala do ingresso da preparação contínua de professores: o primeiro a falta de interesse por parte dos educadores em reformar as suas técnicas de ensino; o segundo fator é a escassez de investimentos na formação dos docentes. Todavia, esses são os principais vilões que impedem o desenvolvimento integral das práticas educativas continuadas atualmente, deixando assim, uma lacuna de conhecimento entre o professor e os alunos.

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise da formação continuada no ambiente da educação moderna, foi verificado se atualmente existem tentativas para qualificar a ação professoral, sobretudo, por meio de atividades continuadas, visto que, é essencial o docente especializar-se a todo o momento para não ficar desatualizado na área em que atua e não causar problemas de aprendizagem aos seus alunos.

Ao realizar a pesquisa científica foi possível notar que a maioria dos professores modernos, não se capacitam para melhorar a sua didática em sala de aula, noutras palavras, ficam a mercê da sua formação inicial, deixando-se sucumbir no mundo fechado do tradicionalismo, que causa graves problemas de ensino a seus alunos. Entre eles, pode ser mencionando o prejuízo de aprender novos conhecimentos somente utilizando as práticas antigas, sem que os estudantes desenvolvam o gosto pelos saberem apresentados. Pois, se o professor não diversificar as suas aulas, as exposições educativas caem na rotina e, os alunos não sentem prazer em estudar.

Dado a importância do assunto apresentando, é de suma importância que o professor esteja sempre atualizado, porque em algum momento será cobrado por seus alunos em sala e terá que saber. Em decorrência disso, é primordial que os educadores se capacitem diariamente, principalmente, através de cursos de caráter contínuo. Mas não se pode deixar de mencionar a relevância das próprias instituições escolares de não proporcionarem as formações. No entanto, os estabelecimentos educacionais só vão ofertar essas especializações se houver uma injeção de investimentos por parte dos responsáveis pela educação para desenvolver essas preparações formativas. Muitas vezes, esse é o principal motivo dos docentes não se capacitarem, em função da baixa remuneração do profissional da educação.

Certamente, o professor ao ter noção de tudo ao seu redor, não terá dificuldades em transmitir saberes, porém, para chegar a esse estágio o educador necessita adquirir

ferramentas durante sua formação pedagógica com o intuito de instrumentalizá-los para a resolução de problemas inerentes a sua profissão. O seu preparo profissional não chega ao término quando finda a sua faculdade, mas ao contrário, o curso só foi o início da sua formação, o professor deverá completar a sua preparação fazendo atividades complementares que ajudará a formar a sua conduta profissional, colaborando assim, na construção da sua identidade docente.

Para finalizar ratifico a relevância de investir no preparo docente, especialmente, na formação continuada, só teremos resultados satisfatórios no terreno da educação se os professores forem capacitados corretamente para desenvolver o seu trabalho. Queremos uma instrução de qualidade que propicie aos educadores todos os suportes necessários, e assim daremos o primeiro passo para atingir uma educação significativa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Aula e conteúdo: uma ponte para a escola do futuro. *In:* JORDÃO, Roseli. **Formação continuada para profissionais da área da educação**. Carapicuíba – São Paulo: Educar soluções digitais para o ensino LTDA, 2014.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: Autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In:* PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: Uma teia de ideias – força e perspectivas de futuro*. In:* OLIVEIRA, Maria Rita N. S, PACHECO, José Augusto. **Currículo, didática e formação de professores**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. **Formação continuada de professores:** uma releitura das áreas de conteúdo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

D, AMBROSIO, Ubiratan. Tempo da escola e tempo da sociedade. *In:* SERBINO, Raquel Volpato. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

GIOVANNI, Luciana Maria. O ambiente escolar e ações de formação continuada. *In:* TIBALLI, Elianda F., CHAVES, Sandramara. **Concepção e práticas em formação de professores: Diferentes olhares.** Rio de Janeiro: Alternativa, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. [tradução Silvana Cobucci Leite]. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA; João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: Politicas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez editora, 2012.

LINHARES, Celia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: Um desafio para a formação docente. *In:* ALVES, Nilda (Org). **Formação de professores pensar e fazer**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MIRANDA, Manoel Oriosvaldo. O educador matemático na coletividade de formação. *In:* TIBALLI, Elianda F: CHAVES, Sandramara. **Concepção e práticas em formação de professores: Diferentes olhares.** Rio de Janeiro: Alternativa, 2003.

NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: "Novas respostas para um velho problema". *In:* SERBINO, Raquel Volpato. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro **(**2009). Disponível em: http//www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40ª12.pdf. Acesso em: 14 jul. 2018.

SILVA, Francisco Marcos; ANDRADE, Lucas Henrique; QUEIROZ, Regiane Maria; ALBUQUERQUE, Eugênia Morais**. A importância da estrutura e funcionamento da educação básica.** (2014). Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora. Acesso em: 23 ago. 2018.

SILVA, Oneide Lino, CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira (coautora). **Formação continuada:** desenvolvimento profissional de professores na escola. Curitiba: Appris, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

113.

UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE O PROTAGONISMO DOCENTE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Eriene Macêdo de Moraes[1]
Vânia Maria de Araújo Passos[2]

INTRODUÇÃO

Formar-se é tomar consciência do que se faz e de que maneira se pode melhorar. (Saturnino de La Torre).

O cenário que despertou o interesse para desenvolvimento desta pesquisa refere-se às experiências vivenciadas na escola pública e a forma como ocorre a formação continuada neste espaço. A escola, lócus do projeto, está situada na cidade de Luís Eduardo Magalhães, no oeste da Bahia, a escola oferece o Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano no

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Graduada em matemática-Faculdade de Ciências da Bahia – FACIBA. Especialista em Matemática pela Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Especialista em Gestão Educacional – Faculdade São Salvador – FSS. Atua como coordenadora Pedagógica na Escola Municipal José Cardoso de Lima e formadora na área de matemática, com professores dos anos finais do Ensino Fundamental em Luís Eduardo Magalhães-BA, erienemacedo2013@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6239-279X.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2011). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (1995). Especialista em Avaliação Educacional (UnB – 1998). Especialista em Administração Educacional: política, planejamento e gestão (UnB/UNITINS – 1992). Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Filosofia e Letras de Araguari, MG (1988). Atuou como Coordenadora de Cursos de Graduação: Normal Superior e Pedagogia, nos Câmpus de Palmas e Miracema. Atualmente é professora do Curso de Pedagogia, campus de Miracema, professora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Câmpus de Palmas e Pró-reitora de Graduação da Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT. Atua na área Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação, profissionalização e prática docente; avaliação educacional e avaliação institucional. vaniapassos@uft.edu.br. ORCID: 0000-0002-6086-1705.

turno diurno, Regular e EJA (6º/7ºAno) – (8º/9ºAno) no período noturno, atendendo, aproximadamente mil e seiscentos alunos de todos os bairros da cidade e moradores de algumas fazendas. Desde o ano de 2017 a escola ganhou uma extensão, totalizando 43 turmas, organizadas por rendimento de aprendizagem, respeitando a faixa etária, no intuito de realinhar o conteúdo do ano em curso.

Um dos grandes desafios dos profissionais nesta localidade é o processo de inclusão social e escolar decorrentes do acelerado fluxo de pessoas que chegam à cidade. São famílias que vêm em busca de novas oportunidades tendo em vista o crescimento do município tanto em extensão, produção e habitação. O município agrega habitantes de diversas regiões do Brasil e do mundo, impulsionados por emprego, agronegócio, alta produtividade e diversidade agrícola, bem como pela industrialização, entre outros produtos e serviços, os quais direcionam as pessoas a novas oportunidades.

Entretanto, considerando o crescimento populacional intenso, não houve a mesma intensidade quanto ao crescimento da estrutura necessária para a oferta da qualidade de vida desejada para os que então residem. Diante dessa diversidade, emerge a necessidade de identificar problemáticas no espaço escolar, muitas vezes oriundas da própria demanda social e intervir didaticamente para minimizá-las.

Para que isso ocorra, os momentos de atividade de coordenação, também destinado para a formação, devem sinalizar os problemas existentes na escola e então construir coletivamente, intervenções. Ao identificar uma clientela jovem no período noturno e apresentando pouco preparo para a vida e para o trabalho, a escola construiu de modo coletivo o Projeto: Saberes para a vida.

O Projeto teve por intuito oferecer aos discentes da EJA (Educação de Jovens e Adultos), a oportunidade de vivenciar dicas para o mundo do trabalho no ambiente escolar, através de oficinas temáticas, compreendendo suas diferentes dimensões, por meio da experimentação de saberes, construindo competências e habilidades que contribuíram não só para o seu desenvolvimento pessoal, mas também em sua escolha profissional.

Destarte, a formação continuada no espaço escolar deve constituir num trabalho reflexivo e crítico sobre as práticas educativas desenvolvidas no contexto da escola e também como a construção permanente de uma identidade pessoal e profissional.

Conforme Torre e Barrios (2002. p. 21): “Em uma perspectiva cultural mais moderna, o docente é o centro de onde nasce e de onde se propaga a ação. O papel do professor varia no sentido de que não está centralizado apenas na transmissão de valores [...].”

Ao discutir a formação, Antônio Nóvoa (1995, p. 17) ressalta que a base desta é a reflexão dos sujeitos sobre sua própria prática docente, analisando as teorias implícitas, as atitudes, exercitando uma rotina de autoavaliação na intenção de orienta o próprio trabalho.

Assim, reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. É a formação do professor que determinará a sua prática, tornando-o capaz de resolver problemas, enfrentar desafios, conduzir o educando de modo a atendê-lo também individualmente, preparando-o para conviver com as tendências inovadoras.

PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A metodologia utilizada nesse estudo é de abordagem qualitativa por meio da pesquisa participante, com a finalidade de observar fenômenos e coletar dados que somados à pesquisa bibliográfica, subsidiaram a interpretação destes. O instrumento utilizado além das observações e registros foram o blog da instituição, questionário com perguntas fechadas que resultou no gráfico o qual direcionou ações do projeto didático.

Durante um dos momentos de formação continuada que ocorreram as atividades de coordenação coletiva, as quais foram organizadas por áreas de conhecimento, os professores apontaram que os alunos que frequentavam o período noturno na EJA, tinham características de um público mais jovens e poucos adultos. Apresentaram baixa frequência na sexta-feira. Por isso, observou-se a necessidade de desenvolver oficinas temáticas neste dia. Para dar início ao que foi discutido, foi realizado um levantamento dos anseios dos alunos, por meio de um questionário sobre qual oficina desejariam participar e então formar as turmas das oficinas. No decorrer da enquete, algumas temáticas foram alteradas por conta das sugestões dos próprios alunos. As oficinas foram desenvolvidas pelos professores e parceiros, oportunizando aos alunos a preparação para a vida em sociedade e também para o mercado de trabalho, a fim de diminuir a evasão escolar.

Para que as aulas se tornassem mais atrativas, o grupo de professores com auxílio da coordenação buscaram parcerias para desenvolver o projeto: Oficinas – Saberes para a vida. O intuito era tornar o currículo ofertado na EJA mais atrativo aos alunos, minimizando os efeitos da evasão escolar, como também permitir aos alunos saberes para a vida e para o mercado de trabalho. Além de funcionar como sinalizadoras de aptidões, as oficinas, por suas dinâmicas diferenciadas, funcionaram ainda como estímulo aos

estudantes para perceberem a importância da escola na formação pessoal e profissional do ser humano.

As oficinas ofertadas ao início da enquete realizada com os alunos foram: 1.Atendimento ao cliente (direcionamento de técnicas e posturas para atendimento). 2.Auxiliar de cabeleireiro (orientações para recepção do cliente, pentear, lavar, hidratar e secar o cabelo, dicas de como manipular os instrumentos existentes em um salão de beleza). 3.Culinária (dicas de receitas e reaproveitamento de alimentos, cuidados com a higiene e como manipular alguns utensílios). 4. Produção de sabão e sabonete (conscientização sobre a sustentabilidade, receitas de sabão e sabonete, dicas de cuidados ao fazer as receitas).

As oficinas foram oferecidas nas sextas – feira. Cada aluno optou por duas oficinas. Os alunos fizeram inscrições prévias nas oficinas que desejaram participar. Se constituíram em duas fases: Teórica e Prática. Na Fase teórica, os alunos fizeram uso de apostilas impressas e orientação do professor para exploração destas, no intento de tirar as dúvidas dos alunos, os professores também foram instruídos por profissionais da temática da oficina que o professor tornou-se responsável. Na segunda fase os alunos vivenciaram a prática da oficina em curso. Para tanto, foram convidados voluntários (pais de alunos e amigos da escola) no auxílio aos professores para efetivação da fase II.

Ao trabalhar a fase teórica o professor responsável por cada oficina, coletou informações importantes de cunho teórico para explicar aos alunos e orientá-los sobre o assunto pertinente à oficina escolhida, abordando dicas, orientações, instruções básicas tendo como suporte, apostilas impressas.

A fase prática foi marcada com a presença da comunidade na escola, alguns profissionais se dispuseram, a complementar a fase teórica desenvolvida pelos professores, ratificaram as informações da apostila, complementando-as, quando necessário, em seguida instruíram os alunos para realizar a prática em cada oficina.

Para a oficina de Atendimento ao cliente a ajuda foi do presidente da ACELEM (Associação Comercial e Empresarial de Luís Eduardo Magalhães). Para a oficina de Auxiliar de cabeleireiro, as orientações foram de uma amiga da escola, proprietária de salão de beleza, esposa do professor que conduziu a oficina. Em Culinária, o auxílio foi de uma cozinheira que trabalhava em restaurante. Na Produção de sabão e sabonete uma professora de biologia do turno oposto, apresentou a composição química e algumas mães de alunos que já cultivavam essa prática, mediou a produção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da problemática que desencadeou a realização do projeto – dificuldades em ofertar um currículo para a EJA mais atrativo aos alunos, minimizando os efeitos da evasão escolar, como também permitir aos alunos saberes para a vida e para o mercado de trabalhos – foi possível observar a presença do protagonismo da equipe envolvida e consequentemente, a autonomia dos alunos ao participarem das oficinas. É importante ressaltar que estes tiveram a oportunidade de sugerir e inscrever nas oficinas propostas e, esta posição, se solidificou como um estímulo à participação ativa no projeto.

O desenvolvimento do projeto proporcionou momentos oportunos para os professores, durante várias reuniões para discussão e elaboração das atividades, direcionarem ações voltadas à necessidade dos alunos, tendo oportunidade de protagonizarem o projeto, contribuindo de modo significativo com os diversos saberes.

Nessa perspectiva, vem à tona a formação do professor e as suas atribuições. Para Pinho e Suanno, (2010, p. 309): "Na discussão sobre formação de professores, é fundamental considerar, em primeiro lugar, o espaço de trabalho desses professores, a importância da escola pública e o significado do trabalho docente."

A formação continuada não pode ser compreendida apenas como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas um trabalho reflexível e crítico sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Do ponto de vista de políticas públicas, a formação continuada de professores tem seu amparo legal na LDB 9394/96 (estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira), ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, instituindo a inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço, na carga horária do professor.

Esses horários, segundo a normativa legal, são reservados para estudos, planejamento e avaliação, com o intuito de propiciar uma formação fundamentada na "íntima associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço." No Art. 13º, inciso V se enuncia que os docentes incumbir-se-ão de ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Nesta perspectiva, a meta 07 do PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição, define:

> Promover o aperfeiçoamento profissional da equipe escolar através de encontros pedagógicos na escola e em locais determinados pelo poder público, valorizando o trabalho do professor e a qualidade do aluno que é decorrente do objetivo: Propiciar condições para o aperfeiçoamento e formação continuada dos profissionais em educação, buscando melhorar a qualidade de ensino na escola. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ CARDOSO DE LIMA, 2018, p. 21).

Assim, durante as atividades de coordenação, os professores realizam a preparação das atividades didáticas em conjunto, é neste momento que são discutidas as intervenções necessárias para minimizar os problemas identificados, permitindo o surgimento dos projetos. Pensar coletivamente potencializa os resultados das ações desenvolvidas em qualquer espaço. Isso contribui para o aprimoramento profissional, nestes encontros os horários também contemplam a Formação Continuada, nestes horários, os professores são estimulados a executarem esse processo, seja por direcionamento do coordenador, seja refletindo a própria prática e também em cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Secretaria de Educação.

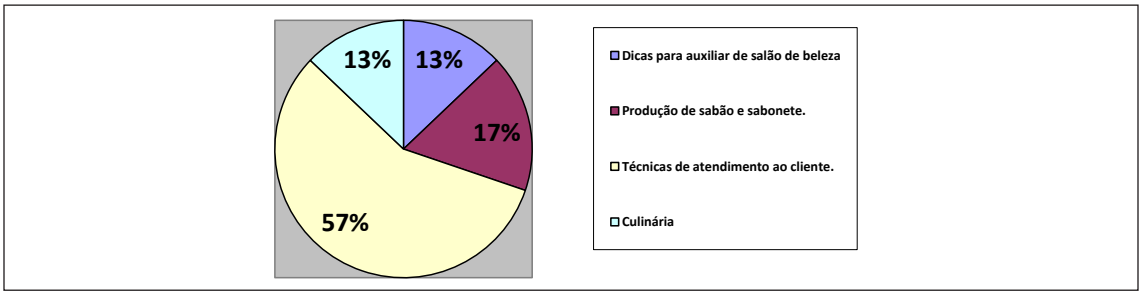
Pensar a realidade e intervir de forma direta nesta, favorece uma aprendizagem significativa. Vivenciar a EJA é preciso considerar que os educandos vêm com uma bagagem de conhecimentos de outras instâncias sociais, trazendo experiências de vida significativas e que são priorizadas na elaboração dos projetos pautados no currículo escolar, no qual a escola se compromete em desenvolver metodologias diferenciadas, tendo em vista que apresenta características distintas do ensino regular.

O resultado apresentado no gráfico a seguir, traduz a expectativa e anseios dos alunos em se prepararem para enfrentar o mundo do trabalho. Cada oficina desenvolveu tecnicamente os conceitos básicos das atividades contempladas e na sequência, pessoas experientes, parceiros empreendedores do comércio, de forma voluntária acrescentou a experiência prática e complementou com dicas relevantes em cada momento vivenciados pelos alunos.

Na prática de cada oficina, tornou-se evidente a curiosidade e questionamentos por parte dos alunos, momento que atrelou a teoria com a prática. A oficina de produção de sabão e sabonete, assim como nas demais, os alunos realizaram a parte teórica, onde tiveram contato com as informações sobre a produção caseira de sabão e sabonete, realizaram pesquisa, ao mesmo tempo em que compartilharam experiências dessa manipulação vivenciadas na realidade de muitos. Muitas famílias destes alunos, fabricam sabão e sabonete como uma fonte alternativa de angariar recursos financeiros, para outros, a

produção destes produtos é a fonte de renda da família. Após a parte prática, os alunos realizaram a exposição e socializaram as produções, a receita e experiência vivida.

Gráfico 1 – Resultado da enquete sobre a oficina que o aluno desejaria cursar.



Fonte: Escola Municipal José Cardoso de Lima.

A imagem abaixo representa a exposição das produções que foram feitas nas oficinas de sabão, vale ressaltar que para a parte prática, a presença da família de alguns alunos foi extremamente importante, ao mesmo tempo em que demostraram a experiência de vida, se sentiram valorizados.

Figura 1 – sabonetes produzidos pelos alunos

Fonte: http://emjosecardosodelim.blogspot.com.

Na oficina de culinária, os alunos tiveram acesso às diversas receitas oriundas de pesquisas e entrevistas realizadas pelos mesmos com as famílias. Com auxílio do professor, tiveram acesso aos critérios de higiene relevantes a essa oficina, também produziram listas de receitas feitas com ingredientes reaproveitados como também efetuaram a

prática e exposição. A imagem abaixo ilustra a exposição de receitas expostas no dia “D”, as quais foram trabalhadas durante a oficina de culinária.

Figura 2 – receita produzida pelos alunos

Fonte: http://emjosecardosodelima.blogspot.com.

Figura 3 – receita produzida pelos alunos

Fonte: http://emjosecardosodelima.blogspot.com.

A oficina intitulada auxiliar de salão de beleza do mesmo modo teve situações de conversa informal com profissional da área e a parte prática, momento que os alunos também tiraram dúvidas e fizeram questionamentos sobre possíveis situações.

Entre as oficinas oferecidas, a de Técnicas de atendimento ao cliente que mais teve alunos inscritos, com característica do público todos jovens, esclareceram dúvidas

referentes às fragilidades do primeiro emprego. O direcionamento do professor neste momento foi decisivo para o entendimento e envolvimento dos alunos.

Em relação ao trabalho docente três objetivos primordiais necessitam ser ressaltados:

> Assegurar aos alunos o domínio mais seguro e duradouro possível dos conhecimentos científicos; Criar as condições e os meios para que os alunos desenvolvam capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento; Orientar as tarefas de ensino para objetivo educativo de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolherem um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situações da vida real (LIBÂNEO, 1994, p. 71).

Estes objetivos tornam claro o compromisso do educador em relação à formação integral do aluno, por isso, o professor necessita criar condições para que o aluno construa o seu conhecimento de uma maneira diversificada, entendendo que cada aluno possui suas individualidades e uma maneira particular de apreender o que estar sendo transmitido. A autonomia do aluno, nessa condição, está imbricada com a práxis que o professor exerce em sala de aula.

Para que a aprendizagem se tornasse significativa, todas as oficinas oferecidas estavam atreladas às disciplinas e habilidades dos professores que mais se identificavam com a temática, vinculando a necessidade sugerida pelos alunos, como também abordagem do conteúdo envolvido. A culminância do projeto se deu com solenidade valorando o empenho dos envolvidos e exposição das produções, constituindo o dia “D” na escola.

Os resultados do projeto apontaram evidências do protagonismo da equipe envolvida, bem como a relevância dos momentos de reflexão que ocorreram no espaço escolar, nos momentos de discussão coletiva e formação continuada. O direito à formação continuada na escola, em momentos de encontros, precisa constituir-se em possibilidade de resgate do papel político dos professores e equipe gestora, mediante o reconhecimento e a valorização dos AC’s (Atividades de Coordenação) individuais e coletivos, possibilitando a construção de novos conhecimentos.

Com o projeto foi possível verificar que é possível à escola, tornar o currículo da Educação de Jovens e Adultos mais atrativo aos alunos, minimizando os efeitos da evasão escolar, como também permitir aos alunos saberes relevantes para a vida e para o mercado de trabalhos.

Considerando a referida realidade escolar, o currículo é apresentado como um instrumento de um processo flexível subordinado às influências é gerado no âmbito do conhecimento de cada realidade escolar, porém segue direcionamento da Proposta Curricular Municipal que permite a escola certa autonomia para direcionar ações através de projetos.

Contudo, confirma-se que a EJA deve contemplar ações pedagógicas específicas que considerem o perfil do educando jovem, adulto e idoso que não obteve escolarização ou não deu continuidade aos seus estudos por fatores, muitas vezes, alheios à sua vontade. São pessoas que apresentam uma temporalidade específica no processo de aprendizagem, e que as fazem merecer atenção especial no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola atual possui fragilidades que necessitam de questionamentos e intervenções pelos que nela desenvolvem o papel de educar. Diante das demandas da sociedade moderna urge uma remodelagem da forma como é conduzida a construção do conhecimento nos espaços escolares.

Este estudo permitiu compreender o impacto que o olhar reflexivo dos professores protagonistas pode exercer em suas práticas educativas. Embora as dificuldades enfrentadas no contexto escolar sejam em intensidades diferentes, conforme a realidade vivenciada, são exatamente elas que podem desencadear práticas exitosas de aprendizagens, são as problemáticas que desencadeiam as possibilidades de ações para minimizar os diagnósticos negativos.

Ao pensar a sala de aula como um espaço de habilidades diversas, a escola precisa valorizar as vivências como ponto de partida que, associados aos conhecimentos sistematizados, oportuniza uma aprendizagem significativa em que o aluno assume o papel de autonomia desse processo.

O projeto desenvolvido a partir dos momentos coletivos de estudos sobre o cotidiano escolar trouxe resultados positivos para a equipe envolvida, no sentido de valorizar os seus “saberes de experiência feito”, da reflexão individual e coletiva da prática e da ação educativa articulada ao diálogo participativo e permitiu aos alunos o contato com uma prática contextualizada, motivadora na escola e construção de novos conhecimentos.

Por fim, o exercício da ação-reflexão-ação é o caminho para impulsionar soluções viáveis nos contextos escolares, permitindo a construção da aprendizagem significativa e autônoma.

As contribuições foram todas positivas em relação ao olhar de investigador sobre as situações vivenciadas no dia-a-dia do espaço escolar e a necessidade de intervenção sobre estas.

REFERÊNCIAS

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

LA TORRE, Saturnino de; BARRIOS, Oscar. **Curso de Formação para Educadores**. São Paulo: Madras, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORAES, Eriene Macêdo. **Formação Continuada do Educador: Refletindo sobre a ação.** Dissertação – Universidade Federal da Bahia, Barreiras – BA, 2011. 46 páginas f.: il.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. *In:* Nóvoa, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Municipal José Cardoso de Lima. Luís Eduardo Magalhães – BA. 2018.

PINHO, Maria José; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Potencialidades Investigativas em Educação: pesquisa interinstitucional em rede de pesquisadores e pesquisa educacional de inspiração foucaultiana. In.: SANTOS, Jocyléia Santana dos; ZAMBONI, Ernesta. (Org.) **Potencialidades investigativas da educação**. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2010, p. 297-314.

114. CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS

Desafios e contribuições do trabalho no espaço – tempo da coordenação pedagógica

Danyela Martins Medeiros[1]

INTRODUÇÃO

No contexto pesquisado, destacamos a "Coordenação Pedagógica", este espaço--tempo para atividades extraclasse que é elemento da jornada de trabalho condicionante da qualidade das condições de trabalho e, consequentemente, de valorização docente. Por definição de jornada de trabalho entendemos o tempo, em horas semanais ou mensais, em que o profissional da educação fica à disposição do trabalho.

Na atividade docente, além do tempo em sala de aula, inclui o período dedicado ao planejamento, avaliação e demais atividades relacionadas à docência (INEP/MEC, 2000, p. 220). Ao destacar a jornada de trabalho como elemento condicionante de valorização do trabalho docente a pesquisa permitiu-nos uma discussão mais ampla sobre as condições do trabalho do professor em relação às horas remuneradas para este trabalho, que devem contemplar não só o período de regência, mas considerar o direito do professor ao período dedicado ao planejamento e a formação do profissional

Sobre as condições do trabalho do professor dos Anos iniciais da Rede Pública do DF identificamos tanto contribuições do espaço-tempo da coordenação pedagógica no DF como também as dificuldades que se apresentam nesse espaço para o trabalho docente. As análises sobre as condições de trabalho devem se situar no tempo e espaço,

1 Professora da SEEDF e Mestre em Educação UnB. E-mai: danyelamedeiros@yahoo.com.br

ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram, as condições de trabalho são derivadas da forma de organização do trabalho no capitalismo.

A carga horária do docente dos Anos Iniciais, geralmente Pedagogo, nas Escolas Classes é de 40 horas semanais, organizada em período de Regência e período de Coordenação Pedagógica que conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Cronograma de atividades no horário da Coordenação Pedagógica.

SEG	TER	QUA	QUI	SEX
Coordenação Pedagógica Individual do Professor(CPIP), podendo ser realizada fora do ambiente escolar. (3h)	Coordenação individual ou por Ano com a elaboração de planejamento, avaliação, atendimento ao aluno e/ou formação continuada. (3h)	Coordenação coletiva (3h)	Coordenação individual ou por Ano com a elaboração de planejamento, avaliação, atendimento ao aluno e/ou formação continuada. (3h)	Coordenação Pedagógica Individual do Professor(CPIP), podendo ser realizada fora do ambiente escolar. (3h)
Regência (5h)				

Fonte: Elaborada pela autora com o que determina a Portaria da SEEDF nº 29 de 29 de janeiro de 2013.

O período em Regência de Classe poderá ser tanto no turno matutino quanto no vespertino e o mesmo ocorre com o período de coordenação pedagógica.

Este trabalho, discute os elementos instituintes e instituídos, presentes nas relações no ambiente escolar de professores na construção da jornada de e nas condições do trabalho docente. A jornada de trabalho se expressa primeiramente pelo componente de duração, que compreende a quantidade de tempo que o trabalho consome das vidas das pessoas. E traz diversas implicações nas condições de trabalho pois afeta a qualidade de vida, interferindo na possibilidade de usufruir ou não de mais tempo livre dos professores. A jornada de trabalho também define a quantidade de tempo durante o qual as pessoas se dedicam a atividades econômicas e estabelece relações diretas entre as condições de saúde, o tipo e o tempo de trabalho executado. Essas razões, são suficientes para explicar porque os estudos de tempo de trabalho que se dedicam à análise da duração se tornaram socialmente tão relevantes (DAL ROSSO, 2006), e se torna um ponto central para a discussão das mudanças e afirmação da profissão. Outro ponto forte que trazemos nessa discussão sobre as relações no trabalho do professor são os elementos de

valorização do trabalho docente, nos quais destacamos as condições de trabalho do trabalho docente que são constituídas por desafios e possibilidades.

METODOLOGIA

O Distrito Federal tem ao todo 14 Coordenações Regionais de Ensino – CRE, que são setorizadas de acordo com as 31 Regiões Administrativas para atender toda a população do DF. A pesquisa alcançou 5 Escolas Classe desta rede, que são instituições que atendem alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em alguns casos pode haver também o atendimento a Educação Infantil. Essas 05 Escolas Classe são vinculadas a 05 Coordenações Regionais de Ensino – CRE, por terem amplo atendimento à comunidade na modalidade pesquisada. São elas: CRE – Plano Piloto, CRE – Ceilândia, CRE – Taguatinga, CRE – Samambaia e CRE – Guará. Quanto às técnicas de pesquisa trabalharemos com Grupos focais com professores e Entrevistas para gestores e coordenadores além das dez Observações das Reuniões Pedagógicas coletivas.

Justificamos a escolha do grupo focal com o objetivo de obter o pensamento coletivo de cada um dos cinco grupos de professores. Por meio desta técnica utilizada em pesquisas sociais podemos obter informações de um número considerável de sujeitos em um mesmo tempo e mesmo lugar. O grupo focal possibilitou captar, a partir das falas e atitudes dos sujeitos, os conceitos, sentimentos, crenças, experiências e reações destes a respeito do tema em debate. Já as entrevistas, nos oportunizaram um contato mais próximo com os sujeitos, permitindo que eles se expressassem livremente onde será possível uma aproximação de como está posto o espaço-tempo da Coordenação Pedagógica nas escolas pesquisadas. Nas observações das reuniões pedagógicas coletivas foi possível captar as relações dos elementos instituídos e instituintes presentes na interação coletiva entre os pares na escola.

Este trabalho corresponde a um recorte temático da pesquisa Coordenação Pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF, no que tange às condições de trabalho docente nos Anos Iniciais como componente da valorização do trabalho docente.

Sobre a valorização profissional no sentido de reconhecimento profissional, concordamos com Vieira (2013) quando afirma que a qualidade da educação e valorização dos professores devem andar juntas e que é cada vez mais necessário que as instituições formem profissionais que possam atuar com dedicação exclusiva à profissão. Os profissionais não precisam ser valorizados por um trabalho que, por si só, agrega valor

social, mas, precisam que governos e sociedade identifiquem essa condição e, a partir desse reconhecimento, adotem as políticas públicas pertinentes. Essa mesma autora acrescenta que para dar concretude ao conceito de valorização dos profissionais da educação é preciso considerar alguns elementos indispensáveis: a formação inicial e permanente – que significa formação contínua e atualizada –, carreira e jornada compatíveis, condições adequadas de trabalho e um salário que permita o exercício e o reconhecimento da profissão.

Destes elementos discutiremos aqui as condições de trabalho docente nos Anos Iniciais nas escolas públicas do Distrito Federal pesquisadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em todas as escolas pesquisadas, as dificuldades ligadas à falta ou à precariedade de recursos físicos, materiais e humanos foram indicadas. Os sujeitos da pesquisa são unânimes em declarar que faltam materiais básicos para o planejamento, pesquisa e elaboração de atividades como computadores, internet, impressoras e materiais de consumo, como tinta para impressora, papeis, materiais para a confecção de jogos e demais materiais de uso pedagógico.

> Muitas vezes, a gente tem falta de material porque a escola passa por isso. A gente não consegue oferecer ao professor materiais que seriam de extrema importância para o desenvolvimento de uma atividade. Então a gente fica fazendo adaptações e perde muito tempo nessas adaptações é...é...fa... montando...fabricando mesmo jogos. Fabricando coisas que a gente poderia ter em mãos. (RAIII – CP, 01º/06/2017.)

> [...] escola não oferece um computador para a gente poder um computador por exemplo, eu tô coordenando hoje com 4 professores, no mesmo horário de coordenação eu não tenho quatro computadores aqui disponíveis para fazer essa pesquisa para imprimir um tempo maior para fazer isso. Acaba que além do meu trabalho de coordenação aqui na escola eu tenho ainda que complementar isso lá na minha casa usando o meu computador, a minha internet a minha impressora. Acho que todos os professores fazem isso[...] (Grupo Focal – RA X, 26/09/2017)

Os professores se referem também à falta ou estrutura física adequada, como a sala de professores e sala de coordenação no mesmo espaço físico, ou seja, os professores em horário de coordenação que por vezes estão concentrados em atividades intelectuais dividem o espaço com professores e professores que estão em regência, mas que no horário de recreio das crianças vão até a sala de professores para lanche ou conversa

informal. Apenas da RAIII, que por ser uma escola de menor porte com o atendimento à 8 turmas por período, vimos essa situação amenizada. Mas, quanto ao barulho nas atividades que exigem mais esforço intelectual como a realização dos textos do Relatórios de Avaliação dos Alunos – RAv, que são bimestrais, os professores desta mesma escola relatam que, assim como nas demais escolas, não conseguem ou têm dificuldades em produzir os relatórios bimestrais na escola:

> [...] Mas a nossa escola a nossa realidade a gente é bem assistido com relação a materiais: tem internet tem computador a gente tem acesso a impressão... Sala de informática para as crianças...Sala de Leitura então assim...todo material que a gente precisa a gente tem material é...é...de papelaria. A gente tem...a nossa realidade é de uma assistência boa.(GF – RAIII, 15/08/2017)

Além da conhecida falta de recursos materiais, os professores relatam a falta de profissionais especializados que apoiem o trabalho pedagógico, como a ausência de pedagogo orientador, psicólogo escolar e outros profissionais para a reprodução de Atividades e demais atividades da rotina da escola. O Coordenador Pedagógico é citado como agente principal neste espaço-tempo da Coordenação Pedagógica, mas que o seu trabalho de acompanhamento aos professores é limitado devidos às substituições nas carências[2] de professores que não são supridas de forma mediata pela Secretaria de Educação. As substituições pelos Supervisores Pedagógicos e Coordenadores Pedagógicos às carências14 da escola, foram autorizadas em Portaria em 2017 mas já eram práticas em muitas escolas. As substituições fragilizam o trabalho do Coordenador Pedagógico que perde a continuidade de seu trabalho que tanto poderia contribuir para a formação e trabalho dos demais professores da escola.

> [...] eu sempre procuro acompanhar ali dou um atendimento individualizado [...] É... na medida do possível, a coordenadora sentar né? Ver quais são as necessidades daquele profissional, o que ela pode ajudar, né? e buscar também, mas o professor ali dentro daquele espaço ali ele vai olhar um caderno dentro ali ele vai elaborar atividades da turma dele, então é mais nesse sentido.. (RA I – VD, 24/05/2017)

> [...] as coordenadoras quando elas trazem atividades para a gente até para esclarecer com relação a fazer o Relatório né? elas trazem... alguma coisa até

2 O termo carências se refere aqui a ausências de professores regentes afastados temporariamente para assumirem um cargo de diretor, vice-diretor, coordenador e supervisor pedagógico. Além disso, existem os afastamentos por licenças médicas ou para estudo remunerado. Para suprir tais carências são contratados professores temporariamente, porém, em carências mais curtas, geralmente de até 15 dias e na ausência de um professor em Contrato temporário essas carências são supridas pelos Coordenadores e Supervisores Pedagógicos.

> sobre o teste da psicogênese. Se tem novidade o pessoal compartilha...(GF – RA X, 26/09/2017)

Sobre realizarem o trabalho de Coordenador Pedagógico em, os professores não têm nenhum incentivo para assumir tal função: não existe nenhuma gratificação para a função, nem tampouco previsão de formação para o exercício da função; os professores coordenadores se veem obrigados a substituir as faltas dos docentes que, muitas vezes por várias razões, dentre elas por adoecimento com licenças médicas por curto período, abonos da SEEDF e Tribunal Regional Eleitoral, convocações judiciais se afastam do trabalho temporariamente. Devido não haver a atratividade para a função de Coordenador Pedagógico, na maioria das vezes, nenhum professor se dispõe na escola para a função que fica com um professor inexperiente ou que por motivo de permanecer naquela escola, por sua boa localização, aceita o desafio ficando na função. Em fevereiro de 2019, houve por parte do governo, o anúncio de uma gratificação de R$ 400, 00 para o Coordenador Pedagógico, porém até o mês de agosto deste ano, não houve nenhuma implementação neste sentido. Vejamos as falas sobre o papel do Coordenador Pedagógico na escola:

> O Coordenador geralmente ele... ele é a pessoa que sobra[...] a escola não tinha ninguém em vista porque ninguém quer ser coordenador, essa é a verdade, então ela me convidou[...] mas eu comecei a estudar a respeito e falei pra ela: eu não vou te atender como você deseja, mas eu vou tentar [...] (RAIII – CP, 01º/06/2017.)

Ainda sobre dificuldades nas condições de trabalho docente no período da Coordenação Pedagógica nos Anos Iniciais, os professores apontaram a presença cada vez mais aumentada de professores em contrato temporário. A contratação temporária tem sido usada pela Secretaria para suprir carências de até um ano, que poderiam ser ocupadas por professores efetivos, concursados, em situação provisória. O professor em contrato temporário não tem os mesmos direitos que o professor em cargo efetivo, não recebe a gratificação por atuar nas turmas de alfabetização como os efetivos, a sua inscrição aos cursos da EAPE é restrita, recebem remuneração inferior à dos efetivos e realizam o mesmo trabalho, as mesmas atribuições dos regentes concursados. Para a constituição de uma relação de pertencimento ao grupo seria necessária uma solução para a alta rotatividade de professores nas escolas. Sobre a falta de continuidade na formação de constituição de um grupo e a rotatividade de professores em um curto período de tempo na Unidade Escolar, os professores relatam:

> [...] não desmerecendo os colegas mas tem muito contrato temporário então a questão de cada ano numa escola acaba que essa dificuldade de construir essa identidade [...] (RA I – VD, 24/05/2017)

Sobre a contratação temporária de professores, uma alternativa para os professores do DF na venda de sua força de trabalho é firmar um contrato temporário de trabalho com o governo. Segundo o site do órgão, a SEEDF mantém um banco com aproximadamente 6 mil professores contratados conforme a necessidade. As atividades técnico-pedagógicas e atribuições do cargo de professores efetivos e temporários são as mesmas, porém as condições de contrato preveem relações distintas, principalmente sobre a remuneração.

Os apontamentos sobre os benefícios ao trabalho docente, aparecem no sentido que na Coordenação Pedagógica, temos um período destinado a troca entre pares, um momento para a escuta que também é destinado à formação no âmbito escolar. O espaço da coletiva que acontece às quartas-feiras é espaço mobilizador para que esta formação coletiva aconteça para esses profissionais.

> [...] porque todos precisam saber o que nós estamos trabalhando na... nessas coletivas de quarta-feira. Então é tudo pré-estabelecido, organizado onde todos participam. (RA XII – D, 01º/06/2017) [...] interessante é que aqui todos participam das coletivas, não é só professor, orientador também sala de recurso, participa sala de leitura participa é...a professora que trabalha na sala de mecanografia, a que trabalha na sala multimídia, também participa e os...a carreira assistência tem dia de participar e as firmas que no caso é a GIE e a Ipanema, todos participam, dependendo do assunto [...] Então se todos são envolvidos, todos tem que participar. Ou às vezes nós vamos falar de educação inclusiva, educação inclusiva todos precisam estar envolvidos não só o professor, então do porteiro a quem prepara o lanche, as meninas que cuidam da limpeza da escola todos precisam participar então são todos convidados a participar. (RA XII – D, 01º/06/2017)

Neste caso todos sentem-se partícipes e envolvidos com os objetivos educacionais da escola o que gera uma satisfação e bem-estar no trabalho em equipe. A experiência descrita da pesquisa de Passos (2016) sobre Grupos Colaborativos, contém a experiência de aprendizagem por meio de momentos reflexivos em grupo em que:

> as discussões e trocas geram as aprendizagens. Esse movimento de acordo com Pivetta e Isaia (2014), demonstra os constantes avanços e retrocessos, idas e vindas pertinentes ao encontro e ao desencontro dos diferentes espaços de vida das pessoas/professores que constituem o grupal. As situações de aprendizagem que ocorrem nesse período permitem ao professor olhar para si a partir do grupo, ou seja, as reflexões feitas no grupal são

> transferidas para o individual. As situações vivenciadas no grupo possibilitam identificar as fragilidades, angústias, os medos, mas também as motivações pessoais e profissionais em relação à docência. (PASSOS, 2016, p, 174)

Segundo Paro (2006), a construção de uma prática educativa na escola fundamentada no trabalho coletivo entendido do ponto de vista de cooperação entre os sujeitos envolvidos no processo de educação é ponto central para a elaboração e implantação de um projeto político pedagógico que verdadeiramente significativo promova o "querer aprender", em contradição às práticas fragmentadas na escola – que tratam os saberes de formas desconexa e compartimentalizada – que não dão conta do ser humano complexo inserido num contexto social, histórico, cultural e econômico com a mesma complexidade. Em ambas as relações de trabalho estabelecidas, o trabalho docente na atualidade é sentido pelos professores da pesquisa como desgastante, cansativo e que se veem sobrecarregados mesmo com a jornada ampliada. As demandas sociais aumentaram bastante e as preocupações com outras questões que ultrapassam os limites do processo de ensino e de aprendizagem são rotina no trabalho docente. O adoecimento dos professores e a presença com a saúde mental, síndrome de Burnout [3]entre os professores é cada vez maior. Apesar desse cenário, nos grupos focais e nas entrevistas, os professores associaram a existência do período de Coordenação Pedagógica como fator minimizante dessas questões:

> [...] quantas pessoas estão aí afastadas estão com problemas graves de saúde em função desse trabalho desgastante. Porque gente 5 horas em sala de aula eu já acho muito, imagina 40 semanal dez por dia. Então assim eu acho assim chegaria a ser desumana assim, o professor voltar a essa prática que tinha antigamente. Eu acho que o que ia ter de atestado e de pessoas readaptados não ia ser brincadeira mas os readaptados são dessa época...[...] E aí acaba acarretando os problemas de saúde que a Naiara comentou[...] (GF – RAIII, 15/08/2017)

Nesse cenário de relações precárias de trabalho, o trabalho feminino na Escola Classe foi citado em um dos grupos focais. Os professores participantes indicaram a questão da sobrecarga maior da mulher que exerce além da função docente, as funções de mãe e esposa e de que como a rotina de uma mulher trabalhadora pode ser

3 A síndrome de Burnout é definida por Maslach e Jackson (1981) como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. A síndrome envolve: exaustão emocional, despersonalização, com sentimentos e atitudes negativas – coisificação da relação e falta de envolvimento pessoal no trabalho com tendência de uma evolução negativa, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização.

pesada. Se o trabalho docente já é considerado exaustivo, o considerado 3º turno, nas tarefas de casa e cuidados com a família somam a essas trabalhadoras um desgaste físico e psicológico intensificando ainda mais o trabalho. Os trechos se referem ao trabalho feminino de professoras e se referem ao trabalho com a jornada e sem a jornada ampliada de trabalho:

> (Sobre uma professora de Goiânia) Ela chega esgotada, esgotada, ela leva menina e deixa lá na escola porque ela não tem onde deixar a menina então além disso ela ainda tem que levar a menina e ela chega em casa ela tem o quê? Um monte de prova para corrigir não sei o quê não sei o quê... coisa para elaborar... Aí tem que fazer comida [...] e a saúde emocional da família dela?... aí o marido chega do trabalho, não tem uma comida aí ele vai fazer comida tipo assim nos primeiros meses desse ano até que não tava reclamando. Mas agora ele fala: gente cadê a minha mulher não tenho mais uma esposa, não tenho mais[..]todo tempinho que ela pode ela ter, ela tá deitada. Então gente isso não é vida não.(GF – RAIII, 15/08/2017)

O trabalho da mulher professora está inserido no contexto de intensificação do trabalho que é um fenômeno global próprio do capitalismo contemporâneo comum a todos os trabalhadores, DAL ROSSO, (2015). Em pesquisa realizada sobre a intensificação do trabalho, realizada no Distrito Federal Dal Rosso no período de 2000 a 2002 o autor analisa os fatores que conduzem a uma intensificação do trabalho baseados nas perguntas dirigidas aos trabalhadores de diversos setores da economia. O primeiro deles é o alongamento das jornadas de trabalho, no qual os trabalhadores em bancos e finanças (62 %) seguido do ensino privado (53, 3 %), vivenciam o alongamento das jornadas que se dá tanto pelas horas extras remuneradas, mecanismo previsto em lei quanto nas horas-extras não pagas, prática frequente encontrada no mundo do trabalho em especial no caso dos trabalhadores do ensino privado. Segundo a pesquisa citada, relatos da vida dos docentes descritos informam sobre práticas de jornadas desmesuradamente longas e normas de conduta extremamente rígidas. O alongamento de jornadas é um instrumento típico do ensino privado, entre os professores remunerados como horistas. Com isso, o trabalho docente além da regência, como atividades de preparação das aulas, provas, correções, lançamentos das avaliações é realizado geralmente sem remuneração. Em contradição com os docentes da escola pública que tem o horário de Coordenação Pedagógica para a realização de tais atividades, porém alguns participantes da nossa pesquisa, relatam ainda levar trabalho para casa, realizando-os na hora de descanso ou lazer:

> Apesar assim de de perceber que às vezes o tempo ele não é tão aproveitado né? Digamos assim, que a gente tem um espaço garantido, né? Tem o tempo

> cronológico também garantido das 15 horas de coordenação, mas a gente às vezes não consegue aproveitar tanto esse tempo dentro do espaço da escola e acaba até muitas vezes levando coisas pra casa ou tendo que preparar em outros momentos né? a gente não tá na escola[...] (RA I – CP1, 13/06/2017)

O segundo indicador da intensificação do trabalho segundo a pesquisa de Dal Rosso (2015) no DF são o ritmo e a velocidade, elementos chaves do *taylorismo* mas que representam mecanismos contemporâneos de elevação da intensidade. No setor de trabalho em educação existem barreiras nesse critério pois as aulas e reuniões de estudos, por exemplo, não podem estar subordinadas a ritmos e velocidades planejados. Elas têm uma dinâmica própria. Outros indicadores da intensificação do trabalho, segundo este mesmo autor é o acúmulo de atividades que eram exercidas por mais pessoas, ou seja, a redistribuição de tarefas e cargas de trabalho realizadas por outras pessoas; a polivalência, versatilidade e flexibilidade com sentido de elevar ao limite máximo a capacidade humana de executar um tipo de tarefa apenas; e a gestão de resultados que pode ser entendida como forma de intensificação num sentido mais subjetivo, de cobranças por resultados.

O espaço-tempo da coordenação pedagógica ameniza essa relação de intensificação quando possibilita tempo para a elaboração de avaliações contextualizadas, com linguagem similar a das avaliações externas, porém, revelam uma tensão entre criação e adaptação a esse movimento de pedagogia de resultados. Ainda sobre a intensificação das condições do trabalho contemporâneo, segundo Dal Rosso (2011), as consequências para os trabalhadores são os problemas de saúde distintos a partir da mudança da sociedade industrial da centralidade no trabalho material para uma sociedade contemporânea com atividades subsidiárias da indústria ou para afazeres imateriais. Quaisquer condições que se deem o trabalho, a transformação se dá pelas exigências de mais resultados, materiais ou imateriais, o que implica no empenho de mais energias físicas, mentais ou sociais na obtenção de mais resultados e mais trabalho.

O trabalho imaterial como é o caso do trabalho docente, produz impactos distintos do material devido às determinações a que sujeita o trabalhador, como problemas de saúde devido ao trabalho imaterial denso, tarefas repetitivas por períodos prolongados, cobranças por resultados, que impõem um esforço mental e controle emocional com efeitos psíquicos, os trabalhadores acabam por afetar também o corpo. No caso do professor aparecem nos dados pesquisados de Dal Rosso (2015), os problemas na voz, na garganta, estresse, gastrites crônicas e lesões por esforços repetitivos. Os problemas de saúde aumentam muito com a intensificação que é uma condição do labor em

permanente disputa entre empregadores e empregados. Outra condição do trabalho contemporâneo é a busca para responder as demandas sociais como as violências.

Segundo Nóvoa, (2013), é preciso ter consciência que os problemas da educação não serão resolvidos no interior das escolas. É necessário um trabalho político, com maior presença dos professores no debate público, uma consciência clara da importância da educação para a sociedade do século XXI. Em uma sociedade em que a existência de um volume grande de informações ou a centralidade do conhecimento e da valorização social e econômica colocam os professores diante de tarefas que não podem responder sozinhos por elas. Ao realizar tamanhas tarefas diárias não necessariamente relacionadas ao trabalho pedagógico, o professor perde o sentido do trabalho passando a ser um mero executor de tarefa aspectos que fragilizam a sua afirmação como profissional autônomo e criativo.

A grande maioria dos professores pesquisados concordam que o tempo da Coordenação Pedagógica é indissociável ao trabalho para a docência. As falas sobre os riscos da perda da jornada ampliada foram recorrentes em todas as escolas e todos os entrevistados que chegam a conclusão sobre a volta aos moldes anteriores da regência: aumento na sobrecarga de trabalho, aumento do trabalho realizado em casa, esgotamento físico e mental, adoecimento, queda na qualidade das aulas, perdas dos espaços de formação:

> [...] nós teríamos professores cansados, estressados, eu não sei como seria. Não teria espaço pra formação né? pra troca de experiência, eu acho que o pedagógico seria muito prejudicado, porque as aulas não teriam qualidade que tem hoje. (RA XII – D, 01º/06/2017) [...] então as aulas seriam prejudicadas sim. O professor não teria esse tempo de elaboração de procurar coisa novas, diferente, eu não consigo imaginar uma escola sem esse espaço, sem esse tempo. Eu creio que seria impossível isso, eu acho que seria bem difícil mesmo, não imagino uma escola sem coordenação, sem esse espaço pra tudo, sem o professor, o professor poder se organizar pra entrar em sala de aula[...] (RA XII – D, 01º/06/2017)

Para tentar corrigir e amenizar as precariedades das condições do trabalho docente reiteradas nas falas dos pesquisados, acontecem negociações entre os professores e gestores com o tempo de trabalho desse espaço. Os exemplos foram: no direito ao descanso de voz, após 20 anos em atividade de regência de classe os professores têm direito a um professor substituto. Como não chegam às escolas professores em contrato para essas carências, a direção "negocia" o período da coordenação e libera os professores dos horários de coordenação, porém, esse mesmo mecanismo pode favorecer ao professor

levar trabalho para casa. Para amenizar as condições precárias de estrutura física, os professores são "liberados" para redigirem os relatórios bimestrais de avaliação em casa, devido ao barulho excessivo e falta de materiais como computadores e impressoras para a realização desta tarefa que exige um ambiente que favoreça a concentração para detalhamento das informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Coordenação Pedagógica é concebida como um momento essencial de constituição da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos que contribuam para a construção de uma prático pedagógica eficaz, e para a implantação de uma nova qualidade de ensino nas escolas públicas do Distrito Federal. Tal processo demanda o envolvimento necessário dos profissionais da educação para superar as representações pedagógicas até agora alicerçadas em práticos individualizadas e conhecimentos fragmentados, cujos métodos de ensino reduzem-se à transmissão conteudista, cristalizada em passos predeterminados no contexto educacional. Desta maneira, a Coordenação Pedagógica é, por excelência, o momento primordial para a organização de uma prática pedagógica coletiva, que tenha por base a interdisciplinaridade, fundamentada numa atividade necessariamente curricular, que integre os conhecimentos das diversas matérias, promovendo, assim, o avanço do proposta político-pedagógica do "Escola Candanga".(CADERNOS DA ESCOLA CANDANGA, 1996, p. 10)

Esta concepção se reflete nas falas das entrevistas e Grupos focais que são recorrentes quanto às contribuições do espaço-tempo da Coordenação Pedagógica para o trabalho docente e para a formação e profissionalidade docente e consequentemente de forma indireta para a qualidade das condições de trabalho e do ensino. A maioria dos professores se envolvem nas atividades desenvolvidas no Espaço-tempo da Coordenação Pedagógica com dedicação e comprometimento. Porém, uma minoria em uma escola de professores não estariam "aproveitando" esse espaço como um todo: preferem coordenar em casa, tendo em vista a falta ou precariedade dos materiais básicos para o planejamento; não realizam os planejamentos esperados, por já terem muita experiência, considerando que não há necessidade de novas formações ou planejamentos, ou até mesmo professores que iniciaram na Secretaria há pouco tempo e continuam a estudar para outros concursos, desinteressando-se em permanecer na regência.

Mesmo com a definição de uma jornada que contempla o trabalho docente em seus momentos de planejamento, regência e avaliação, os sujeitos da pesquisa apontam

que há uma precariedade nas condições de trabalho, definida pela falta de materiais e/ou de recursos materiais e/ou humanos, e pelo desvio das funções do coordenador pedagógico, que atua objetivamente como professor substituto. A profissionalidade docente pela relação com o espaço-tempo da coordenação pedagógica é constituída em meio as dificuldades apresentadas pelas condições de trabalho dadas. As consequências dessas precariedades são a intensificação e sobrecarga de trabalho que geram o adoecimento e possível afastamento desse professor da sua rotina profissional denotando assim fragilidades quanto ao pertencimento à profissão docente.

O espaço-tempo da Coordenação Pedagógica, espaço remunerado dentro da jornada de trabalho é um tempo de contribuições para as condições do trabalho docente, mas, que apresentam em contradição desafios e dificuldades, tais como a falta ou a precariedade de materiais, como *internet*, computadores e impressoras, espaços físicos inadequados para o trabalho intelectual devido ao barulho peculiar das escolas e recursos humanos; assuntos administrativos/burocráticos que, por vezes, sobrepõem os pedagógicos; projetos da SEEDF em desacordo com os da escola; o excesso de eventos e atividades na escola sobrepõe as questões de aprendizagem e a função de ensinar. Como contribuições destacamos: o trabalho coletivo, socialização dos saberes profissionais; fortalecimento das relações interpessoais entre todos os servidores da escola; formação continuada na escola, nas coletivas; acesso a cursos com certificação pela EAPE – Centro de Aperfeiçoamentos dos Profissionais da Educação ou outras instituições autorizadas; tempo para planejamentos, pesquisas e avaliações; elaboração de materiais e uso de recursos tecnológicos; espaço para decisões mais democráticas com todos da escola; momentos de relaxamento e descontração.

A valorização profissional é sentida pelos professores sujeitos da pesquisa na constituição da jornada de trabalho, nas estratégias de formação efetuadas no espaço-tempo da coordenação pedagógica favorável ao trabalho coletivo colaborativo e realizado com maior autonomia. Apesar da valorização reconhecida pelo grupo investigado esses mesmos professores, apontam que há uma precariedade nas condições de trabalho, que dividem espaço com as conquistas profissionais encontradas simplesmente pela existência do Espaço-tempo da Coordenação Pedagógica.

REFERÊNCIAS

CODDO, Wanderley (Coord.). Burnout: "síndrome da desistência". *In:* **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2006. (p. 237-254).

DAL ROSSO, S.Intensidade do trabalho: questões conceituais e metodológicas. **Revista Sociedade estado**. vol.30 no.3 Brasília Sept./Dec. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922015.00030003. Acesso em: 15 maio 2016.

_____. _____. Jornada de trabalho. *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

DISTRITO FEDERAL. **Cadernos da Escola Candanga, Diretrizes Operacionais da Coordenação Pedagógica**. Série Diretrizes Operacionais, nº 01. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal, Brasília, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **Cadernos da Escola Candanga, Projeto Político Pedagógico**. Série Diretrizes Operacionais, nº 02. Secretaria de Educação do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal, Brasília, 1996.

JUNIOR, Adhemar F. Dutra *et al.* Plano de carreira e remuneração do magistério público: LDB, Fundef, Diretrizes Nacionais e Nova concepção de carreira. Brasília, MEC, FUNDESCOLA, 234 p. MEC. INEP, 2000.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARTINS MEDEIROS, Danyela. **Coordenação Pedagógica:** elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de BrasBrasília, 2017.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. *In:* GATTI, B. A, *et al.* **Por uma política Nacional de Formação de Professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo: Cortez, 2006.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. *In:* ANDRÉ, Marli (Org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus Editora, 2016.

115. DOCÊNCIA MASCULINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, A CONSTRUÇÃO DE SUA PROFISSIONALIDADE E OS ASPECTOS RELACIONAIS/PEDAGÓGICOS DA AÇÃO DOCENTE

Fernando Santos Sousa[1]

INTRODUÇÃO

O campo da formação de professores tem sido estudado por meio de diferentes categorias, entre elas a questão da identidade, o desenvolvimento profissional docente, modelos e perspectivas de formação, o processo de profissionalização, a constituição da profissionalidade, as políticas públicas, avaliação de professores, trabalho docente, entre outras. O trabalho docente vem sendo constituído em um campo de forças, no contexto de uma sociedade cada vez mais competitiva em que a centralidade do trabalho em sua dimensão ontológica, a ação intencional da humanidade sobre a natureza na busca de mecanismos que garantam sua própria sobrevivência e transformação, tem sido colocada como secundária.

No momento histórico atual, o trabalho vem perdendo sua centralidade, principalmente quando nos referimos ao campo da educação e da formação de professores, por demandar uma atividade docente em uma sociedade organizada este acaba se constituindo como profissão, termo discutido e criticado por nós que defendemos a centralidade do trabalho na análise das relações sociais de produção, mas que nos desafia a

1 Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Mestre em Educação na Linha Profissão Docente, Currículo e Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Doutorando em Educação – PPGE –UnB. Integrante do Grupo de Pesquisa Sobre Formação e Atuação de Professores Pedagogos – GEPFAPe.

buscar explicações que possam aumentar nossa capacidade de argumentação e defesa de uma perspectiva de formação para professores pautada em concepções em que o trabalho seja pressuposto central da ação educativa. Nessa perspectiva o trabalho docente na educação infantil por vezes é entendido como uma ação simples sem necessidade de uma formação sólida, de boa estrutura e condições de trabalho. Tais compreensões vêm sendo constituídas historicamente e relacionadas ao seu caráter atribuído como assistencialista. Tem sido um desafio para educadoras e educadores a luta pela valorização dessa etapa na vida das crianças e como campo de trabalho de professoras e professores. Por já ter nascido feminilizada, termo usado para definir profissões que se originam com grande quantidade de profissionais mulheres, a educação infantil tem se apresentado como uma etapa de desafio para pedagogos do gênero masculino.

As análises da Educação Infantil do ponto de vista histórico identificam que essa tarefa por muitos séculos esteve restrita a uma responsabilidade exclusiva da família, sendo no convício com adultos e outras crianças as formas de apreensão de normas e regras presentes em sua cultura. É importante compreender que a indústria moderna alterou de forma significativa a estrutura social vigente, modificando hábitos e até mesmo costumes de muitas famílias. Nesse contexto, as mães trabalhadoras não tinham onde deixar seus filhos para que exercessem sua atividade e deixavam estes sob os cuidados de outras mulheres, que vendiam seus serviços e se dedicavam ao cuidado dessas crianças.

As marcas do gênero no trabalho e na atividade docente estão muito presentes quando consideramos a atividade docente na Educação Infantil e nos outros níveis e modalidades da educação, seja por questões relacionadas à divisão social e sexual do trabalho, seja por concepções a respeito do que é ser homem, do que é ser mulher e a naturalização dos papeis sociais determinadas por uma sociedade patriarcal. Compreendemos que à medida que seres humanos criam e recriam a realidade também desenvolvem e aprimoram suas formas de sobrevivência e constroem suas concepções de mundo, interpretações e formas de ser e estar, por meio de princípios culturais influenciados pela forma que produzem a realidade social.

A construção social sobre o que é ser homem e o que é ser mulher nas sociedades perpassam e são construídas a partir de diferentes elementos culturais, históricos, econômicos, religiosos e psicológicos. Em uma sociedade organizada e constituída com base em valores patriarcais e capitalistas, marcadas historicamente pela diferença que se materializa na oposição entre masculino e feminino, se constrói e se propaga a

subalternização da mulher e a desvalorização de atividades sociais ligadas ao feminino. Historicamente a mulher por sua condição biológica vem sendo desvalorizada em relação ao homem, sendo considerada mais fraca e incapaz de exercer diferentes funções na escala produtiva da sociedade. Contraditoriamente, os homens são pressionados no decorrer da vida a assumirem posturas cada vez mais condizentes com a afirmação de sua masculinidade, para que de alguma forma possam se diferenciar de mulheres e manterem concepções em torno da soberania masculina. Sendo uma etapa feminilizada, em que as ações desenvolvidas estão ligadas ao cuidado, tem se observado um direcionamento de homens a atividades ligadas ao poder, e afastamento de profissões que tenham como marca o cuidado em sua ação.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo compreender as mediações e conflitos constituídos quando Pedagogos do gênero masculino decidem assumir a docência e as interferências no processo de construção de sua profissionalidade no trabalho docente com crianças da educação infantil em seus aspectos relacionais e pedagógicos. Para tanto foram realizadas entrevistas com quatro pedagogos do gênero masculino que atuaram na educação infantil, destacando elementos que evidenciem esses conflitos e mediações, e a influência dos aspectos relacionais e pedagógicos na construção da profissionalidade. Apresentaremos uma breve síntese do que entendemos como aspectos relacionais no trabalho docente de pedagogos do gênero masculino na educação infantil e aspectos pedagógicos, relacionando a análise dos extratos de fala dos sujeitos.

Os aspectos relacionais: gênero e controle do trabalho docente na educação infantil

> Eu já percebi que a nossa sociedade é machista. E o machismo não quer dizer que é só de homem podar a conduta de mulher. Ocorre o inverso também. (Pedagogo 3).

Os aspectos relacionais no presente artigo são compreendidos na mediação em que os pedagogos do gênero masculino fazem com suas diferentes instâncias de formação e atuação. Entre elas o contato histórico e social com família, pais e mães de alunos, professores e principalmente, com a sociedade por meio de diferentes marcos regulatórios, históricos e culturais enquanto produção humana que constituem o trabalho e a atividade docente.

A associação do trabalho docente ao feminino, particularmente a educação infantil, tem sido considerado um fator natural na realidade social, entretanto, existem

marcas históricas que explicam e desnaturalizam a predominância de mulheres e o afastamento de homens do espaço de sala de aula. Analisar o processo de feminização do magistério e o afastamento de profissionais homens das escolas de anos iniciais significa entender um percurso construído historicamente, permeado por lutas, conflitos e contradições de uma sociedade marcada pelo machismo, patriarcalismo e uma herança dos colonizadores portugueses que dominaram o país, em especial, a educação brasileira.

Neste sentido, a categoria gênero torna-se importante na análise do trabalho docente, principalmente porque quando mulheres passaram a assumir a sala de aula, elas se ocuparam de um universo marcadamente masculino. A docência feminina naquele fomento configurou-se como uma grande conquista, já que agora poderiam sair parcialmente da vida doméstica e exercer atividades na vida pública sem que isso comprometesse sua imagem perante a sociedade. Diante de uma nova realidade econômica na qual a escola vai exercendo um papel na formação da classe trabalhadora, foi consolidando-se socialmente a docência como feminina, amparada em uma concepção, que tinha como pressuposto a escola como extensão do lar e continuidade da maternidade para atuar principalmente na educação infantil. Como discute Carvalho (1998).

> Predomina uma visão maternal e feminina na docência no curso primário, colocando em relevo os aspectos formadores, relacionais, psicológicos, intuitivos e emocionais da profissão, frente aqueles aspectos socialmente identificados com a masculinidade, tais como a racionalidade, a impessoalidade, o profissionalismo, a técnica e o conhecimento científico. (p. 5).

As insuficientes condições de trabalho e de salário são marcas ainda deixadas pelo Estado, mostrando descaso com a educação pública que afastou homens do magistério e ampliaram o espaço escolar para as mulheres que representavam uma mão de obra mais barata, essas mulheres se constituíam em sua maioria pelo grupo da classe média-média e classe média-baixa, que perceberam a educação como uma possibilidade de exercer uma profissão sem que sua reputação fosse colocada a julgamento, exercendo tarefas de cuidado, que se aproximavam da vida doméstica.

Mesmo assim, alguns homens acabam por ultrapassar a fronteira de gênero, se aventurando a assumir a docência, como podemos destacar no extrato de fala de nossos entrevistados

> [...] Já está na cabeça das pessoas que homem não vai trabalhar com educação infantil, de que homem não vai trabalhar com séries iniciais. (Pedagogo 01).

A relação que esses pedagogos estabelecem com as concepções naturalizadas pela sociedade está marcada pela divisão sexual do trabalho. O capitalismo tem se apropriado de diferentes formas de exploração e alienação e, ideologicamente, para se manter enquanto modo de produção, entre elas as diferentes divisões do trabalho, sexual e social na escala produtiva. Baseados nessas divisões as atividades realizadas por mulheres tendem a ser pouco valorizadas e de baixa remuneração, como exemplo podemos citar a docência, o serviço social, bem como outras profissões que possuem em seu bojo uma maioria composta por mulheres. Tais marcos de regulação resultam em direcionamento de homens a não assumirem essas profissões, e serem influenciados desde a infância pela família, amigos, a não assumirem a docência. Contraditoriamente quando estes chegam aos cursos de formação são também direcionados a atividades dentro do curso de pedagogia em que não tenham o contato direto como professores de crianças pequenas, mas a atividades relacionadas ao poder dentro da escola, como por exemplo, cargos administrativos e de gestão.

> [...] Geralmente, os professores do curso de Pedagogia veem o homem Pedagogo em um trabalho mais administrativo. Não com um trabalho de cuidar, não como um trabalho de lidar diretamente com crianças. [...] Dentro da própria faculdade somos treinados, vamos dizer assim. A sermos profissionais Pedagogos da área administrativa e não da área propriamente educativa, sala de aula ou do cuidar. (Pedagogo 01).
>
> [...] Escolhi o curso de Pedagogia pela possibilidade de trabalhar em várias áreas. Não apenas como Educação Infantil, mas também com a Pedagogia Empresarial, Hospitalar. Na verdade quando escolhi Pedagogia eu já sabia que existiam outros campos a serem explorados que não a sala de aula. (Pedagogo 02).

É comum no cenário escolar atual, a presença de homens como diretores em escolas compostas em sua maioria por professoras. Esta atividade está veiculada a concepção de poder ligada ao homem, e a submissão ligada à mulher. Sobre essas relações Engels (1980) em "A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado" traz uma importante contribuição a respeito dos impactos nas relações produtivas, ao discutir que na família o homem estaria representado pelo burguês e a mulher pelo proletário

> Hoje, na maioria dos casos, é o homem que tem que ganhar os meios de vida, alimentar a família, pelo menos nas classes possuidoras; e isso lhe dá uma posição dominadora, que não exige privilégios legais especiais. Na família, o homem é o burguês e a mulher representa o proletário. No mundo industrial, entretanto, o caráter específico da opressão econômica que pesa sobre o proletariado não se manifesta em todo o seu rigor senão quando suprimidos todos os

> privilégios legais da classe dos capitalistas e juridicamente estabelecida a plena igualdade das duas classes. A república democrática não suprime o antagonismo entre as duas classes; pelo contrário, ela não faz senão proporcionar o terreno no qual o combate vai ser decidido. De igual maneira, o caráter particular do predomínio do homem sobre a mulher na família moderna, assim como a necessidade e o modo de estabelecer uma igualdade social efetiva entre ambos, não se manifestarão com toda a nitidez senão quando homem e mulher tiverem, por lei, direitos absolutamente iguais. Então é que se há de ver que a libertação da mulher exige, como primeira condição, a reincorporação de todo o sexo feminino á indústria social. (p. 80-81).

Os movimentos feministas contribuíram de forma significativa na luta pela incorporação da mulher na escala produtiva. Mesmo assim, o processo de entrada da mulher no mercado de trabalho, em especial na docência foi permeado por inúmeras contradições, embora tenha se constituído como uma conquista de liberdade, elas adentraram a esse campo com salários inferiores e como uma mão-de-obra mais barata que a dos homens. Tal contradição se evidenciou principalmente no processo de feminização do magistério no Brasil, em que homens ao assumirem postos de maior hierarquia social, deixaram como campo de trabalho a educação para mulheres, em especial a Educação Infantil (ou instituições de cuidado infantil) e os anos iniciais. Mesmo assim, o que se evidenciou na constituição dos grupos escolares é que embora as mulheres tenham entrado nesse campo como professoras, elas continuaram sendo geridas por homens como gestores dessas escolas.

Consideramos a importância de analisar a questão do Pedagogo do gênero masculino bem como os processos de discriminação e exploração marcados pela questão de gênero em um caráter relacional, entendendo que as construções sociais se dão na relação dialética estabelecida entre homens e mulheres inseridos em um contexto social e histórico, permeado por questões objetivas e subjetivas. O que nos faz sintetizar e retomar o extrato de fala que abre o presente tópico

> Eu já percebi que a nossa sociedade é machista. E o machismo não quer dizer que é só de homem podar conduta de mulher. Ocorre o inverso também. (Pedagogo 03).

As marcas de dominação e exploração influenciadas pelo gênero são significadas se analisadas de forma relacional, compreendida nos moldes de uma sociedade construída sob os alicerces do patriarcado. Saffioti (2004) considera que existem discursos de legitimação sexual ou de ideologia sexual. Ao estruturar esse conceito a autora destaca que não existe separação entre a dominação do patriarcado e a exploração capitalista.

São concepções que justificam e legitimam a ordem estabelecida em um processo de hierarquização de homens e mulheres nas sociedades dentro de seus modos de produção, determinando as crenças, direitos, deveres, espaços, atividades e condutas próprias de cada "sexo". A defesa do conceito está pautada em sua capacidade de representar e evidenciar as hierarquizações presentes em todos os espaços sociais em uma relação civil e não privada. Além disso, considera a influência da ideologia do sistema patriarcal que impregna tanto a sociedade como o Estado, na qual na ordem patriarcal de gênero o poder é exercido pela classe dominante, com base em seus princípios de conduta e aceitação, sendo essa ordem exercida por homens, brancos e heterossexuais.

Na sociedade capitalista perpassam diversos tipos de discriminação sejam eles por raça, gênero, etnia, orientação sexual e classe social. São inúmeras contradições da sociedade civil em relação entre trabalho e gênero, evidenciada pelos constantes entraves entre patriarcado, racismo e capitalismo. Os homens que fogem a norma da "branquitude", heterossexualidade e que trilham caminhos que geralmente são associados a atividades femininas, são constantemente repreendidos, com o objetivo de preservar a ordem o domínio patriarcal.

Para maior aprofundamento do espaço de atuação desses pedagogos que fogem a normas pré-estabelecidas por esse modelo de sociedade. Consideramos importante discutir e analisar por meio dos extratos de fala de nossos entrevistados a clareza ou a falta dela em relação aos aspectos didático-pedagógicos que constituem a ação docente. Para posteriormente, retomar a discussão de que maneira tais aspectos influenciam na construção da profissionalidade de pedagogos do gênero masculino.

Aspectos didático-pedagógicos: Os desdobramentos do ensinar enquanto ação docente para o cuidar, educar e disciplinar na educação infantil e nos anos iniciais

> Eu acho que esses dois conceitos têm que estar muito claros na cabeça do Pedagogo. Uma professora não consegue criar um ambiente educativo sem que saiba disciplinar. Assim como o homem também tem que criar isso. [...] Em relação ao cuidado é algo que o profissional tem que dar conta, seja cuidar de menina ou de menino. (Pedagogo 03).

Nos últimos anos no campo de estudos sobre formação de professores, tem se evidenciado a discussão a respeito da função docente, na busca pela especificidade da ação de professoras e professores. Em tempos de ofensiva do discurso neoliberal, conservador,

do avanço de projetos que defendem o denominado notório saber, chega até os estudiosos do campo a demanda por maior clareza de que formar professoras e professores incide em constituir diferentes formas de se estabelecer a construção da profissionalidade. Já que as formas com que essas professoras e professores se constituem dependem de diferentes condições materiais, objetivas, subjetivas, em um processo de relação com o outro, historicamente, economicamente, culturalmente e biograficamente.

Neste contexto, tem se propagado os estudos a respeito do processo de profissionalização de professoras e professores e da construção da profissionalidade. Diferentes autores se debruçam sobre as discussões a respeito do conceito de profissionalidade, em suas diferentes abordagens e perspectivas. Cruz (2011) em sua tese de doutoramento apresenta um compilado desses contextos sobre suas diferentes perspectivas epistemológicas de análise da profissionalidade.

A profissionalidade é construída desde a formação inicial até o fim da carreira docente, e sua discussão nos ajuda a compreender como diferentes elementos subjetivos em sua relação com a objetividade se estruturam. Os marcos regulatórios ao qual professoras e professores estão imersos trazem importantes elementos do trabalho docente, como por exemplo, a intensificação a desvalorização e as marcas do gênero.

Procuramos compreender a profissionalidade em sua dimensão crítica, entendendo que professoras a constroem estabelecendo relações dialéticas entre diferentes instâncias, por meio da objetividade e subjetividade. Entre elas **os conhecimentos teórico-práticos da docência**, que na educação infantil apresenta especificidades, como a forte concepção relacionada ao educar e ao cuidar. E **o contexto de realização do trabalho**. Que a depender pode influenciar de diferentes formas o processo de construção da profissionalidade, como desenvolveremos no decorrer do tópico.

Nessa perspectiva, consideramos importante a discussão estabelecida por Roldão (2007) ao caracterizar o **ensinar** como principal especificidade da ação docente. Tal perspectiva nos ajuda a ir contra o esvaziamento do papel de professoras e professores, que têm sido adjetivados de dinamizadores, mediadores, organizadores, interlocutores, tios/tias, intelectuais, etc.

A tese de Facci (2006) discute a respeito do esvaziamento da função do professor, sendo necessário retomar e clarificar a real atividade do trabalho docente. A valorização do trabalho docente perpassa a função organizativa entre aluno, professor/professora e os conhecimentos elaborados pela humanidade no decorrer de seu processo histórico, a autora defende a luta contra o esvaziamento, retirada da principal atividade docente: o

ensinar. Neste sentido critica diferentes correntes que tem influenciado de forma significativa o campo da formação de professores, como por exemplo, o professor reflexivo e a pedagogia das competências.

Compreende-se que formar professores incide em constituir identidades e os estudiosos do campo da formação tem se debruçado em seus estudos a diferentes formas de se enxergar a constituição dessa identidade. Apple (1988) e Enguita (1991) têm apostado na compreensão de professores como trabalhadores, destacando e problematizando aspectos de sua autonomia, raça, classe e gênero.

Vaillant & Garcia (2012) entendem a identidade centrada no domínio de competências muito específicas e relativas a instrução na performatividade e na auto responsabilização por meio do desenvolvimento profissional docente. Já Tardif (2002) discute a identidade e a profissionalidade docente interpretada sob a perspectiva dos saberes que professoras e professores mobilizam no exercício de seu trabalho, por meio de suas fontes e modalidades no ensino e no decorrer da carreira

Neste sentido Facci (2006) problematiza que para ir na contra mão do esvaziamento da docência é necessário empreender a prática e os estudos acerca do trabalho do professor, que só fará sentido por meio de uma intervenção na escola. O que é ser professor? Para nós o professor ensina algo a alguém, sendo seu objeto de trabalho o conhecimento, a ser desenvolvido por meio do ensino. Por meio de sua ação é possível intervir e influenciar na formação do processo de consciência dos indivíduos que passam pela escola, contribuindo assim para o seu professo de humanização. Para isso faz-se necessário a busca por respostas a perguntas simples, porém necessárias de esclarecimento: Qual a função da escola? Qual a função de professoras e professores?

A demanda pela clareza da função de professores e professoras e como ela tem sido mediada por outras funções que professoras e professores vem assumindo no contexto atual, sem perder a clareza do real objeto de trabalho: o conhecimento. Sendo assim consideramos que a principal ação do professor é ensinar e que para realizar essa ação surge a necessidade do uso de metodologias que facilitem essa ação, é quando ele acaba assumindo o cuidado, a disciplina em diferentes processos de mediação.

Em relação aos pedagogos entrevistados entende-se que essa compreensão nem sempre está clara socialmente e que no contexto da educação infantil pode acarretar em inúmeros desconfortos que influenciam de forma considerável no processo de construção da profissionalidade desses professores.

> [...] geralmente as pessoas que não conhecem o trabalho do Pedagogo, que acham que o pedagogo simplesmente serve para cuidar de criança ou fazer trabalho de babá. [...] Tiveram algumas pessoas que me criticaram quando escolhi o curso e disseram: não, mas Pedagogia? Logo Pedagogia? Vai virar babá?. (Pedagogo 01).

> [...] a questão é como a sociedade vê um homem, por exemplo, cuidando das crianças nesses cuidados mais íntimos, eu acho que nesse tenho dificuldade no exercício da profissão. Qualquer Pedagogo teria um pouco em relação a outras pessoas sobre a atuação dele. (Pedagogo 03).

Com base nesses extratos de fala e das discussões realizadas até aqui, compreendemos novamente as marcas do gênero na atividade e na construção da profissionalidade docente desses pedagogos e da falta de clareza em relação à especificidade da ação docente.

É importante esclarecer a nossa compreensão em relação ao ensinar na educação infantil como a ação intencional de professoras e professores com o objetivo de desenvolvimento da criança de acordo com suas demandas de desenvolvimento, não em uma perspectiva escolarizante de crianças enfileiradas em salas de aula desenvolvendo atividades de cartilha para que sejam alfabetizadas, mas também fora da defesa da educação infantil de caráter assistencialista e espaço que não exige profissionais formados em nível superior, condições de trabalho dignas e espaços adequados para o desenvolvimento do trabalho de professores que proporcionem uma aprendizagem de qualidade para alunas e alunos.

Na educação infantil o ensinar exige a indispensável mediação entre o binômio cuidar – educar, este primeiro compreendido na divisão sexual do trabalho como restrito a mulheres, sendo não só uma atuação desonrosa e desvalorizada para homens como também passível de desconfiança, resultando em um constante processo de vigia e regulação da ação docente.

> [...] a escola tem um pouco de cuidado em colocar homens como professores de crianças muito pequenas, principalmente com aqueles que ainda são muito dependentes, como as crianças de três anos. (Pedagogo 02).

> [...] Apenas com alguns cuidados que são diferentes em relação a mulher, como por exemplo, sentar no colo do professor, abraçar demais, pois são atitudes que podem ser interpretadas erroneamente por outros que observam. (Pedagogo 04).

> [...] Existe limitação quando se trata em cuidar de forma mais íntima da criança, o mais complicado é você levar a criança ao banheiro. (Pedagogo 01).

É importante destacar que de acordo com as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica no Brasil (BRASIL, 2013) o cuidar e o educar é considerado como princípio indissociável para a ação docente em todas as etapas da Educação Básica

> Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. [...]. Educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza [...] do planeta. [...] Nota-se que apenas pelo cuidado não se constrói a educação e as dimensões que a envolvem como projeto transformador e libertador. A relação entre cuidar e educar se concebe mediante internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso do cotidiano escolar. [...] Cuidado é, pois, um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental. Inclui a ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 18).

Em contraposição a imagem e tipo de professor ideal para a educação infantil que influenciam na escolha profissional desses pedagogos, bem como resultam no seu afastamento de ações escolares que estejam relacionadas ao cuidado, destacamos a definição sobre o papel de professoras e professoras na educação infantil apresentada por Alves (2002), ao discutir o trabalho docente na educação infantil, destacando que o professor de educação infantil cria situações intencionais, conduz ações, favorece motivação, observa, orienta, intervém, corrige e contrapõe (quando necessário), organiza o ambiente, propõe desafios e ensina, de maneira adequada às peculiaridades das crianças, individual e coletivamente, compreendendo os interesses, as características e necessidades infantis que devem ser atendidas para assegurar-lhes aprendizagem e desenvolvimento integral.

Pelo forte caráter da educação infantil em relação ao cuidar e ao educar, os professores do gênero masculino vão se direcionando no decorrer da carreira a outras funções, sejam elas de gestão, coordenação e outros espaços administrativos. Outro aspecto interessante a ser destacado e identificado na fala dos entrevistados é o direcionamento a turmas de alunos maiores, onde podemos identificar outra mediação que perpassa a ação de ensinar de professoras e professores: o disciplinar.

> [...] As colegas de trabalho e as próprias achavam que tínhamos um perfil, por vários motivos, explícitos e outros não, para trabalharmos mais com alunos

> de terceira e quarta série. Nós éramos praticamente direcionados paratrabalhar com as crianças maiores. (Pedagogo 03).
>
> [...] ao formar, todos diziam, ou pelo menos boa parte deles, agora é correr pra sala de aula e ser titio. Ficava triste com esse tipo de comentário. Assim como eles, muitos não conhecem de fato os caminhos exatos da Pedagogia como ciência da vida. (Pedagogo 04).

Diferentemente do cuidado, o ato de disciplinar se apresenta nas concepções sociais como uma das características inerentes a atividade masculina, ideal para o trabalho de pedagogo do gênero masculino em turmas com alunos de idades maiores. Entende-se que homens tendem a ser mais respeitados que mulheres e que estes possuem um forte apelo e facilidade na autoridade "exigida" a professoras e professores no trato com casos de indisciplina, por exemplo, mais comuns em turmas de alunos maiores.

A atividade docente exige como objeto de trabalho o conhecimento, a partir desse primeiro ponto compreendemos que para o desenvolvimento dos objetivos de sua ação professores e professoras sua principal ação é ensinar. Para ensinar lançam mão de diferentes metodologias a depender do contexto ao qual é desenvolvido o trabalho, sendo que na educação infantil o cuidar-educar apresenta-se como binômios indissociáveis para o exercício da função docente. Entretanto a falta de clareza da função docente reforçada por elementos e marcas do gênero contribui para o esvaziamento da profissionalidade docente que se constitui também por meio de sua especificidade: o ensinar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o nosso objetivo inicial de compreender de que forma os aspectos relacionais e didático-pedagógicos influenciam na compreensão da ação docente de pedagogos do gênero masculino bem como na constituição de sua profissionalidade, destacamos a importância da clarificação a respeito da função docente a ser desenvolvida por homens e mulheres enquanto professores e professoras. Entendemos que não está clara a função da escola e a função desses trabalhadores/trabalhadoras.

No contexto e na condição histórica que vivemos, a escola é um dos espaços que contribuem para o desenvolvimento e aquisição do conhecimento, bem como a formulação de conceitos, por esse motivo se apresenta como um sedutor campo de tensão e disputa. Esta vem sendo sobrecarregada por diferentes tarefas e funções, alheias ao seu real objetivo, que a responsabilizam e atribuem (assim como os trabalhadores que nela atuam) a "salvação" do mundo, provocando o seu esvaziamento.

Nesta perspectiva o conhecimento vem sendo secundarizado, juntamente com a atividade do professor enquanto trabalhador que lida com o conhecimento, remetendo a necessidade de clarificação da função docente. Em tempos em que o discurso conservador tem se manifestado de forma significativa na garantia do controle das atividades a serem desenvolvidas por esses/essas trabalhadores/trabalhadoras, a escola pública vem perdendo a cada dia o seu valor social perante a sociedade, e sua autonomia enquanto espaço de transformação, o que torna urgente se pensar e agir por meio de estratégias que resgatem o seu papel social e transformador e na contramão desse processo de esvaziamento.

Compreendemos a docência como carregada de intencionalidade e exercida por professoras e professores e que esta, por vezes, absorve em sua ação a perpetuação de ideias instauradas pela burguesia, mas contraditoriamente, também se apresenta como ação transformadora aberta as contradições, rupturas, permanências, continuidades e descontinuidades que possibilitam uma nova compreensão da realidade na busca pela transformação e luta frente as determinações a qual seus trabalhadores/ras estão submetidos/tidas.

Nesse sentido destacamos a importância dos estudos no campo da formação de professores na perspectiva do trabalho docente, considerando as importantes marcas do gênero na construção do que é ser professor e professora, o que é a escola e de sua função, em contramão ao esvaziamento e a falta de compreensão da real função política e social da docência e da escola.

Os pedagogos do gênero masculino são constantemente direcionados a atividades que estejam de acordo com as concepções defendidas por um sistema patriarcal, que no seu bojo e em sua aparência acaba por naturalizar as diferenças entre homens e mulheres, com vista a conservar ideologias de subalternização, exclusão, exploração e dominação. Em uma sociedade capitalista que opera diferentes formas de discriminação, homens e mulheres são atingidos pelas discriminações de gênero, raça e classe, mesmo que de forma alheia ao seu entendimento, são determinações que tentam ditar suas formas de ser e estar no mundo, mas que podem ser contestadas. Consideramos que a realidade é contraditória e que a ação da humanidade de forma consciente também se apresenta e constitui passível em direção a contramão da realidade que está posta, para uma realidade em que o trabalho tenha sentido.

Destacamos a importância do desenvolvimento de estudos que aprofundem as temáticas de gênero, trabalho e formação docente. Principalmente destacando os aspectos relacionais que professoras e professores desenvolvem na constituição de sua

profissionalidade e em seu trabalho, e como a discussão dessas contradições ajudam na compreensão da realidade, para que professores ou professoras não sejam direcionado (a)s ou encorajado(a)s a desistir da docência na educação infantil mesmo querendo assumir essa etapa em sua atividade.

Portanto, reforçamos a necessária clareza de que o ensinar, educar, disciplinar e o cuidar são dialeticamente inerentes a ação humana e consequentemente presente na atividade de professoras e professores, mas sem polarizar termos que acabam por descaracterizar e esvaziar a docência em seu ato de fazer aprender algo a alguém: O ensinar. Só assim poderemos seguir caminhos rumo a uma concepção de formação de professores e de educadores (em unidade) que contribua em um movimento que objetive a emancipação de trabalhadoras e trabalhadores independente de gênero, classe e de raça e que se sintam parte do gênero humano, retomando a centralidade do trabalho como humanizador e categoria fundante do ser social.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na rede municipal de ensino de Goiânia.** Goiânia, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, UFG.

APPLE, Michael**. Trabalho docente e textos: economia política de classe e gênero em educação.** Porto Alegre: Artemédicas, 1995. P. 31 A 80

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, Marilia. **Gênero e política educacional em tempo de incerteza**. *In:* HYPOLITO, Àlvaro; GANDIN, Luiz. (orgs). Educação em tempos de incertezas: Belo Horizonte: Autentica, 1998.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental:** sentidos atribuídos às práticas por professores da rede municipal de ensino Recife. UFPE, 2012, 278 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira. 1980

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação,** Porto Alegre, v.4, p. 41-61, 1991.

FACCI, M.G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (capítulo IV).

ROLDÃO. Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional.** *In:* Revista Brasileira de Educação. V. 12, n.34 jan/abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf. Acesso em: 04 jun. 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. **Gênero, patriarcado, violência.** 1ºed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-Rj: Vozes, 2002. (Introdução, Parte I, p. 9-55).

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: ED UTFPR, 2012.

116.

EDUCAÇÃO E A MILITARIZAÇÃO DO ENSINO

Algumas reflexões sobre o valor social da educação

Karla Vitoriano e Silva Almeida[1]
Aldimar Jacinto Duarte[2]
José Carlos Libâneo[3]

INTRODUÇÃO

O fenômeno educativo caracteriza-se pela relação que estabelece com o discurso de desenvolvimento intelectual, por meio da apropriação dos conhecimentos escolares e a formação integral do homem, nos seus aspectos físico, biológico, social e cultural. No entanto, desde os tempos mais remotos há na educação uma concepção, nas entrelinhas, fundamentada na relação entre educação e crescimento econômico, neste sentido o discurso que se percebe é ideológico e de legitimação dos grupos sociais que se encontram no poder.

A discussão do assunto em tela é muito atual, pertinente e de extrema importância para a formação do profissional da educação e da prática pedagógica contemporânea no contexto em que o país encontra-se atualmente. Compreende-se, no entanto que muito ainda há que se argumentar sobre o tema e que este trabalho poderá contribuir para de alguma maneira suscitar outras reflexões.

1 Doutoranda em Educação PPG, PUC – Goiás. Docente de Didática e Prática da UEG – Universidade Estadual de Goiás, câmpus São Luis de Montes Belos e Sanclerlandia. karlavitoriano@yahoo.com.br.

2 Professor Doutor, Coordenador do PPG em Educação – PUC Goiás; Professor da disciplina: Fundamentos da Educação, 2019/1. aldimarjd@hotmail.com.

3 Professor Doutor do PPG em Educação – PUC Goiás; Professor da disciplina: Fundamentos da Educação, 2019/1. libaneojc@uol.com.br.

O tema assume relevância posto ser um tema atual e que tem provocado discussões e debates nas universidades, nos congressos, seminários, encontros de estudiosos da educação, docentes e acadêmicos das licenciaturas em todo país, principalmente após as eleições majoritárias no Brasil em 2018.

Adotou-se neste trabalho a metodologia de pesquisa bibliográfica descritiva, considerando as discussões e análises já realizadas por teóricos sobre o assunto. Nesse sentido foram consultados alguns dos principais expoentes em pesquisas em educação nesta área de estudo, tais como: Fernandes (1966), Horta (1994), Lourenço Filho (2002), Cunha (2014, 2016), Lenoir (2016), Libâneo (2016, 2017) e outros.

O corpo do texto foi estruturado em três tópicos a fim de desenvolver o raciocínio sobre o sentido da educação, considerando uma breve discussão sobre seus primórdios até os dias atuais. Em seguida procurou-se trabalhar o conceito e a compreensão das finalidades educativas e finalmente passou-se a analisar o processo de militarização que tem se observado no sistema educacional brasileiro/goiano e seus impactos no processo ensino aprendizagem.

A problemática a ser discutida propõe compreender quais aos impactos da militarização da rede estadual de ensino em Goiás no processo ensino-aprendizagem? Busca-se discutir as finalidades educacionais na sociedade brasileira contemporânea, a educação enquanto prática social e ao mesmo tempo analisar o processo de militarização do ensino que vem se tornando uma realidade no sistema público de educação, e até mesmo um 'modelo'[4] para outros estados da federação, nas escolas da rede estadual de Goiás, na capital e em municípios do interior, na primeira década dos anos 2000.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Este trabalho é fruto das leituras, reflexões e discussões realizadas durante a disciplina de Fundamentos da Educação, cursada no primeiro semestre, do corrente ano, no Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), sob a orientação dos professores que dividiam a ministração das aulas da disciplina.

4 Os colégios sob a orientação do CPMG (Comando da Polícia Militar do Estado de Goiás) tem sido referência para outros Estados que pretendem implementar militarização do ensino, pois os colégios militarizados de Goiás são muito bem avaliados e vistos como uma receita de sucesso, por aqueles que defendem o projeto.

A proposta de trabalho exigia a elaboração de um artigo, de final de disciplina, contemplando temáticas estudadas no decorrer das aulas, articulando com o referencial teórico sugerido no plano de ensino, além de outros que se fizessem necessário para fundamentar a argumentação e desenvolvimento da pesquisa.

Optou-se por desenvolver uma investigação bibliográfica descritiva, com abordagem qualitativa para realização deste trabalho de pesquisa. A escolha desse tipo de pesquisa se deu em função do curto espaço de tempo para a entrega da versão final do artigo, o que consequentemente comprometeria a realização de uma pesquisa de campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados são oriundos da revisão bibliográfica, discussão, estudo da temática em questão e análise da problematização estabelecida para a realização da investigação científica.

O sentido da educação: uma análise introdutória

A história da humanidade, desde os primórdios, relaciona-se com os processos de aprendizagem. As necessidades de sobrevivência e socialização se constituíram enquanto mola propulsora, estímulos e motivação para se apropriar do conhecimento. Segundo Lourenço Filho (2002, p. 60) "a educação no seu mais amplo sentido, tem provido à garantia individual aqui e além, e, por ela, à segurança das formas sociais de que seja expressão". A educação para além da formação individual do homem perpassa as necessidades da sociedade em que se encontra inserida.

As sociedades por meio dos seus líderes e governos vêm ao longo dos anos buscando desenvolver propostas educacionais cuja intencionalidade, para além da formação humana integral do ser humano, está subordinada aos interesses dos grupos hegemônicos, políticos e econômicos, que se encontram no poder, e que apontam no sentido contrário aos interesses da comunidade escolar. Tem-se assim que, "a moderna pedagogia procura por isso, refletindo as inquietações da política contemporânea, um mais equilibrado ajustamento dos interesses do indivíduo com os interesses e os fins do Estado. É, por isso, uma pedagogia de fundo social". (LORENÇO FILHO, 2002, p. 63). Ou seja, os princípios e fins da educação coadunam com os interesses da classe dominante.

Compreender a educação enquanto prática social caminha no sentido de uma reflexão sobre a importância da escola que, para além do fator segurança, considere

igualmente, a sua estrutura e funcionamento, bem como a sua relevância para a comunidade a que ela serve. Nesta relação há que se levar em conta que a escola, e os processos educativos tanto contribuem para a formação intelectual e integral do homem, quanto ao mesmo tempo em que por ele é estabelecido o valor social que a educação possui. Nas palavras de Florestan Fernandes

> [...] a importância da educação como técnica social e as funções que ela chega a desempenhar na formação da personalidade dependem estruturalmente do modo pelo qual os homens entendem socialmente, por causa de suas concepções de mundo e das suas condições de existência, as relações que devem se estabelecer entre educação e a vida humana. (1966, p. 71).

A história da educação no Brasil, desde o período colonial, monarquia até o fim da primeira República mostrou-se pouco valorizada, ou seja, o valor atribuído à educação pelos principais interessados nela, nesse caso, a sociedade, não contava com o seu prestígio e atenção. Embora ofertado, inicialmente, às elites dominantes, esta pouca importância conferia à educação concebendo-a como um meio de transmissão, ou como um instrumento capaz de formar o homem civilizado.

No final do séc. XIX, no entanto com o advento da industrialização houve uma perceptível, porém, ainda insignificante mudança no modo pelo qual a escola passou a ser compreendida posto que, nos bastidores, mesmo que em oculto ainda se fazia presente a concepção de que o fim da educação estava em atender às necessidades, não mais de uma sociedade rural e de economia agropastoril, mas de uma sociedade urbana e com uma industrialização emergente. Fernandes (1966, p. 73) adverte que a escola "testemunha um certo grau de interesse e de domínio da herança civilizatória [...] que indica nossos êxitos na transplantação cultural".

Durante todo o fortalecimento da República no Brasil, compreendeu-se a necessidade de se formar o homem para que pudesse verdadeiramente conseguir inserir-se na nova ordem da sociedade. Os investimentos na área educacional demonstraram um interesse em resolver a questão, tanto na importação de propostas educacionais e na formação docente, quanto na democratização da educação e estrutura das escolas, porém os objetivos não foram alcançados e os motivos são diversos.

> [...] mantêm-se como algo constante o desnivelamento das instituições escolares, reproduzidas com sérias limitações em todos os níveis – de sua estrutura, de seus objetivos, de seu pessoal e de seus valores, do ensino pré-primário ao ensino superior.

> [...]
>
> A cogumelação de escolas, sem recursos materiais e humanos adequados, corrompeu o alvo inicial de formar professores para o ensino médio, dotando-os de recursos para revolucionar o padrão de ensino ministrado nos ginásios e nos colégios.
>
> [...]
>
> O referido desnivelamento das instituições escolares explica-se, pois, como parte do mecanismo das reações societárias ambientes às inovações escolares.(FERNANDES, 1966, p. 76).

Com a Ditadura Militar que se impôs no país em 1964 o novo ideal que se esperava atingir baseava-se na filosofia desenvolvimentista da economia que havia iniciado no período JK e João Goulart, nesse sentido o crescimento configurava-se como uma importante estratégia para o Brasil. Investir na industrialização da economia e da sociedade e para isso seria necessário investir na formação do homem para atender ao mercado econômico. A educação assume, assim, um papel pragmatista com o fortalecimento da educação profissional oferecida nas escolas profissionalizantes. Essa tecnificação do ensino assume um caráter hegemônico no processo ensino aprendizagem.

A partir da década de 1980, do séc. XX ganham destaque as políticas neoliberais que influenciaram e ainda influenciam enormemente as práticas educacionais de países periféricos, tais como o Brasil, promovendo mais desigualdade e exclusão, pois orientam os interesses no sentido de favorecer determinada parcela da população, especificamente a elite econômica, os empresários e o capital. Tais princípios são fortemente presentes nos processos educativos escolares da atualidade e, destarte, importa discutir quais as finalidades educativas diante desta perspectiva.

Vale ressaltar que a proposta de militarização das escolas e da sociedade, mesmo no período da ditadura militar, não se inserem nos princípios do neoliberalismo. Tanto na década de 1910 como 1964, os seus fundamentos, da militarização do ensino, são do pensamento conservador, sendo que na década de 1910, inserido em um ambiente liberal e na década de 1960, uma negação do liberalismo.

Finalidade educativa: algumas considerações

Ao se discutir as finalidades educativas escolares faz-se necessário segundo Lenoir *et al.* (2016) considerar que o processo educacional e, consequentemente, as orientações curriculares seguem um discurso ideológico das classes hegemônicas que se encontram

no poder, logo, um discurso permeado pela ideologia e pelos interesses expressos por esses grupos sociais.

As finalidades educativas são, portanto, permeadas por concepções políticas, ideológicas, sociais e acadêmicas que no seu conjunto constituem o arcabouço de elementos que impactarão diretamente na definição de currículo, de didática, organização da escola e da atuação prática pedagógica do profissional na busca para a formação do ser humano.

> No plano acadêmico, as finalidades educativas são definidas nos marcos das correntes filosóficas, epistemológicas, sociológicas, psicológicas, etc., que vigoram no campo educacional e que se apresentam hoje em posições fortemente conflitantes. Sejam quais forem as instâncias em que são definidas, as finalidades educativas são portadoras de critérios de valoração de objetivos, isto é, do sentido que atribuem ao processo educativo, e de modalidades de aplicação em termos de práticas de ensino-aprendizagem. (LIBÂNEO, 2017, p. 2).

As finalidades educativas não se caracterizam, enquanto, sinônimos de termos que podem ser correlatos tais como: visões (outros olhares) e nem enquanto função (funcionalidade), mas como a integração entre os conceitos de metas – o que se espera "alcançar ao final de um processo intencional"; objetivos – "um comportamento para o qual tende uma aprendizagem" e missão – "responsabilidade individual dos professores", segundo Lenoir *et al.* (2016), que esclarecem,

> As finalidades permitem então determinar aquilo para que agimos e vivemos, isto é, o que tomamos como realização da existência a ser alcançada. Elas condicionam igualmente a ação presente e futura porque elas constituem a verdadeira razão de ser de nossas escolhas, a fonte primeira das motivações de toda vida ativa. (LENOIR, 2016, p. 5).

Nesse sentido as finalidades educativas estão fundamentadas em princípios teleológicos, ontológicos, filosóficos, epistemológicos, culturais, religiosos, econômicos e sociais que se fazem notar ao longo da história da humanidade. "As finalidades educativas para a escola se projetam no currículo, nas formas de organização da escola e nas práticas pedagógicas" (LIBÂNEO, 2017, p. 3). Tais finalidades constituem-se de uma gama de elementos que norteiam as políticas educacionais e que são imprescindíveis ao processo educativo, sendo elas elencadas por Libâneo como:

> [...] orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdos, ações de ensino aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. (LIBÂNEO, 2016, p. 1).

A maneira como as finalidades educativas são pensadas, como as políticas públicas para a educação são gestadas para serem implementadas no chão da escola, no dia a dia da prática escolar permitem "perceber seu posicionamento na realidade social, o sentido que atribuem ao processo educativo, os desafios e pretensões que elas veiculam, bem como as preconizações de atualização em classe", segundo afirmam Lenoir *et al.* (2016, p. 2).

As políticas educacionais a partir dos anos 1980 foram fortemente e ainda são reflexo da grande influência dos princípios do neoliberalismo cujos fenômenos encontram-se atrelados à globalização e à internacionalização do capital. Este modelo econômico, característico do mundo capitalista, defende a ideia de liberdade individual e de regras do mercado com o objetivo de regular a economia, as relações sociais e, como não está isenta, também, a educação, que através dos documentos elaborados pelo MEC (Ministério da Educação) definem as políticas públicas que norteiam o processo educativo.

De acordo com a concepção neoliberal, a educação configura-se enquanto um fenômeno aliado do processo produtivo e nesse sentido as políticas educacionais são concebidas com a finalidade de atender os interesses do capital, em que a "ênfase da política oficial para a escola é posta na proteção social e, em segundo plano, na melhoria do desempenho escolar" (LIBÂNEO, 2017, p. 5).

Assim sendo, observa-se nas políticas públicas para a educação um viés tipicamente assistencialista, compensatório, com estratégias de redução da pobreza, e conforme Libâneo (2016) com a oferta de um currículo mínimo, de atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, em atenção ao desenvolvimento humano e formação de mão de obra para o mercado de trabalho. A escola fica empobrecida em relação a sua função de instituição primeiramente destinada ao ensino.

> O estudo dos documentos do Banco Mundial, da UNESCO e do Ministério da Educação do Brasil permite identificar neles dois tipos de currículo articulados entre si, apresentados como estratégicas no campo da educação para promover a redução da pobreza, o currículo instrumental ou de resultados e o currículo de integração social voltado para a educação inclusiva. (LIBÂNEO, 2017, p. 4).

Entende-se por currículo instrumental ou de resultados ao conjunto de orientações pedagógicas com caráter pragmático cujo objetivo se baseia fundamentalmente em estratégias que concorrem para redução da pobreza por meio da oferta de conteúdos

mínimos e constantes avaliações padronizadas da educação e do rendimento escolar. Por outro lado o currículo de integração social procura desenvolver no ambiente escolar a ideia de acolhimento, de inclusão de projetos e ações sociais no interior da escola, ou seja, práticas educativas passam a ser o principal veículo de mediação das políticas públicas de âmbito social.

Libâneo (2017) levanta alguns questionamentos sobre as finalidades educativas, os quais refletem sobre a problemática e os propósitos reais implícitos no estabelecimento das finalidades escolares. Tais questionamentos são relevantes, pois deles decorrem as intencionalidades das atividades didático-pedagógicas no sentido de se considerar, ou não, o conhecimento como elemento nuclear da escola. Assim sendo, esse autor aponta que, questões que requerem um certo grau de reflexão,

> As finalidades educativas para a sociedade e para a escola se confundem ou são coisas diferentes? A concepção de diversidade no âmbito das políticas sociais é necessariamente a mesma quando se trata de ações pedagógico-didáticas? Pode um sistema colocar como sua finalidade prioritária o atendimento à diversidade ao invés de priorizar as funções clássicas da escola voltadas para a formação cultural e científica? A escola tem uma função prioritária a apropriação de conhecimentos e modos de agir, ou essa função é outra, por exemplo, constituir-se em espaços de convivência e de compartilhamento de valores e práticas de cidadania? A supervalorização da diferença pode levar a sacrificar o atendimento à igualdade? Uma política escolar centrada apenas no atendimento à diferença pode resultar em discriminação social de alunos? O que pode ser considerada uma 'escola justa'? (LIBÂNEO, 2017, p. 6).

Tais questionamentos são pertinentes e se fazem necessários para se compreender e determinar as finalidades educativas e pensar a escola enquanto prática social, que não se confunda com assistencialismo, como tem sido apresentada nos documentos oficiais.

A mais recente, porém não inovadora, mas historicamente construída, é a compreensão sobre a finalidade educativa, oriunda da ala conservadora da elite brasileira que reside na concepção de princípios educacionais pautados não em uma educação compensatória, assistencialista ou pragmática, mas firmada nos ideais de militarização do ensino como mecanismo capaz de formar uma sociedade escolarizada, disciplinada, subserviente, ordeira, nacionalista e obediente. Em outras palavras uma educação com função de moralizar e promover o 'saneamento' da sociedade.

Militarização do ensino: o impacto para o processo ensino-aprendizagem

Desde o início do século XX, mais precisamente meados da década de 1910, já se propalava a ideia, segundo Horta (1994), de que através do serviço militar a instrução dada aos soldados (que eram transitórios no exército) teria como fim ensinar o que fosse necessário para a defesa da pátria quando convocados. Por outro lado a formação dos oficiais (considerados elementos fixos) teria como objetivo educar para a vida em sociedade, com uma educação moral.

Passou-se a considerar que os princípios da formação de oficiais poderiam ser de grande valia e contribuir para a formação do jovem em uma sociedade que com a democracia havia perdido os conceitos de ordem, progresso, moral e disciplina, tão importantes para uma sociedade moderna, segundo os defensores deste pensamento.

Partindo dessa compreensão, princípios militares (ordem, disciplina, educação moral e cívica, educação física e etc.) foram aos poucos sendo introduzidos nas escolas, por meio das políticas e reformas educacionais. Horta (1994, p. 26) citando Isaías Alves afirma que esse educador considerava que para a restauração da democracia (segundo ele "a democracia do séc. XIX havia sido destruída por seus símbolos") seria mister a "implantação de um Estado forte e a intervenção do Exército no sistema de ensino".

Nesse sentido a formação a ser dada à criança e ao jovem deveria pautar-se por um projeto educacional que para além de ensinar as noções básicas definidas pelo sistema oficial de ensino, a partir das orientações do MEC (Ministério da Educação e Cultura) de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais (História e Geografia) e as Ciências, deveria também contemplar uma formação baseada nas instruções disciplinares do corpo e da mente e que concorresse para a edificação das novas gerações. Conforme o ideal de Isaías Alves, ao se posicionar em defesa da ação do exército na área educacional, afirma que,

> A política educacional do momento precisa receber espírito de unidade de que se não deve distrair o Exército, que representa o denominador comum da Nação, na quadra de insegurança e desvario em que vivemos. [...] Que o glorioso Exército Nacional [...] concorra para trazer à educação nacional um forte estímulo de ordem que edifique a juventude. [...] O Exército [...] deve ser o coordenador do ambiente em que a escola agirá no preparo das novas gerações (ALVES, p. 91-93 *apud* HORTA, 1994, p. 27).

É bem verdade que essa concepção não recebeu apoio de toda a sociedade. Horta afirma que "a proposta de militarização da juventude, feita por Francisco Campos em 1938, encontrará viva oposição nos próprios meios militares e não se concretizará" (HORTA, 1994) Intelectuais e membros da sociedade civil também revelaram um posicionamento contrário à ação de princípios e instruções militares na formação do cidadão. No entanto, estes princípios foram sendo infiltrados lentamente de modo que a sociedade nem se deu conta dos discursos velados introduzidos por meio de disciplinas escolares e práticas oriundas da formação dada no Exército.

Analisando recentemente o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) Luiz Antônio Cunha (2014) em um artigo sob o título "O Legado da Ditadura para a Educação Brasileira" aponta duas consequências responsáveis por confirmar a tese de que dá título ao seu trabalho, as quais seriam em primeiro lugar: a educação tratada em função da simbiose Estado-capital e em segundo lugar: a educação tratada como instrumento de regeneração moral do indivíduo e da sociedade.

Em relação à primeira consequência, Cunha (2014, p. 361) esclarece que "A ditadura não inventou a dualidade setorial pública/privada na educação [...] o que ela fez foi intensificar essa dualidade fundante da educação brasileira" em todos os níveis de ensino. Esse com certeza foi um dos fenômenos que ficaram do período do governo militar que contribuíram para que a rede pública fosse cada vez mais negligenciada pelos governos pós-militares, em detrimento do ensino privado. A ruptura começou, a partir de 2003, com período em que o país teve à frente governos populares, que buscaram romper com esse estereótipo.

A simbiose Estado-capital desenvolveu-se seguindo as particularidades específicas em cada etapa, desde a educação básica até o ensino superior, verificando-se que "o empresariado do ensino foi bastante favorecido pela legislação tributária concedendo privilégios à rede privada e aos empresários da educação" (CUNHA, 2014, p. 363) tanto nas escolas de educação básica quanto nas instituições de ensino superior.

Porém, segundo Cunha (2014) aponta em sua análise sobre a herança deixada pelo governo militar que a contradição em relação a esta questão residia no fato de que,

> Mais do que nunca, a estrutura discriminatória do ensino superior ficou aparente: universidades públicas para os estudantes de mais elevado capital cultural, universidades e faculdades isoladas privadas para *os outros*[5]. [...] Parte

5 Grifo nosso.

> das instituições privadas, no todo ou em parte dos cursos oferecidos, se especializaram em captar a demanda de baixo capital cultural e alta renda.
>
> [...]
>
> Na educação [...] a ampliação das camadas médias, pelo menos em número de pessoas e rendimentos médios, propiciou uma clientela ávida de escola privada, não só como símbolo de status prestigioso, mas, também, como alternativa para o ensino público que deteriorava a cada ano, por força das políticas elaboradas e implementadas pelos empresários do ensino e seus prepostos [...] (p. 363-364).

Na segunda consideração, analisada por Cunha (2014), a educação deve ser o instrumento que promova a regeneração moral. Essa perspectiva era a justificava, daqueles que defendiam a proposta, de militarização da educação básica e que nos anos 1990 incorporou essa premissa, herança da ditadura militar que por sua vez incorporou os ideais do Positivismo de Auguste Comte, cuja ideologia tornou-se orientadora da luta do Exército.

Aliado a este pensamento, Cunha (2014) destaca que, na busca pelos valores positivos encontrava-se a ala católica conservadora para quem "a ideia de crise da sociedade residia no egoísmo da elite e do povo" (p. 368) e, portanto impunha-se retomar os padrões e as tradições da sociedade cristã do século XVIII. Compreendendo, desse modo, acreditava-se que a "regeneração moral da sociedade passava [...] por uma educação pautada pela busca do bem comum, mediante o altruísmo, para os positivistas e a caridade, para os católicos" (p. 368).

Seguindo esse raciocínio, e encabeçado pelo Estado, caberia à escola, por meio de uma educação oriunda da instrução militarizada, a tarefa de promover a reestruturação dos princípios nacionalistas, valores morais e cristãos que encontravam-se ameaçados pelo comunismo.

> A ideia subjacente era de que se impunha 'enfrentar o desafio maior do século, em que as nossas mais caras tradições democráticas cristãs se veem ameaçadas pelo materialismo marxista'. [...] Essa ideia gerou outra, após o Golpe de Estado: a de que o 'saneamento moral da sociedade' constituiria uma condição indispensável para o desenvolvimento. (CUNHA, 2014, p. 368).

A igreja católica, depois do Concílio Vaticano II, direciona seus interesses para as camadas menos favorecidas da sociedade, faz uma opção pelos pobres, fundamentada na chamada Teologia da Libertação. Nesse período a disciplina Educação Moral e Cívica, impregnada de cristianismo e pensamento altamente conservador, torna-se obrigatória

em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação, porém com a nomenclatura Estudos dos Problemas Brasileiros.

Com o processo de redemocratização do país na década de 1980 e com a nova LDB 9394/96 o Ensino Religioso ganha *status* de disciplina na educação básica, a disciplina de Educação Moral e Cívica sofre reformulações, mudanças de nomenclatura e inúmeros projetos são elaborados por parlamentares na tentativa de apresentar uma proposta mais leve, de uma disciplina que fosse menos incisiva quanto aos ensinamentos dos ideais de 'saneamento moral da sociedade'.(CUNHA, 2014).

No entanto, foi no período relativo à ditadura militar no Brasil que houve a criação dos colégios da polícia, cujo objetivo destinava-se à "formação, aperfeiçoamento e especialização de oficiais e praças" (SANTOS, 2016, p. 18). Nessa concepção os colégios estavam diretamente relacionados ao comando central, apresentava a mesma hierarquia e rigidez disciplinar observadas na formação militar, conforme nos esclarece Santos (2016). Na década de 1990, porém, as primeiras escolas de educação básica da rede pública, foram militarizadas a partir de um acordo entre a Secretaria de Educação do Estado de Goiás e Polícia Militar. Segundo esse mesmo autor,

> Foi em 27 de julho de 1998 (Souza, 1999) que os CPMG foram efetivados. Na época, não existia nenhum vínculo do colégio da PM com o Sistema Estadual de Educação de Goiás. Somente em 31 de julho de 1998, uma comissão formada por policiais e pelo comandante da corporação solicitou ao Conselho Estadual de Educação (CEE) autorização para o funcionamento de cursos destinados aos ensinos fundamental e médio. (SANTOS, 2016, p. 19).

A realidade presente mostra que os colégios militarizados, aqueles administrados pela Polícia Militar no Estado de Goiás já se multiplicaram por vários municípios do interior do Estado de modo pavorosamente rápido e alucinante, inclusive servindo de "modelo" para outros estados da federação.

Observa-se que as finalidades educativas nos colégios militares baseiam-se na formação do homem cujos corpos e mentes sejam rigorosamente treinados a fim de que apresentem caráter ilibado, atitudes morais e éticas cidadãs. É preciso deixar claro que, embora anunciado no projeto pedagógico das escolas militares, este dois princípios não são de exclusividade de tais escolas, caráter ilibado está fundamento em princípios religiosos, e na verdade não é um objeto prático dos militares, bem como ética cidadã, pois os referenciais militares, calcados em uma perspectiva conservadora, distorcem a ideia

original de cidadania, que na sua origem pressupõe participação e contradição, aqui é subserviência, civismo.

Responsabilidade e subserviência aos padrões impostos sob qualquer situação, além de uma formação intelectual que o capacite para atender às necessidades do mercado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após essa breve reflexão sobre a concepção de educação, das finalidades educativas na sociedade contemporânea brasileira e em especial sobre os impactos da militarização da educação pública no Estado de Goiás compreende-se que sob a égide das políticas neoliberais e dos interesses de uma elite conservadora evidencia-se uma contradição por parte desta mesma sociedade brasileira que, viveu duas décadas de uma ditadura militar cruenta, período no qual havia o cerceamento tanto, dos direitos civis quanto, das liberdades individuais, dentre outras formas de coerção. Nesse contexto uma parcela da sociedade levanta a bandeira de militarização do ensino, como panaceia para resolver os problemas sociais cujas origens vão além das questões exclusivamente educacionais, demonstrando por outro lado uma clara confusão em relação aos reais objetivos educacionais.

Considerando todas as lutas empreendidas pelos homens ao longo da história da humanidade, em especial a partir do surgimento e fortalecimento da vida urbana e das mudanças nas relações de produção de bens de consumo, a luta pelo direito à escolarização para todos sempre esteve presente nos anseios das camadas menos favorecidas.

A sociedade por meio dos seus governos, representantes de entidades e cidadãos da sociedade civil, notadamente possuem um histórico de se empenharam em desenvolver um sistema educacional que proporcionassem a cada criança, jovem, adulto, homem ou mulher o acesso aos conhecimentos sistematizados sócio historicamente construídos. A concepção de educação enquanto prática social reverberou no país, nos cursos de formação de professores e nas práticas pedagógicas nos últimos 40 anos. E na atual conjuntura reflete o ideal de muitos teóricos, estudiosos e professores da educação básica.

Embora, nesse sensível processo de construção e reelaboração do ensino-aprendizagem as finalidades educativas, enquanto fruto de uma prática social, são por sua natureza, contraditórias e conflituosas e passam de alguma maneira, a ser relacionadas a diversos interesses políticos, econômicos, ideológicos, religiosos e culturais elas, as finalidades educativas, são elementos importantes para definir todos as orientações

relativas ao currículo, organização escolar, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Finalmente, porém não menos importante, discute-se nessa seção a militarização do ensino nas escolas públicas do Estado de Goiás, pois reflete a preocupação que instigou esta discussão, mesmo porque é uma realidade vislumbrada na sociedade brasileira e especificamente a goiana, pioneira no país na implementação do processo de transformação, de um bom número, de escolas públicas da rede estadual em instituições com orientação de ensino sob o controle do Comando da Polícia Militar do Estado de Goiás (CPMG) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

A militarização do ensino, termo utilizado para designar esta nova 'ordem do dia' tem sido justificada enquanto um anseio da população que se encontra angustiada diante do grande índice de violência, marginalização e falta de limites da juventude.

A finalidade educativa nessa perspectiva retoma os ideais do Brasil, da década de 1910, quando inúmeras discussões, entre educadores, políticos e intelectuais da época propunham um 'saneamento do país', com a introdução da ordem nas escolas e de disciplinas como Moral e Cívica em todos os níveis de ensino, pois o país havia perdido o sentido, segundo os defensores dessa corrente de pensamento, em decorrência da emergência da democracia. Tema polêmico e ainda passível de muitos debates.

Os pesquisadores contemporâneos, neste início de século XXI, tem se debruçado sobre o assunto com a intenção de compreender o fenômeno que tem se disseminado atualmente em total descompasso com as conquistas adquiridas após o fim de 20 anos de ditadura militar no país resultante do Golpe Militar de 1964. Esse movimento que conta com o apoio de setores significativos da sociedade civil, como a ala conservadora das igrejas evangélicas, o empresariado, a classe política de orientação direitista e clara os militares, de todos os segmentos, defende que o jovem precisa além do acesso aos conhecimentos escolares ser instruído na disciplina, moral e ética afim de que o país forme o homem com retidão, mente e corpos obedientes.

Longe de esgotar com o tema, compreendendo ser este assunto de extrema importância para a pesquisa em educação no Brasil e o desenvolvimento dos processos educacionais assinala-se a necessidade de estudos mais aprofundados. Fica o desafio para que outros e mais bem sistematizados estudos sejam elaborados como forma de análise, reflexão e resistência a essa forma de educação que expurga do homem toda e qualquer possibilidade de uma formação humana, justa e integral.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz Antônio. **Desafios para um Projeto Nacional e Democrático de Educação**. Conferência proferida no XIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região-Oeste, promovido pelo PPGE UnB, Brasília, 2016.

_____. _____. **O legado da ditadura para a educação brasileira**. Educ. Soc. Vol. 35, n. 127. Campinas-SP. abr./jun.2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a02.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus Editora, 1996.

HORTA, José Silvério B. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

LENOIR, Yves; FROELICH, Alessandra; DUMOUCHEL, Simon L.; CHABLÉ, Jessica E.; JEAN, Valerie; ESQUIVEL, Rocio. As finalidades educativas escolares: esclarecimentos conceituais. *In:* LENOIR, Yves; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J.; TUPIN, Fin. (Orgs.) **Les finalités éducatives scolaires Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint Lambert (Quebec, Canadá): GROUP ÉDITEURS, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades educativas escolares, diversidade sociocultural e didática**: abordagem das práticas socioculturais na atividade de ensino-aprendizagem. Comunicação para o XVI Encuentro de Geógrafos de America Latina – La Paz (Bolívia), 2017.

_____. _____. **Finalidades educativas escolares e internalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia**. *European Journal of Curriculum Studies*, Universidade do Minho, Portugal, 2016.

LOURENÇO FILHO, M.B. Educação e segurança nacional. *In:* FILHO, Ruy Lourenço; Monarcha, Carlos. **Tendências da educação brasileira**. Brasília-DF, INEP/MEC, 2002.

SANTOS, Rafael José da Costa. **A militarização da educação pública em Goiás**. (manuscrito). Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação. Goiânia, 2016.

117.

A 'MALVADEZ NEOLIBERAL' NA EDUCAÇÃO

Um breve contraponto com a pedagogia emancipadora de Paulo Freire

Fernanda Gomes Coelho Junqueira[1]

INTRODUÇÃO

Certa vez, Paulo Freire e Carlos Alberto Torres, reuniram-se para discutir temas que seriam abordados em um livro que escreveriam conjuntamente sobre as novas exigências na educação do século XXI. No momento em que Torres perguntou-lhe quais seriam estes temas, Freire, prontamente, respondeu-lhe: "Carlos, teremos que criticar o neoliberalismo que é o novo demônio de nossos dias" (2008, p. 42).

Que teria o neoliberalismo de tão diabólico para a educação a ponto de despertar palavras duras em um homem conhecido por sua doçura e generosidade? Que consequências perversas tal política econômica poderia provocar no campo educacional que muito preocupou Paulo Freire?

Torres (2018) relata que Paulo Freire, no cargo de secretário municipal de educação de São Paulo, no governo do PT, entre os anos 1990-1992, recebeu a visita de uma delegação do Banco Mundial com vistas a convencê-lo a aceitar o financiamento do banco e, assim, poder concretizar seus projetos de reforma curricular e de treinamento do magistério. Indignado com as sugestões feitas pela delegação, Freire sugeriu a eles que voltassem a lhe falar quando conseguissem resolver os problemas da educação norte-americana primeiramente. Em seguida, comunicou à então prefeita Luiza Erundina que renunciaria

1 Doutoranda em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: fgjunqueira@hotmail.com

ao cargo, caso o empréstimo fosse aceito. Permaneceu exercendo sua função durante toda a administração do PT em São Paulo, período este em que nenhum empréstimo para a área da educação tenha ocorrido.

Num momento do auge da interferência dos organismos internacionais nas políticas educacionais dos países periféricos, o que movera Paulo Freire a negar radicalmente intercâmbios com o banco? Por que razão Paulo Freire atacou tanto o neoliberalismo e muito se preocupou com o avanço do pensamento neoliberal na educação?

Freire nunca escondeu sua aversão ao neoliberalismo, um "verdadeiro inimigo" da pedagogia emancipatória que tanto defendeu.

Nas palavras de Scocuglia,

> Freire é incisivo ao rechaçar a *pós-modernidade neoliberal* e defender a *pós-modernidade progressista e crítica*. Para isso, aposta na possibilidade de concretização do que foi negado pela modernidade às camadas populares (aos oprimidos, aos subalternos, aos *esfarrapados do mundo*) e no rechaço do absolutismo da razão técnica-econômica-instrumental que atrofiou as possibilidades concretas da *hominização (2006, p. 13).*

O analfabetismo de mais de 11, 3 milhões de brasileiros com mais de 15 anos[2] denuncia o fracasso das políticas educacionais lastreadas pelo ideário neoliberal. Paulo Freire não se enganara ao rechaçar a invasão do neoliberalismo na educação brasileira. Defensor de uma educação emancipadora, ele já previra o desastre que seria uma educação moldada pelas políticas neoliberais, principalmente para os oprimidos e "esfarrapados do mundo".

No presente trabalho, proponho-me a tecer considerações trazidas de leituras sobre o neoliberalismo e a educação para o mercado e, a partir destas considerações, tecer um contraponto com a educação humanista de Paulo Freire. Considerar a ascendência do pensamento neoliberal e dos organismos financeiros internacionais sobre a política interna brasileira é fundante para se compreender as reformas educacionais até então realizadas e o seu impacto nefasto na formação e no trabalho do professor.

2 Dados divulgados pelo IBGE em junho de 2019 na última Pesquisa por Amostra de Domicílios Contínua.

O NEOLIBERALISMO

O neoliberalismo pode ser definido como uma doutrina contrária ao Estado de Bem-Estar Social que surgiu após a Segunda Guerra Mundial. Sua origem encontra-se no livro *O caminho da servidão* do economista austríaco Friedrich Hayek (1899-1992), escrito em 1944, no qual condenava o intervencionismo estatal no mercado. Pregava um Estado mínimo no que tange à intervenção na economia e à redistribuição social, porém defendia "um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro" (ANDERSON, 1995, p. 9). A Sociedade de Mont Pelérin[3], assumidamente neoliberal, pontuava o perigo do igualitarismo promovido pelo Estado de Bem-Estar Social, uma vez que impedia a livre concorrência, segundo este grupo, vital para à liberdade e à prosperidade dos cidadãos.

Um dos pontos altos da política neoliberal é reduzir a esfera de atuação do Estado, por meio de ações específicas, a saber, desregulamentação, privatização de estatais, e terceirização de serviços prestados (COSTA, 2018, p. 48). Além disso, por trás de seus projetos econômicos, conforme alerta Boron, esconde-se suas pretensões de esvaziamento das instituições democráticas e de instauração do darwinismo social (1991 *apud* Gentili, 2018, p. 229). Utilizando a expressão de Torres, o Estado neoliberal é decididamente *pro-business* (2018, p. 109).

O neoliberalismo propõe uma reforma estrutural que implica não somente uma nova ordem econômica e política, como também cultural, uma vez que se propõe a criar "novas formas de consenso que assegurem e possibilitem a reprodução material e simbólica de sociedades profundamente dualizadas (GENTILI, 2018, p. 129), ou seja, tal doutrina necessita de uma nova ordem cultural para impor sua lógica de mercado, assentada sob os alicerces da desigualdade e da competitividade. Os conceitos de democracia, cidadania, justiça social e igualdade são substituídos por outros, segundo a lógica da sociedade de mercado, tais como: eficiência, eficácia, produtividade, meritocracia e equidade. Consequentemente, para se firmar, necessita de novos sujeitos sociais "com escassa autonomia na compreensão e intervenção críticas ao mundo social" (SUAREZ, 2018, p. 249).

Segundo a interpretação de Gentili,

3 Grupo encabeçado por Hayek cujos participantes eram contrários ao Estado de Bem-Estar Social e ao New Deal Americano. Tinha como objetivo combater o keynesianismo e o solidarismo e implantar um novo tipo de capitalismo. O nome do grupo deve-se à pequena estação Mont Pèlerin, na Suíça, onde o grupo se reunia.

> [...] o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do final dos anos 1960 e começo dos 1970. O (s) neoliberalismo (o) expressa (m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global (2018, p. 217).

Torres chama a atenção para o fato de que o desmonte do Estado de Bem-Estar Social pela economia global não se realiza aleatoriamente, ao contrário, direciona-se a "alvos específicos" (2018, p. 110), como verificado na área da educação, tendo como projeto ressignificá-la, a fim de fazer face às necessidades do sistema produtivo.

O ideário neoliberal sustenta-se sobre várias falácias:

1ª) As relações capitalistas são as únicas relações sociais possíveis;

2ª) A lógica do mercado promove eficiência, equidade e qualidade;

3ª) O Estado é ineficiente e improdutivo. Por outro lado, o setor privado é eficiente e produtivo;

4ª) Igualdade e democracia são empecilhos ao crescimento econômico.

O discurso neoliberal responsabiliza a esfera pública pelas mazelas sociais e econômicas por que passamos e atribui ao setor privado e à livre iniciativa a capacidade de restaurar a economia e a sociedade.

Para atingir a tão desejada eficiência econômica, o capital busca manter a subordinação do trabalhador ao mesmo tempo que enfatiza a necessidade de uma formação de qualidade. A subordinação é garantida por meio do desemprego estrutural e do enfraquecimento dos sindicatos (Frigotto, 1996, p. 52). Já a formação do trabalhador deve estar a serviço da produtividade e da manutenção da competitividade da empresa.

Ao realizar um balanço do neoliberalismo, Perry Anderson (1995, p. 23) reconhece tratar-se de "uma doutrina [...] lucidamente decidida a transformar todo o mundo à sua imagem[...]". Assinala que, em termos econômicos, o neoliberalismo não foi capaz de renovar o capitalismo avançado. No entanto, no plano político-ideológico "alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores provavelmente jamais sonharam, disseminado a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas" (Idem, p. 23).

A reestruturação produtiva orquestrada pelas políticas neoliberais impuseram novas demandas à educação escolar no que diz respeito à forma de gestão, organização do ensino, formação do professor e formação humana. As noções de eficiência, produtividade, qualidade e competência, características da lógica capitalista, passaram a direcionar as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas. Conforme Oliveira (2004, p. 112) assinala,

> O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade.

A EDUCAÇÃO ALÇADA À MERCADORIA

Desde o início dos anos 90, organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) passaram a influenciar demasiadamente as políticas educacionais brasileiras. A interferência das agências internacionais na definição das políticas públicas nos países de Terceiro Mundo intensificou-se devido "à reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal" (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 34). O ideário neoliberal provocou a ressignificação do sentido da educação no que diz respeito à formação, à produção de conhecimento e à emancipação.

Foi com o toyotismo, ainda nas décadas de 80 e 90, que houve um deslocamento da função da escola: de espaço de formação para o espaço de preparo para o trabalho, fortalecendo o papel econômico da educação para a competitividade das economias globalizadas (GENTILI, 2018).

A educação brasileira, desde então, assumiu um modelo mercantilista e instrumental, e sua gestão passou a ser orientada por critérios gerencialistas, com ênfase na produtividade, eficiência dos serviços, programas de responsabilização – accountability – e de avaliação. A educação foi transformada em mercadoria, assim como a forma de administrá-la.

Os organismos financeiros internacionais – Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – exigiram como contrapartida aos investimentos concedidos aos países da América Latina adequações das políticas educacionais às políticas de ajuste econômico, "exigindo a crescente desregulamentação das leis trabalhistas e a

naturalização de padrões de qualidade empresarial para a Educação" (PICCININI; TONÁCIO, 2017, p. 61).

A educação assume um papel estratégico no projeto neoliberal. Ela é fundamental na preparação para o trabalho e para a competitividade no mercado internacional. Por outro lado, cabe a ela a conformação ideológica do ideário liberal.

"Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal", esclarece Silva (1996, p. 12). Libâneo (2017, p. 5), seguindo essa mesma interpretação, pontua que a educação não se constitui tão somente condição necessária para a hegemonia econômica do capital, ela também é indispensável como veículo ideológico de seus intentos.

Piccinini e Tonácio (2017, p. 59) vaticinam que a necessidade de abertura e de expansão de mercados fez com que a educação tornasse uma área interessante e lucrativa ao capital, que de bem público, tornou-se mercadoria.

Inicialmente, o discurso neoliberal reduziu os problemas da educação a questões de má administração: gestão e gerenciamento dos recursos públicos de forma ineficaz. Posteriormente, observou-se uma modificação desse discurso, imputando ao professor e à escola pública a responsabilidade pelos problemas sociais e econômicos.

> Atribuem-se os problemas socioeconômicos à escola como se nascessem no campo da educação e nele fossem encontrar a solução, mas se o professor – embora responsabilizado – não tem competência, o dilema não tem solução. Temos aqui um falso dilema, consequência do movimento ideológico burguês dominante (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 35-6).

Como a escolha do léxico nunca é uma atividade neutra, há, no ideário neoliberal, uma adoção de terminologias que deixam transparecer sua visão de educação e de gerência no campo educacional. Alunos e pais de alunos tornaram-se clientes, consumidores; professor tornou-se insumo, instrumento. Segue abaixo a concepção de professor pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento:

> Por otro lado, existe la necesidad de reforzar los insumos educativos considerados críticos para mejorar la calidad de los aprendizajes: i) profesores: reconocido como elrecurso más importante, es preciso mejorar la selección, contratación y entrenamiento de profesores para atender esta nueva demanda, además de la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento (coaching) ato do el cuerpo docente (Banco Interamericano Mundial, [2013], p. 5 – Grifo nosso).

Segundo as críticas dos "novos senhores do mundo" conforme expressão de Frigotto (1996, p. 43), a educação atual é ineficiente, inadequada e anacrônica frente às necessidades de competitividade e de lucro das empresas. Isto posto, a solução apresentada para a melhoria da educação reside indubitavelmente na sua associação com as especificidades do capital. Assim, as finalidades educativas devem estar atreladas aos objetivos do mercado. Com bem assinalou Triches (2017), trata-se de uma educação para o capital.

Não há que se negar a importância da educação para o trabalho, porém, não se deve reduzi-la a isto apenas: sanar as necessidades do mercado. A educação pública, além de ser uma conquista social, fruto de uma luta histórica, está comprometida, conforme assinalou Silva (1996, p. 28), na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Compartilhando do pensamento de Frigotto (1999, p. 32), a educação está no "plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana".

A educação não é um campo em que apenas a pedagogia se faz presente e necessária, nela se faz presente também a cultura, o poder, a política, a ideologia. Assim sendo, constitui-se um espaço de grande interesse à ofensiva neoliberal na produção de categorias que acolham o seu discurso.

O interesse dos homens de negócio com a educação não só reside na necessidade de ajustar a formação dos trabalhadores ao sistema produtivo de base tecnológica, mas também na constatação de que o baixo nível de escolaridade constitui-se em empecilho à reestruturação do sistema produtivo (FRIGOTTO, 1996). O que os orienta é a imprescindibilidade de manterem-se competitivos no mercado internacional.

Ainda citando Frigotto (Idem, p. 47)., este sinaliza que já nos anos 30 "a questão da educação e, sobretudo, do treinamento e qualificação para moldar e 'fabricar' os trabalhadores é algo que preocupa as lideranças políticas e empresariais". O que mudou para cá é a defesa da educação básica, com vistas a uma formação polivalente, flexível e abstrata. Leher (2001, p. 9) observa que "o banco[4] está convencido de que a formação necessária e adequada aos países periféricos, como os da América Latina, é a mais rápida e voltada para o mercado". Disso resulta um discurso perverso em desmoralizar a escola pública, desqualificar e proletarizar o professor, fragilizar e esvaziar a dimensão política dos cursos de formação de professores, racionalizar o processo educativo por meio da

4 Leher refere-se ao Banco Mundial.

redução de custos e investimentos, da intensificação do trabalho docente e da adoção da abordagem gerencialista na educação. Shiroma (2003, p. 80) resume com clareza esse novo quadro atual: "Gradativamente a educação é redefinida: de prática social vai tornando-se prática comercial".

A subordinação das políticas educacionais à lógica do capital acarretou alterações as mais variadas no campo educacional: na gestão e autonomia das escolas e das universidades, na formação e no trabalho docente, no currículo e no controle do processo educativo. Toda essa avalanche de alterações explica-se pelo fato de que as políticas educacionais brasileiras fazem parte de um projeto maior do capital em relação aos países periféricos. A influência do Banco Mundial[5] nas políticas educacionais desses países é tamanha que Leher (1999) refere-se ao banco como "Ministério mundial da educação dos países periféricos" e "novo senhor da educação".

A ideologia neoliberal perpassa por todas as formulações educacionais realizadas pelo banco tendo em vista um projeto educativo que represente os interesses do capital. Os estudos de Decker[6] (2017, p. 90) apontam que a educação é considerada uma área estratégica para o Banco Mundial sob três prismas: 1) educação como instrumento para o desenvolvimento econômico e alívio da pobreza; 2) educação como aprendizado de competências necessárias à classe trabalhadora do século XXI; 3) educação segundo "a lógica da padronização e na perspectiva da padronização". Decker (Idem, p. 91) esclarece que o projeto político-educacional do BM tem como um dos seus pilares o alívio da pobreza por considerá-la um obstáculo à aprendizagem e ao desenvolvimento econômico e atribui à educação o papel de erradicá-la e ressalta que "a retórica do Banco prevê a redução da pobreza e da desigualdade por meio do desenvolvimento econômico que, por sua vez, depende da qualidade da aprendizagem promovida pela escola" (Idem, p. 91).

Em toda a documentação analisada por Decker[7] (Idem, p. 97), há uma ênfase na desqualificação da escola pública e dos docentes. O discurso neoliberal utiliza-se, pois,

5 O Banco Mundial, criado em 1944, é uma entidade que tem ampliado suas áreas de atuação para além da reconstrução nacional pós-conflito, a saber: infraestrutura, energia, política econômica, educação, saúde, habitação, meio ambiente e administração pública (DECKER, 2017).

6 Para um maior aprofundamento, sugiro a leitura da pesquisa original em: DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). 2015. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

7 Decker ocupou-se, em sua dissertação de Mestrado em analisar documentos produzidos pelo Banco Mundial entre os anos de 2000 e 2014. São eles: 1) Brazil teachers development and incentives: a strategic framework – BTDI-2001 (WORLD BANK, 2001); 2) Improving teaching and learning through effective incentives: what can we learn from education reforms in Latin America? – ITL-2005 (WORLD BANK, 2005); 3) Achieving world class

desse discurso para justificar a inserção do setor privado na educação, haja vista a incapacidade do Estado em atender à crescente demanda pela educação. E ao desqualificar a escola pública, aponta as parcerias público-privadas como solução para uma educação de qualidade.

Um dos reflexos da política neoliberal na educação brasileira pode ser observada pelo crescimento acelerado das licenciaturas em EaD. Shiroma observa que, desde meados dos anos 90, o BM já tinha como projeto privatizar a educação, "solapando-se o conceito de Universidade e sua tríplice missão, ensino, pesquisa e extensão"[8] (2000 *apud* SHIROMA *et al.*, 2017, p. 36). O crescimento dos cursos em EaD nas instituições públicas foi vigoroso, porém nada se compara com o setor privado, uma vez que "o governo não teve dificuldades em repassar a ele a formação do professor, presenteado ainda com tudo o mais que esse movimento significava em termos de produtos a serem consumidos" (*Idem,* p. 38). Por meio dos dados produzidos pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e publicados no Censo do Ensino Superior 2017 (BRASIL, 2017), observa-se que 87, 9% das Instituições de Educação Superior são privadas. No período compreendido entre 2007 e 2017, o setor privado cresceu 53, 1% e o público, 41, 7%. O número de matrículas nos cursos de graduação nesse mesmo período cresceu 375, 2%, em contrapartida, na modalidade presencial, o crescimento registrado foi de apenas 33, 8%. Quanto à EaD, predominam os cursos de licenciatura, enquanto que, na modalidade presencial, os cursos de bacharelado. Tais dados vão ao encontro do que pesquisadores já haviam concluído com base em dados de 2013: "Sedutora para o mercado e seus investimentos, a área da Educação [...] viu-se, ademais, assaltada pela internacionalização e, após 2007, pelo capital financeiro" (SHIROMA *et al.*, 2017, p. 36).

A massificação do ensino com a expansão galopante do Ensino Privado Superior e com a implantação dos cursos à distância reforça o que temos comentado até agora: os organismos financeiros foram exitosos em subordinar os princípios formativos da educação aos princípios econômicos.

Em suma, valendo-me das contribuições de Shiroma *et al.* (Idem, p. 39):

education in Brazil: the next agenda – EEBRASIL-2010 (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010); 4) Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development. World Bank Group Education Strategy 2020 – WBSE-2020 (WORLD BANK, 2011); 5) Making schools work new evidence on accountability reforms – MSW-2011 (WORLD BANK, 2011); 6) Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe – PE-2014 (BRUNS; LUQUE, 2014).

8 Segundo o Censo de Educação Superior de 2017, das 2448 Instituições de Ensino Superior no Brasil 82, 5% são faculdades.

> são variados os interesses econômicos e políticos do Estado e do setor privado no campo da formação de professores à distância; visam impedir que na escola e universidade pública se criem as condições para a produção e difusão de um conhecimento científico capaz de expor as determinações históricas das condições de vida da classe trabalhadora, incluído o próprio professor.

Segundo as análises do Banco Mundial, o "Brasil historicamente tem sido um dos países mais desiguais do mundo" (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2010, p. 35)[9] e, frente a esse quadro, aponta a educação como "motor do progresso econômico e a chance para as pessoas transformarem e melhorarem suas vidas" (WORLD BANK, 2011, p. 11). Transformação e melhoria nas condições de vida: tais "ambições educacionais" do banco traduzem-se em formação aligeirada, pragmática e instrumental do aluno com vistas às exigências do mercado produtivo. Formação essa a cargo dos superprofessores, expressão utilizada por Triches (2010, p. 40) para definir o professor que possui "muitas atribuições e competências e escassa formação teórica".

No discurso do Banco Mundial, os professores são fundamentais para a Educação de qualidade que tanto alardeiam. No entanto, as políticas docentes por ele orquestradas não coadunam com tal discurso. Por meio da análise dos documentos do banco (DECKER, 2017), das pesquisas realizadas por pesquisadores seriamente comprometidos com a escola pública de qualidade (Libâneo e Freitas, 2018), o que se observa é a proletarização do trabalho do professor, cuja desqualificação não é só econômica, mas também social e formativa.

A educação relegada à condição de mercadoria nega a formação humana por meio de uma educação crítica e emancipatória e promove a perpetuação da ordem capitalista alienante e usurpadora da autorrealização, da emancipação e do pensamento crítico.

O PROJETO NEOLIBERAL PARA O PROFESSOR: COMPETENTE E INOFENSIVO

A esta altura de nossa reflexão, julgamos estar consolidada a ideia de que as políticas neoliberais para a educação enfatizam uma formação utilitarista e pragmática em detrimento da formação humana.

9 Barbara Bruns é a economista principal responsável no BM pela educação da América Latina e do Caribe. Javier Luque é especialista sênior e ponto focal para a região da América Central do BID. David Evans é economista sênior no escritório do economista-chefe para a região da África do BM.

Necessário se fez ressignificar o papel do professor na nessa nova tarefa de adequar a formação da mão de obra à dinâmica do capital, portanto, arquitetou-se um modelo de formação docente que enfatizasse a qualidade e, concomitantemente, fragilizasse a formação inicial do professor, bem como a dimensão política dessa formação. Em outras palavras, a reorganização do modelo produtivo exigiu, em contrapartida, uma reorganização na formação do trabalhador, para tanto, foi imperioso reconverter a formação do profissional responsável por formar este 'novo trabalhador'.

O projeto educacional oriundo da interferência das políticas neoliberais fez-se sentir no processo de trabalho na escola, bem como na formação do professor, haja vista ser ele o responsável pela formação do trabalhador e necessita, portanto, estar afinado com a agenda neoliberal. Agenda esta de uma perversidade sem tamanho, pois ao mesmo tempo que articula seu discurso em torno do protagonismo do professor, desmoraliza-o socialmente ao imputar-lhe a responsabilidade pela má qualidade da educação:

> [...] as pesquisas também demonstraram que, uma vez na escola, nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores [...] Os alunos com um professor mais fraco podem dominar 50% ou menos do currículo para aquela série; alunos com um bom professor têm um ganho médio de um ano; e estudantes com professores excelentes avançam 1, 5 série ou mais [...] a capacidade dos professores de assegurar que seus alunos aprendam é condição *sine qua non* para que alunos e países colham benefícios econômicos e sociais da Educação (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 6)

No campo da organização do trabalho na escola, verificou-se a importação das teorias administrativas para o campo educacional. Houve uma reorganização da escola e do trabalho docente fundamentada em critérios gerencialistas[10], tais como: produtividade, eficiência dos serviços, programas de responsabilização – accountability – avaliação e meritocracia, dentre outros.

Triches[11] (2017, p. 237) assinala que as reformas nos cursos de Pedagogia refletem uma articulação entre as orientações dos organismos multilaterais e as reformas na for-

10 Para aprofundar esta questão do gerencialismo no campo educacional, recomendo a leitura do artigo: HYPOLITO, Álvaro M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, vol. 21, n. 38, p. 50-78, out./dez., 2011.

11 Seus estudos são fruto da pesquisa de doutorado intitulada A internalização da agenda do capital em Cursos de Pedagogia de Universidades Federais (2006-2015), realizada no Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (TRICHES, 2016). Nessa pesquisa, a autora investigou a reforma dos Cursos de Pedagogia em 27 Universidades Federais, após a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

mação docente, implantando a pedagogia da hegemonia "permeada pelas concepções da Teoria do Capital Humano, da Pedagogia do Aprender a Aprender, da responsabilização do professor, da reconversão docente e do gerencialismo". De acordo com essa pedagogia, há uma supervalorização do saber instrumental em prejuízo do conhecimento teórico e historicamente produzido, como também, pouca ou quase nenhuma reflexão crítica ou problematização acerca das determinações do capital na educação e na formação do professor. Conforme conclui Triches em sua pesquisa, os cursos de Pedagogia estão em consonância com aquilo que se espera do professor sob a ótica do projeto neoliberal na educação.

Soares, citado por Triches pontua que "ao se fragilizar a formação dos professores que atuam na escola pública, se fragiliza, em última instância, a formação/educação dos trabalhadores de modo geral e se colabora para a manutenção da ordem estabelecida" (2006, *apud* Triches, 2017, p. 246). Obviamente os senhores do poder, a fim de ter os princípios neoliberais para a educação executados facilmente, dispensa ao professor uma formação acrítica que permite 'domesticá-lo' na aceitação passiva de seus preceitos mercadológicos. "Existe, ao que parece, consenso entre as agências internacionais, de que o professor é absolutamente necessário; de que se não for adequadamente preparado, torna-se um obstáculo; de que pode se constituir num perigo (EVANGELISTA; TRICHES, 2009, p. 6). O antídoto encontrado para se evitar o perigo chamado professor reside em "dificultar em escala crescente as capacidades de pensamento crítico" (EVANGELISTA ; SEKI, 2017, p. 12): formação desintelectualizada do professor por meio da deslegitimação dos saberes teóricos.

A reconversão docente[12] indispensável à agenda neoliberal pode ser explicada a partir de três eixos centrais: 1) ampliação do campo de atuação do pedagogo (docência, gestão e pesquisa); 2) fundamentação teórica débil; 3) indefinição do seu perfil profissional (EVANGELISTA; TRICHES, 2009). Tais eixos se concretizam por meio de várias estratégias. Eis algumas delas: aceleração da formação e o correspondente esvaziamento teórico; complementação da formação mediante cursos em serviço e à distância; supervalorização do saber instrumental; alargamento da função docente (polivalência); gestão por resultados; meritocracia do exercício docente. Em suma, as políticas educacionais orientadas pelo capital nada mais intentam que instrumentalizar o professor com o intuito de que ele possa "difundir uma concepção de mundo estreita e fragmentada

12 Segundo Shiroma *et al.* (2017, p. 23), a reconversão do trabalhador promovida pela reconversão produtiva dentro das empresas impôs também a reconversão da educação e do professor de maneira a "subordinar a Educação escolar e a formação docente às demandas do setor produtivo".

(SHIROMA *et al.*, 2017). Seguindo a interpretação de Evangelista, "o professor ameaça o projeto do Estado ao opor-se a ele; encaminha-o se dele estiver convencido" (2001 *apud* MICHELS; VAZ, 2017, p. 152). E para convencê-lo, reconverte "além de seus espaços e funções, a sua alma" (EVANGELISTA, 2006, p. 6), fazendo-o acreditar no seu anacronismo frente às novas exigências da sociedade, precarizando sua carreira e salário, responsabilizando-o pelos resultados de seus alunos e, sobretudo, negando-lhe uma formação sólida inicial.

A título de fechamento, tomo emprestadas as palavras de Shiroma (2003, p. 79) para concluir que "a preocupação desta reforma é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas"

PAULO FREIRE E SUA PEDAGOGIA EMANCIPADORA

A concepção de educação de Paulo Freire é a legítima antítese da concepção neoliberal de educação. Seu conceito de educação confronta os preceitos básicos das políticas neoliberais, qual seja, a mercantilização da educação "que torna as crianças, jovens e adultos em mercadorias com valor de uso e de troca", observa Torres (2008, p. 50). Freire tinha ciência que

> A educação não é alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino (1993a *apud* GADOTTI, 2007, p. 37).

Paulo Freire defendeu uma educação emancipadora, por meio da qual o indivíduo conquistaria sua autonomia, liberdade e participação ativa na sociedade, ou seja, uma educação que permitisse pensar criticamente a realidade e a intervir nela. A pedagogia freireana objetiva o protagonismo e não a sujeição. A educação é tomada como um processo de humanização voltada à formação e não ao treinamento. Em seu livro *Pedagogia da autonomia*, Freire (2004, p. 33) já nos alertava que "[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador".

A visão humanista de educação defendida por Freire vai de encontro à visão instrumental orientada pelos organismos internacionais. Como bem salientou Gadotti (2007, p.

66), “Paulo Freire sonhava com uma nova sociedade, um mundo onde todos coubessem. Não um mundo feito apenas para alguns”. “E é uma imoralidade para mim, que se sobreponha, como vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do mercado”, escreveu Freire indignado (2004, p. 100).

Muito o incomodou a “nova ordem mundial” e ele se posicionava de maneira transparente, ética e coerente diante daquilo em que acreditava e pelo que lutava. “Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (Idem, p. 14) e tomado de ‘legítima raiva’ escreveu:

> Daí o tom de raiva, legítima raiva que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados deste mundo. [...] Em tempo algum pude ser um observador acizentadamente imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética (Idem, p. 14).

Para que a educação emancipadora de Freire se concretize, faz-se mister aliar conhecimento e política. Paulo Freire tinha ciência de que, para enfrentar a barbárie neoliberal na educação, era imprescindível que o processo formativo envolvesse também a política. “Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna”, dizia ele (1977, p. 48) e afirmava “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (1993, p. 37).

Paulo Freire travou uma luta esperançosa contra os interesses neoliberais ávidos e persistentes em transformar a educação em uma “prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (2004, p. 99). “Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação”, advertia-o (Idem, p. 98).

Seu pensamento pedagógico não se aparta do político e do social e, em virtude disso, defendeu com persistência a formação crítica do professor. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire discute sobre o que professor deve saber para ser professor, e como ele deve ser para ser professor.

Para que a educação pudesse mudar o mundo, mundo este tomado pela barbárie neoliberal, o professor teria que ter não apenas eficiência pedagógica, mas também reflexão crítica sobre a prática e comprometimento ético-político.

A eficiência pedagógica e ética do professor é assim traduzida por Freire:

> "Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade (Idem, p. 103).

Paulo Freire acreditava na impossibilidade do ensino desarticulado da reflexão crítica sobre a prática. "A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática" (Idem, p. 38-9).

Quanto ao comprometimento ético-político, salientou Freire: "Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão" (Idem, p. 102).

Depois de tentarmos delinear, ainda que brevemente, o pensamento do defensor dos esfarrapados do mundo, podemos, indubitavelmente, afirmar que a educação orientada por um viés neoliberal não encontra respaldo nos estudos e contribuições de Paulo Freire. A educação por ele defendida volta-se contra a exploração, a exclusão, a conformação social, a opressão, a despolitização e o treinamento. Educar é, na perspectiva freireana, substancialmente formar, tornar homens e mulheres sujeitos da história e não objetos de manipulação. O conhecimento, para ele, era uma necessidade humana e não um instrumento de lucro e poder econômico. Conforme registrou Gadotti,

> O educador Paulo Freire foi um defensor da escola pública, que é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. A escola pública do futuro, numa visão cidadã freiriana, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos. Ele entendia a escola pública como escola pública popular (grande mote de sua gestão na prefeitura de São Paulo) como escola cidadã (2007, p. 95).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, acreditamos que as questões que abrem o presente artigo puderam ser pensadas e elaboradas, apesar do espaço restrito que aqui temos para desenvolver nossas considerações a respeito do tema.

Por que razão Paulo Freire atacou tanto o neoliberalismo e muito se preocupou com o avanço do pensamento neoliberal na educação? Que consequências perversas tal política econômica poderia provocar no campo educacional?

Freire defendia a educação como uma prática formadora que possibilitaria a passagem da heteronomia para a autonomia (2004, p. 70). Uma educação emancipadora, por meio da qual o mundo se tornaria mais justo e mais solidário. Nunca negou ser movido por esperança e utopia, apesar de assumir-se, nos últimos anos de sua existência, um tanto 'desesperançado'. Uma das 'n razões' pelas quais justificava sua desesperança era o discurso fatalista neoliberal da impossibilidade da mudança e da urgência de adaptar-se à nova realidade, segundo Freire, uma realidade 'negadora da humanização'.

O defensor dos esfarrapados do mundo foi incansável na luta contra as investidas neoliberais na educação, diante das quais ele não se curvou. Seu posicionamento contra o pensamento neoliberal sempre foi rigorosamente ético e coerente. Seus escritos e sua prática deixam transparecer sua luta por uma educação que promovesse a autonomia e a intervenção crítica no mundo, razão pela qual insistia veementemente na formação crítica do professor, bem como no seu posicionamento político e ético. Podemos imaginar sua 'justa ira' diante da transformação do papel dos professores nesta nova ordem mundial: funcionários da eficácia, da competitividade e dos resultados, verdadeiros "peões do sistema", utilizando a expressão dada por Michels e Vaz (2017, p. 153).

Seu projeto educacional e de formação docente é conflitante e antagônico com o projeto neoliberal para a educação que subordina os processos educativos aos interesses do mercado.

Tomamos como exemplo a universalização da educação básica que foi motivada por interesses econômicos, uma vez que o Banco Mundial acreditava que as taxas de retorno em educação básica excederiam as dos demais níveis de ensino. Somando-se a isso, seria uma estratégia para se efetuar o controle demográfico familiar. (TORRES, 2018, p. 121)

O que justifica o envolvimento ferrenho dos organismos internacionais em projetos no campo educacional em países periféricos como o Brasil?

Conforme já abordado anteriormente, o neoliberalismo necessita de uma nova ordem cultural e ideológica para impor sua lógica de mercado e, para alcançar tal intento, despolitiza a educação, desmoraliza a escola pública, fragiliza a formação inicial do professor, desqualifica o trabalho docente, nega aos brasileiros o direito social a uma educação pública, democrática e de qualidade.

As reformas educacionais de viés neoliberal tiveram largo alcance: racionalizaram o processo educativo; segmentaram a carreira docente; aligeiraram a formação dos professores, comprometendo sua formação teórica; esvaziaram a dimensão política dessa formação; massificaram o ensino com a expansão do Ensino Superior privado e a implantação do EAD; e supervalorizaram o saber instrumental, a padronização da docência e a gestão por resultados.

Um dos pilares da educação freireana é o reconhecimento de que ela é ideológica, daí decorre sua insistência na impossibilidade de um processo formativo neutro e da ênfase dada na politicidade da educação e na necessidade do pensamento crítico.

Sabedores da não neutralidade da educação e do papel decisivo do professor na formação do pensamento crítico dos alunos, os organismos internacionais foram rápidos em orquestrar mudanças no campo educacional que esvaziassem a formação do professor e, consequentemente, a formação dos alunos.

Enquanto escrevia este artigo, a mídia anunciava mais dois ataques à educação brasileira: novo bloqueio de R$348 milhões da Educação e o projeto federal Future-se. "Além de instituir uma selvagem corrida por verbas a qualquer custo, o Future-se coloca na agenda um darwinismo acadêmico explícito [...] trata-se de um mero programa privatista, com um falso poder sedutor", analisa Maringoni (2019).

A nossa própria natureza eminentemente política exige que nos posicionemos: ou nos conformamos e nos adaptamos a essa escola aí posta: um espaço gerador de resultados ou continuemos nossa luta por uma escola verdadeiramente formativa. Ao prefaciar o livro *A formação de professores: leituras a contrapelo*, Libâneo (2017, p. 9) apontou duas saídas àqueles que se juntam à luta de resistência ao ataque neoliberal na educação: formação pedagógica e formação política. Tais formações possibilitar-nos-ão organizar nossa ação político-pedagógica em prol da formação humana e desalienante. "Mudar é difícil, mas é possível"! – incentiva-nos Freire (2004, p. 79).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In:* SADER, Emir &GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo** – As políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1995.

Banco Interamericano de Desarrollo. **Proyecto de expansión y mejoramiento de la educación infantil y la enseñanza fundamental en educación infantil y la enseñanza fundamental en Florianópolis**. [S.l.]: BID, 2013. Disponível em: http://idbdocs. iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38240345. Acesso em: 18 Ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2017: Notas Estatísticas 2017**. Brasília: MEC/INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep. gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 24 Jul. 2019.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving World Class Education** *In:* **Brazil: the next agenda.** Washington: World Bank, 2010. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/FReport_Achieving_World_Class_Education_Brazil_Dec2010.pdf. Acesso em: 16 Jul. 2019.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington: World Bank, 2014. Disponível em: https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf. Acesso em: 16 Jul. 2019.

COSTA, Márcio da. A Educação em tempos de conservadorismo. *In:* GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petropólis/RJ: Vozes, 2018.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014). *In:* EVANGELISTA, Linda; SEKI, Allan Kenji. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil***:* leituras a contrapelo. Araraquara/SP, Junqueira&Marin, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil. *In:* JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4, 2009, p. 1-8, **Anais...** São Luís do Maranhão, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro. *In:* GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis/RJ, Vozes, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo/SP, Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo/SP: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In:* GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação** – *Visões críticas*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo/SP: Cortez, 1999.

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

[...]. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo/SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública – a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias, *In:* _____. **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

HYPOLITO, Álvaro M. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, vol. 21, n. 38, p. 50-78, 2011.

LEHER, Roberto. Entrevista de Roberto Leher. Entrevistador: Hindenburgo Pires. **ADVIR**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 6-9, 2001.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro Revista*, [S.l.], n. 3, p. 19-30, 1999.

LIBÂNEO, José. Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo/SP: Cortez Editora, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Prefácio. *In:* EVANGELISTA, Linda; SEKI, Allan Kenji. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia/GO: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MARINGONI, Gilberto. **O Future-se e as ilusões de verbas em penca**. Jornal GGN: online. Disponível em: https://jornalggn.com.br/crise/o-future-se-e-as-ilusoes-de-verbas-em-penca-por-gilberto-maringoni/. Acesso em: 28 jul. 2019.

MICHELS, Maria Helena.; VAZ, Kamille. Política de formação para os professores da educação especial: a ironia do discurso. *In:* EVANGELISTA, Linda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PICCININI, Claudia L.; TONÁCIO, Glória de M. Valorização dos professores no plano nacional de educação (2014-2024): muito a ser feito pela valorização dos(as) profissionais de educação. *In:* EVANGELISTA, Linda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2017.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia globalizada. *In:* INTERRITÓRIOS, v.2, n.3, p. 1-19, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/8698. Acesso em: 15 Jul.2019.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor?** Intermeio, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A tragédia docente e suas faces. *In:* EVANGELISTA, Linda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara/SP, Junqueira&Marin, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. *In:* GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação** – Visões críticas. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita – Neoliberalismo, ética e escola pública. *In:* GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petropólis/RJ: Vozes, 2018.

TORRES, Carlos A. Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire. *In:* GADOTTI, Moacir (Org.). **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo/SP: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

TORRES, Carlos A. Estado, Privatização e Política Educacional – Elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In:* GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petropólis/RJ: Vozes, 2018.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

_____. _____. Formação docente em cursos de pedagogia: questões em torno da agenda do capital. *In: In:* EVANGELISTA, Linda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). **Formação de professores no Brasil**: leituras a contrapelo. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2017.

118.

FINALIDADES EDUCATIVAS E AÇÕES CULTURAIS SOB A PERSPECTIVA CONSERVADORA RELIGIOSA

Edmar Moreira Alves[1]

INTRODUÇÃO

A relevância do presente artigo é realçada pela existência de um real desconcerto social quanto às diversas significações atribuídas às finalidades educativas brasileiras. A pesquisa identifica orientações políticas, por vezes valorando ações conservadoras religiosas, que possuem importante impacto na educação brasileira por meio da comunicação, da constituição e da construção de um sistema ideológico singular.

O conservadorismo religioso surgiu como expressão de um grupo de fundamentalistas dentro do debate teológico protestante americano, norteando teólogos brasileiros, extrapolando os limites eclesiológicos. Hoje, o conservadorismo religioso brasileiro expressa um quase neofundamentalismo representado por grupos políticos de origem judaico-cristã. Em grande parte, a religião católica e as religiões protestantes e em especial a pentecostal e neopentecostal constituem uma dimensão muito importante na vida

1 Mestrando bolsista CNPq no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Pró-reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa na Escola de Formação de Professores e Humanidades. pregador@pregador.org. "A produção deste texto integra as atividades do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do PPGE da PUC Goiás, dentro do projeto financiado pelo CNPq: Concepções de diferentes agentes educativos sobre finalidades educativas escolares no século XXI: um estudo no Estado de Goiás". Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo. Atualmente o acadêmico é aluno especial UNIFESP 2019/1 SEA: Metodologias de Investigação e Análise documental na pesquisa em História da Educação. Ministrada pelo Professor Dr. Fernando Rodrigues de Oliveira. 2019/2. Disciplina: História e historiografia da educação brasileira. Ministrada pela Profa. Dra. Claudia Panizzolo.

política brasileira e, não raras vezes, os discursos políticos se imiscuem nos discursos religiosos. Alguns motivos específicos para essas ações internas podem ser observados, como a militância, o uso eficiente dos meios de comunicação, a constituição e a construção de um sistema ideológico singular.

O contexto social como representação ética e moral é exibido de forma simbólica em suas categorias conservadoras pelos processos nos quais um grupo ou uma sociedade partilham um sistema de representação de valores. As mentalidades, as formas, os símbolos e os mitos passam a ser parte da história cultural brasileira, tendo por objeto o coletivo, o automático, o repetitivo.

Dessa forma, os novos parâmetros conservadores, fortalecidos pelos conceitos capitalistas neoliberais da nova história, representam o sentido das mentalidades coletivas, gerando uma dependência restrita ao social e em seu reconhecimento como identidade e formas institucionalizadas. Assim, as finalidades educativas conservadora religiosa e suas ações culturais refletem uma história de sistemas de crenças, de valores e de representações em diferentes grupos e épocas em suas ações e seus juízos dos sujeitos sociais.

No intuito de elucidar as finalidades educativas religiosa e as práticas que as compõem, faz-se necessário, sobretudo, um olhar acurado sobre o conjunto de ações e de objetos, de signos e de imagens culturais que regularam a relação da história cultural.

As reformas educativas nos marcos do neoliberalismo têm seu início nos anos 1980 em países da Europa, expandindo-se, em seguida, para as Américas e a África em torno de cinco estratégias: criar novos padrões de gestão dos sistemas de ensino e das escolas; reformulação dos currículos; priorização de aspectos financeiros e administrativos; e profissionalização e formação de professores e sistemas de avaliação em larga escala, tendo como eixo um novo conceito de qualidade educacional baseado em resultados de desempenho dos alunos em provas nacionais.

A história educacional brasileira e a influência conservadora religiosa foram e continuam sendo um fenômeno sociocultural. O conservadorismo brasileiro defende o fortalecimento de instituições tradicionais como a família, a religião e a escola. A ideologia conservadora apresenta-se como forte propensão a exercer o controle social por meio da educação, estabelecendo ações de manutenção e reprodução do atual estado das coisas vigente na sociedade. A linguagem religiosa conservadora é uma expressão mítica, e o mito utiliza-se de linguagem metafórica, na qual os signos exibidos levam a crer que a aparência vale pelo real, gerando uma dependência demasiadamente restrita ao social e, às vezes, absurda em seu reconhecimento como identidade e formas institucionalizadas.

O PROBLEMA QUE MOTIVOU A ESCRITA

O propósito de realizar uma narrativa científica sobre as finalidades educativas conservadora religiosa e suas ações culturais abrange muito mais que uma sequência de acontecimentos ou de intenções dos principais atores desses processos, mas também, e principalmente, as estruturas institucionais em seus modos de pensar por meio das micronarrativas. Nos traços socioculturais conservadores, regulados pela cultura religiosa em particular, transparecem os modos pelos quais seus membros percebem e interpretam o social, gerando um relacionamento dialético entre os acontecimentos e as estruturas.

Peter Burke (1997) afirma que a realidade é social e culturalmente construída, destruindo a tradicional distinção entre o que é central e o que é periférico na história, focando, quase que exclusivamente, na análise das estruturas sociais. Assim, abandona a visão da história vista de cima e privilegia a história vista de baixo, recheada por opiniões de pessoas comuns e suas experiências de mudança social.

Diante dessa realidade, cabe-nos uma reflexão: os verdadeiros agentes conservadores no Brasil são os indivíduos ou as instituições? Os valores, as mentalidades, as formas, os símbolos e os mitos passam a ser parte da história sociocultural brasileira? São indicadores poderosos para a percepção de sua ancoragem na realidade social e o sentido que elas atribuem ao processo educativo escolar como fenômeno social, cultural e histórico?

Apreender os sistemas, as funções, os sentidos e os valores que permeiam as finalidades educativas conservadoras religiosas são desafios que contribuirão para o entendimento da história das mentalidades psicológicas coletivas ou da história social das ideias incorporando, como fonte principal, a cultura popular considerada como conjunto de crenças, signos e significados criado por um grupo.

Evidencia-se que a nova história educacional sob o contexto do conservadorismo é o retrato dos acontecimentos que inclui um traço e vestígio de tudo que a nossa sociedade vivenciou e produziu desde seu reconhecimento.

O sociólogo Pierre Bourdieu (2005) propõe que o "hábito de um grupo, entre membros com propensão para selecionar respostas de um repertório cultural particular de acordo com as demandas de uma determinada situação ou de um determinado campo", que reconhece a extensão da liberdade individual dentro de certos limites estabelecidos pela cultura.

OBJETIVO

Analisar as finalidades educativas escolares e as ações culturais a partir do contexto social ideológico do conservadorismo religioso.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A produção deste texto integra as atividades do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do PPGE da PUC Goiás, dentro do projeto financiado pelo CNPq: *Concepções de diferentes agentes educativos sobre finalidades educativas escolares no século XXI: um estudo no Estado de Goiás*.

Quanto à metodologia bibliográfica usada, considera-se um empreendimento de processo único em conhecimento prévio sobre o tema geral. Durante o processo, as intervenções no portfólio bibliográfico utilizam a bibliometria para mapear a estrutura do conhecimento desse campo científico.

Por meio de uma abordagem qualiquantitativa e estatística dos dados, empregar-se-á o multicritério avaliativo das principais tendências da pesquisa sobre o tema em andamento. O recorte temporal escolhido das publicações abrange os anos de 2008 a 2019, a partir do tratamento das informações indicando as tendências e os comportamentos da produção científica em desenvolvimento.

O uso dessa metodologia, e a análise de priorização de leitura, visa à redução das dificuldades em lidar com o grande volume de documentos disponíveis para a pesquisa, garantindo que a escolha seja adequada ao objeto de estudo, balizando-se pela qualidade, pela abrangência e pela contribuição científica dos documentos. Nesse contexto, foram propostos métodos e ferramentas para levantamento da base bibliográfica, catalogação, realização de filtragens e priorização da leitura de teses, dissertações e artigos.

As referências bibliográficas utilizadas, até o momento, contribuirão para sustentar argumentações, representando as preocupações e as preferências das metodologias adotadas. Vergara e Carvalho Junior (1995) denotam que o desenvolvimento e a filtragem, por meio da leitura das obras selecionadas, objetivam a conclusão do processo de pesquisa exploratória por meio de procedimentos bibliográficos e documentais. Juntamente com a análise de dados que serão coletados na pesquisa de campo e com o auxílio do programa NVivo 12, será possível a seleção no portfólio de 37 teses, 52 dissertações e 86 artigos, contemplando um total de 175 obras.

Os resultados da pesquisa obtidos até o presente momento permitem a priorização da leitura em andamento com a garantia de que teses, dissertações e artigos estejam primeiramente alinhados ao tema e que atendam a critérios de qualidade apresentados pela sociedade acadêmica.

Quadro 1 – Eixos de avaliação em relevância

Eixos temáticos	Objetivos	Indicadores
Teses Dissertações Artigos	Analisar a relevância e a qualidade das teses, das dissertações e dos artigos propriamente ditos identificando a representatividade e as referências no ambiente acadêmico.	Número de citações das palavras-chave.
Autores	Identificar a relevância e a representatividade dos no âmbito acadêmico.	Valor do índice por formação acadêmica do autor.
Tema	Avaliar, por meio dos resumos, palavras-chave o alinhamento ao tema e aos objetivos propostos pela pesquisa em questão.	Nota dada em relação ao alinhamento à pesquisa.

Quadro 2 – sistematização da metodologia proposta

Estabelecer um ambiente contextualizador do problema de pesquisa, a fim de justificá-lo e explicá-lo.
Definir o problema de pesquisa elucidando as relações causais com o ambiente contextualizador.
Definir o objetivo geral e os específicos da pesquisa: o objetivo geral da pesquisa será definido após a análise conjunta do ambiente contextualizador com o problema de pesquisa; os objetivos específicos da pesquisa serão definidos em âmbitos teóricos, práticos e metodológicos.
Definir as questões da pesquisa compreendendo os interesses e as inquietações científicas no ambiente contextualizador e considerando o problema de pesquisa.
Formular os conceitos-chave da pesquisa em função das questões definidas, as quais poderão auxiliar no enquadramento teórico que permita alcançar os objetivos propostos.
Realizar pesquisa exploratória de busca (NVivo 12) considerando teses, dissertações e artigos úteis para a pesquisa bibliográfica por meio dos conceitos-chave determinados.
Realizar a leitura dos resumos e palavras-chave em busca de padrões nas teses, dissertações e artigos selecionados. Leitura crítica e reflexiva estabelecendo conexões e construindo um conjunto de palavras-chave que sejam úteis para o enquadramento teórico.
Definir a árvore de palavras-chave para a pesquisa no enquadramento teórico e auxiliando a busca ampliada da pesquisa bibliográfica.

Realizar a pesquisa bibliográfica orientada pela árvore de palavras-chave para a pesquisa sem nenhuma crítica ou filtro à busca.
Catalogar as teses, dissertações e artigos científicos resultantes da pesquisa bibliográfica utilizando a ferramenta mais adequada.
Submeter o banco de dados das teses, dissertações e artigos científicos catalogados aos filtros a fim de depurá-lo.
Selecionar e definir a sequência de leitura das obras.
Definir a necessidade de novas pesquisas em motores de busca a fim de melhorar o enquadramento teórico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não nascemos humanos; tornamo-nos humanos. É assim que somos definidos por Campbell (1998), que considera que a humanidade verdadeira só acontece quando permitimos que nossos potenciais aflorem, quando as ações socioculturais se tornam um verbo a ser aplicado no futuro imediato, à medida que convivemos com as diferentes instituições, como a família, a escola, a religião, entre outras. Parece, de fato, que ainda estamos longe de sermos plenamente humanos.

O processo de humanização é uma manifestação quase impossível de se concretizar, tão distante quanto o desejo de ser hominídeo. É sabido que a civilização não foi um acontecimento inevitável, mas sim resultado da criatividade e da convivência entre humanos.

Há cerca de dez mil anos, quando se deu o início, no Oriente, da Idade da Pedra Polida, ou período Neolítico, o homem desenvolveu o cultivo da terra, a domesticação de alguns animais, poliu ferramentas de pedra, fez cerâmica, aprendeu a tecer e, por fim, estabeleceu o sistema de aldeamentos.

Nossos ancestrais paleolíticos desenvolveram a prática de sepultar os mortos, cuidadosamente, em tumbas edificadas ou escavadas. Esse cuidado denotava uma atitude para com os espíritos dos antepassados que remonta aos períodos mais antigos. A terra na qual repousavam os ancestrais era considerada o solo do qual brotam, de forma mágica, os sustentos alimentícios da comunidade. É importante a percepção que mostra o ser humano preso à terra e nela abrindo covas que alimentam os vivos e abrigam os mortos.

O conceito de cultura, segundo Alfredo Bosi (1992), em seu livro *Dialética da Colonização*, refere-se à ação de morar e ocupar uma terra; expandindo esse sentido, denota a ação de trabalhar e cultivar o campo. Desse modo, o termo derivado do idioma

Latim *culturus*, a terminação *urus* evidencia a noção de *tender a*, ou do tempo que está por vir, ou de se movimentar em sua direção. *Cultura*, *colônia* e *culto* derivam da palavra *colo*. Seu particípio passado é *cultus,* e o particípio futuro é *culturus*. Portanto, o conceito de cultura, como Bosi nos apresenta, considera a operação de uma consciência de grupo, sujeito à intervenção externa, que sai de dentro da existência social agregando os projetos para o futuro. Bosi apresenta cultura como uma herança de valores e objetos compartilhados por um grupo humano relativamente coeso. Denota-se que o sistema de crença, doutrina e conjuntos de convicções pessoais baseia-se no apego à tradição, aos hábitos e aos costumes antigos. O estadista irlandês Edmund Burke (1790) sinaliza como ações conservadoras a rejeição sistemática às mudanças ou inovações, a preferência pelo antigo, pelo espírito conservador. No sentido político, o conservador age de forma ideológica, com apego exagerado às raízes históricas da nação, aos valores herdados dos antepassados como forma de controle social.

Dentre as várias concepções usadas para o termo *cultura*, propomos, no contexto desta pesquisa, um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais. Ele se produz e reproduz por meio da interação social entre indivíduos que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, desenvolvem suas identidades e suas diferenças estabelecendo suas rotinas.

O conceito de cultura, segundo Marilena Chauí (1995), toma o sentido de invenção coletiva de símbolos, de valores, de ideias e de comportamentos, de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais. Valorizam-se o patrimônio cultural imaterial, os modos de fazer, a tradição oral, a organização social de cada comunidade, os costumes, as crenças e as manifestações da cultura popular que remontam ao mito formador de cada grupo.

A visão de Botelho (2010) defende que na linha de continuidade há uma incorporação da dimensão antropológica da cultura, tendo em vista a formação global do indivíduo, a valorização de seus modos de viver, de pensar e de fruir, de suas manifestações simbólicas e materiais, e que busca, ao mesmo tempo, ampliar seu repertório de informação cultural, enriquecendo e alargando sua capacidade de agir sobre o mundo.

DESDOBRAMENTO DO PROBLEMA

Os filósofos Gregory W. Dawes e John Langshaw Austin (1911–1960) realçam que o mito formador do grupo aparece em seus atos de fala social. A linguagem conservadora religiosa passa a ser não apenas o modo de declarar fatos, mas também o de produzir

fatos culturais. Assim, vale a pena suscitar a reflexão sobre a prática de linguagem educacional conservadora religiosa empregada no Brasil em tempos atuais.

A linguagem conservadora religiosa faz alegações sobre entidades (anjos, deuses, demônios etc.) e sobre fatos rotineiros ao mesmo tempo que orienta comportamentos culturais e de algum modo orienta suas ações. Certo é que as crenças e os desejos religiosos conservadores no Brasil, pode e deve ser visto como estados intencionais, estados da mente que se relaciona com o sociocultural.

Na perspectiva da linguagem conservadora religiosa, as imagens "reino das trevas", "reino dos céus", "coração pecador", "coração santo", "coração de Jesus e Maria", "fogo do inferno" e outras fortalecem a linguagem ética e moral no contexto das instituições sociais e estão fortemente vinculadas entre si:

> [...] a linguagem de imagens se usa precisamente para dar expressão àquilo que nenhuma linguagem descritiva pode apreender ou transmitir, isto é, o sentido de nossas ações, o sentido e, mais ainda, o sentido global de nossa existência e do mundo, tal como o experimentamos, culturalmente e individualmente. Para o usuário, a função primordial é provavelmente de descrever e, graças a ela, manipular o mundo, porém com ela não se esgotam as possibilidades de expressão. (BASSOLS, 2013, p. 156).

O fato importante a ser observado no contexto das finalidades educativas e ações culturais sob a perspectiva conservadora religiosa é a consciência de que a linguagem religiosa se expressa miticamente, e o mito utiliza-se de uma linguagem metafórica. Em Tomás de Aquino (2016), a linguagem religiosa não é unívoca nem equívoca, mas analógica.

No processo verificacionista, define-se *analógica* como: "o significado particular de uma frase é a sua condição de verificação, o conjunto de experiências possíveis da parte de alguém que tenderia a mostrar que a frase era verdadeira" (LYCAN, 2000, p. 98). Desse modo, a linguagem religiosa conservadora não é falsa, mas tem significado e, por vezes, é absurda.

As características das expressões religiosa têm uma direção dupla, ou seja, sociocultural no enunciado e do enunciado para a cosmovisão pessoal. Dawes usa as expressões correlatas "modelos de" e "modelos para". A ciência constrói "modelos de". As finalidades educativas conservadora religiosa constroem ambos. Os modelos são fornecidos pela linguagem cotidiana favorecendo a cosmovisão de modo que a vida pessoal, a comunitária, a moral e a política se entrelaçam. Percebe-se, então, que a linguagem

expressa por meio de atos de fala são atos assertivos, diretivos, comissivos, expressivos e declarativos.

A finalidade educativa da linguagem religiosa utilizada em sala de aula é prática, expressiva e não referencial, baseada fundamentalmente em imagens, como formas de expressões *"sui generis"* da linguagem humana que diz enriquecer a vida em diferentes instituições de um modo inigualável.

Mirian Jorge Warde (2000) aborda em seu ensaio "Contribuições da história para a educação brasileira" duas situações simples. A precariedade historiográfica da educação e o fato de que o objeto em análise nada deve ser oposto ao dele ao estabelecer os fatos. A historiografia educacional brasileira há de ser, por decorrência crítica epistemológica e ideológica, desenhada por traçados desiguais entre o real histórico e sua multiplicidade. Pode se dizer que a história da educação brasileira é filha tardia de ideias e aportes ideológicos múltiplos.

> Quanto ao desenvolvimento da história da educação brasileira nota-se a carga da marca que lhe é conformadora: a de ter nascido para ser útil e para ter sua eficácia medida não pelo que é capaz de explicar e interpretar dos processos históricos objetivos da educação, mas pelo que oferece de justificativas para o presente por meio do pragmatismo moral, porque dela havia de se tirar alguma lição, algum ensinamento doutrinário. (WARDE, 2009, p. 27).

O sistema educacional brasileiro se compõe pela cultura popular, que corresponde aos hábitos e costumes materiais e simbólicos. Notadamente, encontramos dois polos tensionados entre si: de um lado, o conformismo cultural dos dominantes e, de outro, o inconformismo popular da massa, muitas vezes desprovida do saber, vazia e passiva. É por meio da interação social em suas diferentes instituições, ou discursos culturais, que se estabelece de forma essencial a dinâmica do processo formativo do ser, mobilizando valores, princípios éticos e morais.

PRINCIPAIS ACHADOS NA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Na trajetória do processo educacional brasileiro, quase sempre esteve presente a simbiose Estado-capital-religião como instrumento de regeneração moral do indivíduo e da sociedade. Essa fusão é claramente refletida pelo conservadorismo católico e pelas novas gerações de grupos religiosos, inclusive os neopentecostais, que

fortalecem a projeção das imagens, dos valores, do culto à pátria e a seus símbolos e das tradições familiares.

Nota-se que a história educacional brasileira e a perspectiva conservadora religiosa, seja católica ou protestante, foram e continuam sendo um fenômeno sociocultural. É inegável o fato de que as práticas escolares perpassam pelo social e suas práticas institucionais, reafirmando as oportunidades para adquirir novos motivos, competências sociais, pensamentos e habilidades conceituais. Atualmente, o conservadorismo brasileiro, em suas ações subliminares, defende o fortalecimento de instituições tradicionais como a família, a religião e a escola.

Hedegaard (2004) desenvolve suas pesquisas aproximando as ações educativas escolares e a aprendizagem como parte do processo qualitativo. Este ocorre na interação entre a pessoa e o social, pela mediação de instrumentos simbólicos culturais, pelos quais a atividade psicológica da criança perpassa pelo processo de abstração, generalização e formação de conceitos, elaborando e interiorizando conhecimentos e práticas sociais históricas.

A perspectiva da didática para o desenvolvimento humano, baseada no duplo movimento do ensino, usa conceitos cotidianos (conservadores ou não) do aluno em seus diferentes ambientes institucionais. Com orientações do professor mediador qualificado, torna-se eficaz o alinhamento entre conceitos práticos e teóricos. Esse movimento duplo de ensino é resultado de pesquisa de Mariane Hedegaard, proveniente dos escritos de Lev S. Vygotsky e Vasily V. Davydov, a base da teoria histórico-cultural.

A relação entre conceitos teóricos científicos e conhecimentos cotidianos pessoais é frequentemente desenvolvido pela escola e sofre os reflexos de tradições gerais da sociedade. A situação social do aluno é dependente das tradições gerais da sociedade em que ele se encontra, criando, de forma dialética, as condições socioculturais em suas interações científicas. Diferentes contextos institucionais, quando colocados de forma particular no contexto das crianças, geram um envolvimento real e ativo, assumindo estruturas cognitivas específicas de participação (HEDEGAARD, 2002; 2008).

> Claro, nenhum desenvolvimento vem diretamente do que compreende apenas os pré-requisitos necessários para isso, não importa em que detalhe podemos descrevê-lo. O método da dialética marxista exige irmos mais longe e investigar o desenvolvimento como um processo de 'auto movimento', isto é, investigar suas relações de movimentos internos, contradições e transições mútuas para que seus pré-requisitos apareçam nele como seus próprios momentos de mudança. (LEONTIEV, 1978, p. 105).

Hedegaard ressalta a necessidade de combinar as categorias de interações sociais e motivações com as categorias de desenvolvimento do pensamento e formação de conceitos. Assim, será possível proporcionar caminhos teóricos que ressaltarão o compromisso com a transformação dos alunos e a elevação de suas capacidades de intervenção nos contextos sociais relacionados, promovendo o desenvolvimento mental.

Sendo assim, as ações políticas conservadoras religiosa encontram-se em um terreno sociocultural fértil para a implantação do que neste momento pode ser chamado de terceira onda religiosa conservadora brasileira. Mary Douglas pontuou que essas instituições, ou agrupamentos sociais legitimados, permitem e desenvolvem diferentes orientações e motivos nos indivíduos. É claro que instituições não pensam para nós. "Somente indivíduos podem intencionar, planejar conscientemente e inventar estratégias oblíquas" (DOUGLAS, 1986, p. 92).

É oportuno ressaltar a importância de discutir as finalidades educativas conservadora religiosa no âmbito dos sistemas de ensino brasileiros, sabendo que elas ocupam lugar de destaque nas políticas sociais e nos gastos públicos, sendo um campo de confrontações entre os vários interesses sociais e políticos vigentes nesta sociedade.

Apple (2006) compara diferentes orientações e sistemas escolares no contexto neoliberal e aponta como as diferentes visões e interesses políticos entram em disputa com o objetivo de controlar o campo sociocultural, por meio do envolvimento das políticas educativas em suas práticas escolares.

Estudiosos, principalmente de países chamados emergentes, identificam interesses e motivações subliminares nas escolhas feitas em torno de finalidades educativas em suas políticas educacionais (LENOIR, 2016; LIBÂNEO, 2014; EVANGELISTA, 2013). O desejo de influência no sistema escolar não parte apenas dos organismos nacionais e internacionais, mas também de agentes sociais, como os políticos, os planejadores da educação, a grande imprensa, os pesquisadores, o empresariado, os movimentos sociais e culturais e, não menos expressivas, as entidades religiosas conservadoras, por intermédio de movimentos como Escolas sem Partido. Os movimentos sociais e as organizações religiosa, evidencia ostensivamente como pano de fundo as finalidades educativas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As finalidades educativas escolares referem-se a orientações explícitas ou implícitas para os sistemas escolares, expressando valores, símbolos, sinais, imagens e significados acerca do sentido da educação e da instituição escolar.

> [...] as finalidades educativas escolares são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula. (LENOIR, 2016).

Segundo Durkheim (1973), as consciências individuais são formadas pela sociedade, por meio da educação, à medida que o indivíduo assimila uma série de normas e princípios morais, religiosos e éticos, requeridos pela sociedade política no seu conjunto, visando normatizar o comportamento do indivíduo para a vida em sociedade.

É fato a existência de forças conservadoras que permeiam as finalidades escolares por meio de sistemas de valores religiosos, ideológicos, tradicionais, de interesses particulares e de distintos grupos sociais que compõem determinada sociedade. Claramente não há neutralidade; ao contrário, as finalidades educativas brasileiras são diretamente influenciadas pelo contexto social e ideológico, refletindo-se nas expectativas e nos valores acerca de objetivos, nas políticas para os sistemas educativos (SHIROMA, GARCIA E CAMPOS, 2011; FREITAS, 2012).

O conservadorismo tem, assim, como característica, a aceitação integral da ordem social e econômica vigente, recusando toda tentativa de mudança. Para isso, o critério de escolha de finalidades educativas conservadora religiosa é a formulação de uma agenda moral com base nas orientações de juízos de valor do passado acerca do sentido do dever, do amor à pátria, da dedicação à família e à religião, da manutenção da autoridade dos agentes educativos e da prevalência da fé sobre a ciência.

Nessa ação ideológica, percebe-se a presença de tradicionalistas e liberais defendendo a mesma posição em relação à preservação dos costumes, à valorização da família, ao papel da autoridade, à manutenção da ordem e à busca de uma harmonia social. Aparentemente a ideologia conservadora apresenta-se como forte propensão a exercer

o controle social por meio da educação, estabelecendo ações e visando à manutenção e à reprodução do atual estado das coisas vigente na sociedade.

Ressalta-se quanto são fundamentais o conhecimento e a discussão a respeito dos múltiplos contextos das finalidades educativas conservadoras religiosa, sugeridas pelas ações sociopolíticas em nosso país, sendo elas determinantes no processo de interpretação e de implementação de mudanças sociais.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 2005.

AQUINO, Tomás de. **Suma Teológica**. São Paulo: Ecclesiae, 2016. PROMETHEUS – N. 29 – January – April 2019 – E-ISSN: 2176-5960 171

BASSOLS, Alejandro Tomasini. **Status y verificación de la creencia religiosa**. *In:* Crítica, vol. XXIV, nº. 70, abril 1992, p. 109-132.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonizaçãocolonização**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras.

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura e políticas públicas**. São Paulo em 2010.

BOURDIEU, Pierre.P. **A gênese dos conceitos de habitus e de campo**. *In:* **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988. Disponível em: https://bit.ly/2yY8z6g. Acesso em: 20 jun. 2019.

BURK, Peter. **Escola dos Annales 1923 – 1989**.Editora UNESP, 1997.

BURKE, E. **Reflexões sobre a Revolução em França [1790]**. Brasília:. ed. UnB, 1982.

CAMPBELL, J. **O poder do mito.** 16. ed. São Paulo. Editora Palas Athena, 1998.

CHAIKLIN, S; HEDEGGARD, M. **(2013). Cultural-historical theory and educational practice**: some radical-local considerations. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24 (1):), 2013, p. 30-34.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: Estudos Avançados 9 (23), 1995, p. 71-84.

DANIELS, H. (Ed.) (2002). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo:Paulo: Edições Loyola, São Paulo, 2002.

DOUGLAS, M. **Society and Symbolic Structures**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil**. 2. ed. Petrópolis, : Vozes, 1980.

FLEER, M.; HEDEGAARD, M. (2013). **Play, learning, and Children''s Development**. Everyday Life *In:* Families and Transition to School. Nova York: Cambridge University Press, 2013New York.

FREITAS, R.A.M.M. (2016). **Formação de conceitos na aprendizagem escolar e a atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino**. Educativa, 19 (2), 2016:, p. 388-418.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo:. ed. Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HEDEGAARD, M. (2002). **A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino**. *In:* DANIELS, H. **Uma Introdução a Vygotsky**. São Paulo:. ed. Loyola, 2002São Paulo.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J.C.; FREITAS, R.A.M.M. **(2015). Vasily Vasilyevich Davydov**: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In:* LONGAREZI A.M.,.; PUENTES, R.V. (Eds.) **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. Uberlândia: Editora UFU, 2015Uberlândia, p. 315-350.

LYCAN, W. G. **Philosophy of Language**. New York: Routledge, 2000.

MARCONDES, Danilo de Souza Filho. **A teoria dos atos de fala como concepção pragmática de linguagem**. *In:* Filosofia Unisinos, 7 (3):), 2006, p. 217-230, 2006.

MARTINS, Marcos Francisco. **Apontamentos sobre o conservadorismo contemporâneo**: os movimentos sociais e os eventos de multidão à luz de Gramsci. *In:* VARES, Sidnei Ferreira de; e POLLI, José Renato. **Democracia em tempos de conservadorismo**. Jundiaí: Editora *In:* House, 2016a, p. 133 a – 156.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. *In:* ALMEIDA, Maria da Conceição de Almeida; CARVALHO, Edgard de Assis Carvalho (Orgs.), 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

VERGARA, S. C.; Carvalho Jr., d. s.: **Encontro anual da associação nacional dos programas de pós-graduação**, 1995, João Pessoa. *Anais.* João Pessoa: ANPAD, 1995.

VYGOTSKI, L.S. (1984). **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984 São Paulo.

WARDE, M. J.; CARVALHO, M. J. **Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil. Contemporaneidade e Educação.** Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, Ano V, n.7, 2000.

WEBER, Max. **A Ética ética Protestante protestante e o Espírito espírito do Capitalismocapitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

119.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO ÂMBITO DO PISA

Ana Luisa Rocha Castro[1]
Gina Glaydes Guimarães de Faria[2]

INTRODUÇÃO

Este trabalho, em andamento, objetiva indicar como a temática da qualidade da educação é tratada em artigos científicos nacionais que têm no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), proposto pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), uma referência para as análises sobre os problemas de escolarização, consubstanciando uma referência importante para as discussões sobre o fracasso escolar e suas formas de enfrentamento. Não é exagero afirmar que a divulgação de seus resultados é realizada com *pompa e circunstância* pela mídia brasileira. Reproduzidos à exaustão desde sua primeira edição, no ano 2000, tem contribuído para justificar a adoção de políticas educacionais voltadas para a melhoria da escolarização em nosso país.

A OCDE considera a educação uma de suas prioridades, implementando diferentes ações educacionais como seminários e encontros para difusão de dados de estudos e

1 Graduanda do curso de Pedagogia, pela Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação/UFG, Câmpus I Colemar Natal e Silva. Bolsista de Iniciação Científica (PIVIC/CNPq). Pesquisa sobre Fracasso Escolar com ênfase à discussão sobre qualidade da educação. E-mail: castroanaluisa19@gmail.com.

2 Professora associada à Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação/UFG, Câmpus Colemar Natal e Silva. Vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura e ao Programa de Pós – Graduação em Educação, à linha de pesquisa Fundamentos dos Processos Educativos, tem se dedicado aos estudos e pesquisas sobre as relações entre desigualdades sociais e desigualdades educacionais com ênfase à temática do fracasso escolar. E-mail: ginaggfaria@gmail.com

pesquisas, prestação de assessorias técnicas e políticas, elaboração e difusão de indicadores, propostas de avaliações educacionais, dentre outros. Objetiva produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da Educação Básica que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação.[3]

O PISA, um das ações de maior visibilidade da OCDE, avalia o desempenho em leitura, matemática e ciências considerando questões que jovens de 15 anos devem conhecer no âmbito da trajetória escolar e a aplicabilidade do conhecimento no âmbito da vida prática, em contexto da "vida real". No Brasil, a coordenação do PISA é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sua amostragem envolve estudantes que estejam, no momento da aplicação da avaliação, matriculados e frequentando ao menos o 7º ano em uma instituição formal de ensino. Assim, pessoas com 15 anos que ainda tenham menos de seis anos de estudos completos ou que não estejam matriculadas em instituições formais de ensino, não compõem o universo de onde são extraídas as amostras, nos países participantes. [4]

Este trabalho realiza uma incursão inicial à apropriação do PISA e seus desdobramentos para a discussão da qualidade da educação brasileira na literatura educacional, tendo como fonte de investigação artigos veiculados no periódico *Cadernos de Pesquisa*, uma publicação da Fundação Carlos Chagas, que desde sua primeira edição em 1971 tem sido divulgado initerruptamente até os dias de hoje.[5] Inicialmente apresenta-se a metodologia do estudo e, a seguir, nos resultados e discussão, as principais temáticas tratadas nos artigos e as primeiras considerações acerca dos limites do PISA como instrumento para a promoção de políticas destinadas à melhoria da escola pública no Brasil. Seguem-se, nas considerações finais, as indicações das tendências identificadas até o momento no conjunto dos artigos analisados.

A metodologia adotada segue as indicações sobre pesquisa bibliográfica propostas por Lima e Mioto (2007), Gil (2008) e as orientações de Severino (2016) para a leitura e análise de trabalhos acadêmicos. Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica caracteriza-se por ser "desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de

3 Mesmo o país não sendo membro, é convidado da OCDE desde o início dos anos 1990. Disponível em: http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm. Acesso em: 05 maio 2019.

4 Disponível em: http://portal.inep. gov.br/pisa. Acesso em: 01 maio 2019.

5 Divulgado em página própria, https://www.fcc.org.br/fcc/publicacoes/revistas-cientificas e na plataforma SciELO, http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0100-1574&lng=en&nrm=iso, qualis Capes A1, objetiva difundir a produção acadêmica relacionada de forma direta ou indireta à educação, abordando temáticas como interdisciplinaridade, gênero, escola, trabalho, infância e juventude.

livros e artigos científicos" (GIL, 2002, p. 44), envolvendo, além dos livros, trabalhos monográficos, periódicos como jornais e revistas científicas, Anais de eventos, dentre outros. Segundo Lima e Mioto (2007), em uma pesquisa bibliográfica são necessários procedimentos sistematizados para a busca de soluções, que não devem ser aleatórios, atendendo ao objeto de estudo e às finalidades da pesquisa, exigindo do pesquisador "alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos" (LIMA; MIOTO, 2007, p. 47).

Gil (2002) destaca que uma das vantagens da pesquisa bibliográfica é a de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002, p. 45). Assim, compreende que este tipo de pesquisa dá a possibilidade ao pesquisador de realizar uma coleta de informações muito rica, pois acessando os dados colocados à sua disposição o investigador poupa-se de ir diretamente ao *objeto*, e assim faz a coleta dos dados que julga necessário para sua pesquisa. Para o autor,

> [...] essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per *capita;* todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos (GIL, 2002, p. 45).

Trata-se de um tipo de pesquisa muito utilizado na área das ciências humanas e sociais e, no entanto, é comumente identificada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto ocorre pela de falta compreensão de que a revisão de literatura é um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica "um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório" (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44). Este tipo de pesquisa, segundo as autoras, "exige alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos" (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44). Critérios que necessitam ser bem delimitados, constantemente avaliados e redefinidos para garantir a objetividade do estudo.

Para a seleção e identificação dos artigos, recorreu-se ao banco de dados da pesquisa que subsidia este trabalho, um conjunto de 83 artigos, tendo sido lidos todos os

resumos de modo a identificar aqueles que mencionassem o PISA e a OCDE em interface com questões relacionadas a qualidade da Educação Básica, envolvendo discussões sobre evasão, repetência, dificuldades de aprendizagem, dentre outras. Observados os critérios para a seleção, foram selecionados 20 artigos, tendo sido lidos e analisados por meio de uma planilha de análise e documentação, 13 artigos. Foi possível constatar que apenas no ano de 2009 não foi identificado artigo que mencionasse o PISA ou a OCDE.

No âmbito da 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). Ainda segundo as autoras, é essencial para uma pesquisa bibliográfica a elaboração de um instrumento que permita proceder ao exame minucioso do material selecionado de modo a coletar informações relevantes para a compreensão do objeto de estudo.

Assim, para a leitura e análise dos artigos, foi elaborada uma planilha de análise e documentação, constando os seguintes itens: identificação do artigo (referência completa segundo a ABNT, incluindo o endereço eletrônico e a data de acesso); resumo do artigo e palavras-chave; tema principal; objetivo do artigo; autores mais citados; referencial teórico; tipo de pesquisa; referência à escola; referência ao fracasso escolar; referência à questão étnico-racial e de gênero. Para a apreensão do tratamento dado ao PISA no conjunto dos artigos selecionados, além de sua descrição mais geral no âmbito da própria OCDE, atentou-se para sua incorporação no âmbito do próprio artigo considerando, dentre outros, o contexto e a problemática em que o PISA é citado e o posicionamento do autor em relação à adoção do PISA como uma referência na avaliação da Educação Básica no Brasil. Além destes itens, previu-se uma questão em aberto de forma a identificar outros pontos considerados relevantes para o estudo e não contemplados nos itens propostos na planilha. No quadro 1, a seguir, são relacionados os artigos lidos e analisados até o momento.

Quadro 1 – Artigos selecionados do periódico Cadernos de Pesquisa que mencionam o PISA e a OCDE com questões relacionadas ao fracasso escolar, publicados do ano de 2007 à 2017

N°	Artigos
1	SOARES, J. F. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135—160, jan./abr. 2007.
2	ALVES, F.; ORTIGÃO, I.; CRESO, F. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161—180, jan./abr. 2007.
3	SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 687—709, set./dez. 2007.
4	ALVES, F. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413—440, maio/ago. 2008.
5	MARCHELLI, p. S. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. Cadernos Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago., 2010.
6	TAGGART, B.; SILVA, K.; MELHUISH, E.; SAMMONS, p. ; SIRAJ-BLATCHFORD, I. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.41, n.142, p. 68-99, jan./abr. 2011.
7	SOARES, S. S. D.; NASCIMENTO, p. A. M. M. Evolução do desempenho cognitivo dos jovens brasileiros no Pisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.42, n.145, p. 68-87, jan./abr., 2012.
8	MELHUISH, E. Efeitos de longo prazo da Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148. p. 124-149, jan./abr., 2013.
9	CAMPOS, M. M. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013.
10	BARTHOLO, T. L.; COSTA, M. da. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 670-692, jul./set. 2014.
11	MATOS, D. A. S.; FERRÃO, M. E. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 614-636, jul./set. 2016.
12	LIBÂNEO, J. C.. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.
13	GRAMANI, M. C. A desigualdade socioeconômica afeta mais municípios menos favorecidos? Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 47, n. 164, p. 470-494, abr./jun., 2017.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A metodologia adotada para a leitura dos artigos segue as diretrizes para leitura e análise de textos acadêmicos, indicadas por Severino (2016), considerando cinco passos: análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização e síntese pessoal. A análise textual trata da primeira abordagem do texto em que se realiza a leitura geral e

integral da unidade de leitura na qual busca-se uma visão panorâmica do conjunto do raciocínio do autor. Portanto, neste primeiro contato, ocorre o levantamento de esclarecimentos que são passíveis de dúvida para posterior compreensão do artigo. Neste primeiro passo, busca-se informações sobre a obra do autor e o vocabulário, fazendo-se um levantamento das palavras que não são inteligíveis em uma primeira compreensão. A análise textual se encerra com uma breve esquematização do texto, apresentando assim uma visão de conjunto da unidade em estudo, no caso do artigo em estudo.

O segundo passo trata da análise temática, que objetiva a compreensão da mensagem global veiculada no artigo. Primeiro, tenta-se encontrar o tema do artigo, seguido da busca de como o autor faz a problematização e de como responde à temática, o que leva diretamente à ideia central, à proposição final ou à tese em questão. Neste passo é necessário reconstituir o processo lógico do autor, seu raciocínio.

O terceiro passo refere-se à análise interpretativa, que dá lugar a interpretação mediante as ideias do autor, verificando se as ideias expostas no artigo se relacionam com o posicionamento teórico ou com a cultura filosófica em geral. Busca-se uma compreensão interpretativa do pensamento exposto e explicitam-se os pressupostos implicados no texto, assim como faz-se uma aproximação das ideias expostas com outras ideias semelhantes que tenham recebido outro tipo de abordagem.

O quarto passo diz respeito à problematização que se caracteriza pela abordagem do artigo com objetivo para a discussão da mesma, sobretudo para um debate em grupo. A problematização pode se situar no nível das outras três abordagens, levantando discussões sobre problemas textuais, problemas de interpretação encontrados. Este momento do trabalho vincula-se à experiência do leitor com o texto, bem como implica a ampliação do horizonte de sua compreensão. O quinto passo refere-se à síntese pessoal, em que o leitor, a partir dos quatro passos anteriores, parte para uma análise e síntese pessoal. Portanto, esta etapa se apoia na retomada de pontos estudados em todas as etapas anteriores.

De acordo com a metodologia adotada, já é possível indicar que o PISA é mencionado como fonte para a construção de argumentos para embasar análises sobre a má qualidade da Educação Básica e possíveis alternativas para sua melhoria. Descreve-se, a seguir, os agrupamentos temáticos que orientam as discussões, as questões que atravessam estas temáticas e indicações sobre possíveis leituras críticas do PISA no conjunto dos artigos analisados até o momento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Constatou-se que o conjunto dos artigos selecionados e analisados até o momento tratam de políticas educacionais com ênfase à discussão sobre a qualidade da Educação Básica, considerando dois agrupamentos temáticos: 1º. Educação Infantil cujos artigos são voltados especificamente para a problemática da qualidade desse nível de ensino (CAMPOS, 2013; TAGGART, SYLVA, MELHUISH, SAMMONS, 2011; MELHUISH, 2013); 2º. desigualdades escolares, desempenho e repetência (BARTHOLO, COSTA, 2014; GRAMANI, 2017; ALVES, 2008; LIBÂNEO, 2016; SOARES, NASCIMENTO, 2012; SOARES, 2007; ALVES, ORTIGÃO, FRANCO, 2007; MATOS, FERRÃO, 2016; MARCHELLI, 2010).[6]

Em todos os artigos prevalece a discussão sobre a qualidade da educação considerando as relações entre desigualdades sociais e educacionais, questões étnico-raciais e avaliações de larga escala. No conjunto dos artigos que trata da Educação Infantil, evidencia-se a preocupação com as políticas voltadas para a avaliação de sua qualidade. Melhuish (2013), por meio de estudo bibliográfico e tendo como base os resultados do PISA de 2009, indica que os efeitos da Educação Infantil de alta qualidade melhora, dentre outros, a habilidade de leitura aos 15 anos de idade. Quando há maior porcentagem da população que teve acesso à "pré-escola" por mais tempo e quando se gastou mais por criança que a tenha frequentado, eleva-se a qualidade da escolarização em sua totalidade o que contribui, segundo o autor, para o crescimento econômico.

Assim, "a Educação Infantil não é somente uma intervenção para os grupos desfavorecidos e um meio para avançar o desenvolvimento educacional e social para todos, mas também se torna parte da infraestrutura para o desenvolvimento econômico" (MELHUISH, 2013, p. 144). Nesse sentido, busca a referência da OCDE para afirmar a necessidade de se ampliar o acesso a este nível escolar tanto para melhorar a performance dos alunos como para garantir a equidade pela redução das disparidades socioeconômicas, desde que tal ampliação não comprometa a qualidade educacional. Observa-se, na discussão, referências à infância pobre e seus desdobramentos para a produção de problemas físicos e mentais na idade adulta, como comportamento antissocial e criminoso, abuso de entorpecentes e baixos índices de alfabetização e rendimento

6 Dentre os artigos lidos e analisados até o momento, apenas o artigo de Salles e Parente (2007) não se enquadra em estudos de políticas educacionais, reportando-se à discussão sobre qualidade da educação sob o enfoque do desempenho em leitura e escrita, tendo por base a percepção docente sobre a habilidade dos alunos.

acadêmico e que, por esse motivo, a Educação Infantil seria de suma importância na vida de um indivíduo.[7]

Campos (2013) aborda a avaliação da Educação Infantil e explica que no âmbito da OCDE a forma de organização dos serviços para a pequena infância pode mudar de acordo com a cultura do país. Nesse sentido, situa os movimentos da reforma educacional e pressupostos que orientam a Educação Infantil, chamando a atenção, dentre outros, para a necessidade de se adotar tanto no âmbito das políticas quanto no cotidiano escolar ações que correspondam "às demandas e necessidades dos diversos grupos sociais, culturais e étnicos" (CAMPOS, 2013, p. 25). Trata-se de contextualizar políticas e práticas, pois "os objetivos mais gerais da educação não podem ser diferentes para crianças socialmente desiguais" (CAMPOS, 2013, p. 41). Enfatiza que a qualidade dos processos educativos na Educação Infantil e seus efeitos nos estudos posteriores permite compreender as relações entre o aprendizado da criança e o êxito escolar.

Taggart *et al.*. (2011), em relação à política da Inglaterra para a Educação Infantil, documentam as duas primeiras fases do projeto Effective provision of pre-school and primary education/1997-2008 e citam o PISA quando observam o desenvolvimento de comparações internacionais dos padrões de rendimento. Afirmam que o PISA e as demais avaliações de larga escala funcionariam como um alerta para vários governos e que alimentariam o debate sobre o ensino eficaz, especialmente em Leitura e Matemática.

Em relação aos artigos que tratam das desigualdades escolares nos âmbitos do desempenho e da repetência, Soares e Nascimento (2012), posicionando-se favoravelmente ao PISA, analisam dados para identificar se as desigualdades educacionais brasileiras estariam aumentando ou diminuindo. Segundo os autores, o *Programa* foi escolhido por ser uma avaliação de larga escala que permite identificar tendências e comparações no campo da formação de capital humano e a evolução das desigualdades educacionais.

Afirmam que as quatro edições do PISA que serviram de base para o estudo: 2000, 2003, 2006 e 2009, ajudam a ter uma visão da evolução do desempenho dos estudantes brasileiros a longo prazo. Partem do pressuposto de que por conta da evasão e da reprovação, enraizadas na cultura escolar do país, ocorrem afunilamentos do sistema educacional que promoveriam "aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio apenas os estudantes mais "capazes" e, portanto, deixando a amostra final do PISA com

7 Chama-se a atenção para um possível recrudescimento das teses sobre privação cultural e dos anos da Educação Infantil em uma perspectiva compensatória (PATTO, 2015).

uma sobrerrepresentação de estudantes de melhor desempenho nos países em que tal cultura fosse proeminente" (SOARES; NASCIMENTO, 2012, p. 71).

Como conclusão do estudo, afirmam que um sistema educacional não pode ser bom se seus piores alunos pouco aprendem. As desigualdades educacionais refletem-se em avaliações de larga escala como o PISA, demonstrando que é preciso esforços para combater as desigualdades no âmbito das dificuldades de cada aluno. Os estudantes brasileiros obtiveram "ganhos maiores em matemática em parte porque conseguimos reduzir a desigualdade das notas naquela matéria. Obtivemos ganhos medíocres em leitura porque não conseguimos fazer com que os piores alunos aprendessem a ler melhor" (SOARES; NASCIMENTO, 2012, p. 85).

Ainda sobre o desempenho dos estudantes, Soares (2007) apresenta evidências da literatura educacional e de projetos de avaliação da Educação Básica no Brasil, afirmando que o sistema brasileiro de Educação Fundamental tem muito a melhorar e que mesmo em meio aos seus limites, há espaço no estabelecimento escolar para a implantação de políticas e práticas que propiciem melhor aprendizado dos alunos. Para o autor, o PISA é um indicador importante para embasar políticas que "criaria[m] as condições para se conhecer melhor o que devemos fazer para enfrentar os grandes desafios, como os que nos indica o Programa Internacional de Avaliação Comparada – Pisa." (SOARES, 2007, p. 152).

Alves, Ortigão e Franco (2007) e Alves (2008) posicionam-se favoravelmente ao PISA. Alves (2008, p. 421) afirma ser "inegável que os dados da avaliação em larga escala oferecem oportunidade ainda ímpar para a investigação empírica das consequências de políticas e práticas educacionais". Para Alves, Ortigão e Franco (2007), um dos temas da agenda da política educacional deve incluir a necessidade da utilização dos resultados das avaliações externas para melhorar a aprendizagem nas escolas. Mesmo com avanços na escolarização das décadas anteriores, o Brasil ainda persiste com problemas educacionais, principalmente pelas tentativas falhas de reduzir o analfabetismo e a estagnação da melhoria do fluxo escolar, com os índices de reprovação e defasagem entre idade e série ainda elevados.

Gramani (2017), tendo por base dados de repetência da OCDE, afirma que o investimento do Brasil na educação pública, que cresceu na última década, ainda continua abaixo da média da OCDE, sendo necessário "superar as disparidades geográficas no número de alunos que abandonam e repetem de ano" (GRAMANI, 2017, p. 481). Aspectos relacionados à estrutura básica devem ser levados em conta na análise da performance educacional em países em desenvolvimento com alta desigualdade, "tais como acesso a

sistemas de esgoto e tratamento de água, e ao desenvolvimento social, como educação materna, analfabetismo, taxa de abandono, entre outros" (GRAMANI, 2017, p. 473).

Matos e Ferrão (2016) analisam o fenômeno da repetência escolar no Brasil e em Portugal por meio dos dados do PISA 2012. Justificam a escolha do *Programa* como referência para a pesquisa por conta dos questionários que o exame possui, destinados aos alunos e diretores das escolas em que a avaliação é aplicada. Demonstram que a repetência tem se mostrado historicamente associada a altas taxas de abandono escolar e à elevação substantiva do tempo necessário para cursar o ensino básico obrigatório.

Associam a repetência à indisciplina que "pode ser considerada um dos maiores indicadores do fracasso na socialização escolar, além de se mostrar fortemente associada ao desempenho acadêmico/cognitivo dos estudantes" (MATOS; FERRÃO, 2017, p. 617). Afirmam, ainda, que se faz necessário o acompanhamento de resultados e recuperação dos alunos em risco de repetência, alertando para a necessidade do reforço educativo nas turmas com maior proporção de alunos repetentes e para a importância de que a implementação das políticas para a correção da defasagem idade-série sejam acompanhadas de medidas complementares e estruturantes que confiram estabilidade ao sistema. Enfatizam, também, a importância de que as famílias usem o seu capital social a favor da educação.

Libâneo (2016) discute criticamente a repercussão da atuação de organismos multilaterais nas políticas educacionais no Brasil e impactos na escola. Afirma que os documentos produzidos pelos organismos multilaterais, como o PISA, "associam o funcionamento do sistema educacional a programas de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, entre os quais se inclui o currículo instrumental ou de resultados imediatos" (LIBÂNEO, 2016, p. 42). No debate sobre a qualidade da Educação Básica do país, indica que a ausência de consenso entre estudiosos e funcionários de órgãos públicos sobre os significados da qualidade do ensino contribui para a debilidade das políticas públicas educacionais. As ações propostas, no âmbito escolar, contribuem para a desigualdade social, pois tais políticas "levam ao empobrecimento da escola e aos baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade" (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

Sobre a educação voltada para o mercado de trabalho, Marchelli (2010) afirma que, conforme as doutrinas neoliberais, a utilização de indicadores de desempenho não é eficiente para planejar a melhoria dos sistemas econômicos sem que a competitividade

própria da noção de mercado esteja em algum nível presente. Dessa forma, o planejamento dos sistemas educacionais tem passado pela lógica econômica dentro das políticas públicas contemporâneas. Alerta que os indicadores de avaliação da Educação Básica precisam ir além disso para que realmente se produza melhoria na qualidade de ensino.

> Não é a qualidade da escola que está em jogo, mas sim a otimização do fluxo de formação dos alunos, segundo princípios que visam a abaixar o volume de gastos de um Estado obediente aos pressupostos neoliberais da economia. Ao implantar a progressão continuada sem modificar a infraestrutura da escola, o Estado deixa de cumprir com sua responsabilidade por mais investimentos diretos na educação, estabelecendo políticas públicas paliativas, entre as quais se destacam o próprio Saeb (MARCHELLI, 2010, p. 572).

Bartholo e Costa (2014) pesquisam sobre a segregação entre e intraescolas na rede municipal de educação do Rio de Janeiro, entre os anos de 2004 a 2010 e discutem sobre os benefícios e efeitos nocivos no ato intencional de agrupar estudantes que compartilham determinadas características. A prática pode ser danosa e, por isso, analisam os efeitos da segregação e seus impactos sobre estudantes em maior desvantagem quanto à qualidade do ensino que recebem e sua trajetória escolar posterior. Alertam que "pesquisadores e gestores deveriam estar atentos aos riscos e potenciais efeitos adversos de práticas ou legislações que possam ampliar os níveis de segregação escolar." (BARTHOLO; COSTA, 2014, p. 689). O autor trata o PISA de forma indireta, contendo referência ao exame apenas nas referências do artigo.

Salles e Parente (2007), único artigo que não se refere às políticas educacionais, apontam para o fato de que os brasileiros não têm mostrado resultados positivos no PISA e que, neste sentido, a proficiência em leitura dos jovens brasileiros foi significativamente inferior a de todos os demais países. Os autores também relatam que as avaliações de larga escala têm recebido críticas por não considerarem as diferenças individuais entre as escolas e seus currículos e utilizarem critérios muitas vezes divergentes dos adotados pelos professores.

Na análise dos artigos identificou-se a presença das relações entre qualidade da educação e questões étnico-raciais em artigos que mencionam o PISA. De um total de 13 artigos, 8 se reportam a esta discussão (GRAMANI, 2017; ALVES, ORTIGÃO, FRANCO, 2007; BARTHOLO, COSTA, 2014; CAMPOS, 2013; MATOS, FERRÃO, 2016; MELHUISH, 2013; SALLES, PARENTE, 2007; LIBÂNEO, 2016).

Quando revela os resultados de sua pesquisa, Gramani (2017) menciona a questão étnico-racial com as taxas de abandono escolar: "muitos estudos podem ser encontrados

que vinculam as taxas de abandono escolar a retrocessos educacionais e, em geral, os antecedentes socioeconômicos e a etnia são citados como fatores de abandono" (GRAMANI, 2017, p. 490). Para Alves, Ortigão e Franco (2007), o capital econômico é um fator de proteção à repetência, mas no caso dos grupos raciais, há uma inversão, "pois alto capital econômico mostrou-se fator de risco para os alunos que se autodeclararam pretos" (ALVES; ORTIGÃO; FRANCO, 2007, p. 161).

Em relação a esta discussão, a Educação Infantil é emblemática. Campos (2013) trata das desigualdades e da exclusão na educação uma vez que a escola não atende às necessidades dos grupos sociais, culturais e étnicos o que contribui para promover desigualdades em relação ao acesso e à permanência na escola, à escolaridade nas diferentes regiões do país, assim como em relação às zonas urbana e rural. As regiões mais desenvolvidas apresentam taxas de matrícula em creche "mais elevadas que as demais; as áreas urbanas apresentam índices muito mais altos do que as rurais; crianças de famílias com renda per capita mais baixa apresentam taxas de matrícula significativamente mais baixas, assim como as crianças não brancas" (CAMPOS, 2013, p. 31).

Salles e Parente (2007), em seu estudo, indicam que alunos com problemas de escolarização prevalecem entre meninos negros e de famílias de baixa renda do que em relação às meninas. Em relação à discussão sobre qualidade da educação, Libâneo (2016) afirma que é preciso dar atenção ao pertencimento étnico, à consciência de gênero, à orientação sexual, às idades e à origem geográfica do aluno.

Em relação às primeiras considerações sobre os limites do PISA e sua proposta de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, Pereira (2018), ao problematizar as relações do Brasil com a OCDE no âmbito do projeto de educação da *Organização* e suas implicações para a avaliação dos sistemas educacionais no país, afirma que

> [...] os resultados extraídos dos testes de aprendizagem dos estudantes, são apenas a aparência de um fenômeno. Isto porque, na dinâmica da realidade concreta, exploram-se médias e notas descontextualizadas dos condicionantes sócio-históricos que, em última instância, determinam o processo de aprendizagem dos estudantes (PEREIRA, 2018, p. 108).

A verificação de aprendizagem efetuada pelo PISA é condizente com a concepção de educação preconizada pela OCDE, em que as habilidades e competências dos estudantes são medidas segundo demandas do mercado "que buscam subsumir os sistemas educacionais aos intentos de um modelo de desenvolvimento que serve aos interesses do grande capital financeiro internacional" (PEREIRA, 2018, p. 110).

Individualismo e competitividade são apresentados, no âmbito da *Organização*, como pilares do crescimento econômico na sociedade do conhecimento, regida pelos princípios do mercado global.

Trata-se da proposição de princípios educacionais sedimentados nas teses do capital humano em que o indivíduo, com habilidades e competências condizentes às demandas do capital, garantiria sua empregabilidade e, em corolário, a redução da desigualdade social. Os resultados do PISA, nesse sentido, atuariam muito mais como instrumento de afirmação e difusão de uma concepção educacional voltada aos interesses da própria OCDE.

Lingard (2016) destaca, dentre outros, a adesão da OCDE aos princípios neoliberais após a Guerra Fria em que os valores da economia de mercado, da democracia liberal e preocupações com os direitos humanos passaram a alicerçar suas ações. Desde a crise econômica de 2008 estes valores têm sido articulados mais explicitamente às preocupações com a desigualdade e à coesão social, em termos de qualidade articulada à equidade educacional. Para o autor, dentre os efeitos do PISA, sobressai os impactos de seus resultados nos diferentes países, verdadeiros "choques do PISA" que desencadeiam mudanças nos sistemas educacionais, como ocorreu na Alemanha no início dos anos 2000 e no Japão, no final da década.

Analisa as respostas de três países ao ótimo desempenho de Xangai ao PISA 2009, Austrália, Inglaterra e Estados Unidos, identificando que

> [...] os sistemas escolares nacionais normalmente utilizam o desempenho comparativo do PISA e as mudanças nos resultados ao longo do tempo como justificativas externas para as reformas de seus sistemas, que são amplamente estruturadas por imperativos políticos internos e ideologias, e não pelo aprendizado político dos sistemas nacionais com melhores desempenhos (LINGARD, 2016, p. 624-626).

A adoção de ações educacionais cada vez mais fundadas no ranqueamento, expressão da própria racionalidade da OCDE, tendem a contribuir para evidenciar a má qualidade da educação, suscitar ações descontextualizadas e sem o enfrentamento dos processos que efetivamente levam aos problemas de escolarização. Na discussão sobre os problemas de escolarização são recorrentes diferentes explicações que acabam obscurecendo os processos efetivos que engendram a repetência, a exclusão escolar, dentre outros processos que impedem a permanência da criança na escola e seu avanço no processo de escolarização (PATTO, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo bibliográfico indica que as políticas educacionais e a questão étnico-racial apresentam-se como temáticas relevantes à discussão sobre as desigualdades sociais e educacionais no conjunto dos artigos analisados até o momento. A própria OCDE afirma as fortes desigualdades educacionais presentes no Brasil, considerando diferenças entre escolas, municípios e regiões. Há uma preocupação com a atuação da escola para a reafirmação da desigualdade social à medida que não propiciaria oportunidades efetivas ao aprendizado dos jovens das camadas populares.

Evidencia-se a proposição de políticas que considerem as singularidades do estudante, mas afirmando que os objetivos mais gerais da educação não podem ser diferentes para crianças socialmente desiguais. Foi possível identificar a relação entre "raça" e taxas de abandono escolar em que, de modo geral, os meninos negros tendem a fracassar em seus estudos mais que meninas brancas. As pesquisas indicam a necessidade de se adotar tanto no âmbito das políticas quanto no cotidiano escolar ações que correspondam às demandas e necessidades dos diversos grupos sociais, culturais e étnicos.

Quanto ao posicionamento em relação ao PISA, há um consenso quanto a sua importância como fonte para a pesquisa em educação, seja por conta de seus questionários socioeconômicos seja por conta da abrangência de seus resultados. Há estudos que indicam que seria o melhor exame para avaliar o progresso geral das habilidades e competências dos jovens brasileiros, além de permitir a observação de tendências e comparações quanto à formação de capital humano e à evolução das desigualdades educacionais. As edições do PISA ajudariam a ter uma visão da evolução do desempenho dos estudantes brasileiros a longo prazo.

Por outro lado, há a visão de que o PISA e outras avaliações de larga escala não considerariam as diferenças entre os indivíduos, entre as escolas e seus currículos e utilizariam critérios muitas vezes divergentes dos adotados pelos professores. O Pisa seria, nesse sentido, um instrumento atrelado à ótica neoliberal com uma concepção de educação voltada para o mercado, suscitando a competição e o individualismo para a pretensa melhoria na qualidade de ensino. Esta é uma questão que se pretende aprofundar em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 413-440, maio/ago. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0838134.pdf. Acesso em: 23 maio 2019.

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf. Acesso em: 07 abr. 2019.

BARTHOLO, Tiago Lisboa; COSTA, Marcio da. Turnos e segregação escolar: discutindo as desigualdades intraescolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 670-692, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n153/a10v44n153.pdf. Acesso em: 05 maio 2019.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/03.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMANI, Maria Cristina. A desigualdade socioeconômica afeta mais municípios menos favorecidos? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 470-494, abr./jun., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00470.pdf. Acesso em: 10 fev. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katályses,** Florianópolis, p. 37-45, abr. 2007.

LINGARD, Bob. PISA: fundamentações para participar e acolhimento político. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 136, p. 609-627, jul./set., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00609.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf. Acesso em: 07 maio 2019.

MATOS, Daniel Abud Seabra; FERRÃO, Maria Eugénia. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 614-636, jul./set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00614.pdf. Acesso em: 02 dez. 2018.

MELHUISH, Edward. Efeitos de longo prazo da Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148. p. 124-149, jan./abr., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/07.pdf. Acesso em: 20 nov. 2018.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 4. ed. revista e aumentada. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Avaliação de sistemas e políticas de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.13, n.1, p. 107-127, jan./abr., 2018. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa.

SALLES, Jerusa Fumagalli de; PARENTE, Maria Alice Mattos Pimenta. Relação entre desempenho infantil em linguagem escrita e percepção do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 687—709, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0937132.pdf. Acesso em: 29 mar. 2019.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa***,* São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135—160, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/07.pdf. Acesso em: 02 abr. 2018.

TAGGART, Brenda; SILVA, Kathy; MELHUISH, Edward; SAMMONS, Pam; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. O poder da pré-escola: evidências de um estudo longitudinal na Inglaterra. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.142, p. 68-99, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n142/v41n142a05.pdf. Acesso em: 21 abr. 2019.

120.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA

Uma discussão necessária

Rone Rosa Martins [1]
Evandson Paiva Ferreira[2]

INTRODUÇÃO

As transformações no mundo, sejam elas relacionadas ao espaço físico, a aspectos comportamentais e/ou culturais, são praticamente inevitáveis, pois são reflexos do processo histórico das pessoas e do espaço onde vivem. Muitos assuntos são discutidos e outros ocultados, de acordo com a época e o local. A sexualidade, ou melhor, as sexualidades se apresentam, ainda hoje, como um desse temas de difícil compreensão e discussão.

Educação Sexual é um assunto que necessita ser abordado no ambiente escolar, e é importante à medida que se vê a necessidade de desvelar uma realidade complexa, que se apresenta como campo de luta e tensões diante do processo formativo da educação básica a partir do currículo escolar. A discussão sobre essa temática encontra-se marcada por aspectos sociais, políticos e econômicos, e é válido questionar se esses aspectos se inter-relacionam e qual vinculação tem com a educação sexual na escola. A questão encontra-se aberta e pleiteia da educação, enquanto *lócus* de sua efetivação, uma resposta que possibilite uma melhor visualização da problemática.

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPBEEG), do Centro de Pesquisa e Ensino Aplicado à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG). Pesquisa sobre Educação Sexual na Escola. ronerosamartins@ufg.br

2 Professor Orientador, do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPBEEG), do Centro de Pesquisa e Ensino Aplicado à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás. evandson@ufg.br

É na escola que as crianças e os adolescentes passam, muitas vezes, a maior parte de seu dia, interagindo com colegas e servidores, que têm vivências e costumes diferentes dos seus, perpassando por interações sociais e educativas que podem influenciar em seu modo de ser e agir. Assim, a Educação Sexual na escola tem como objetivo contribuir na formação de cidadãos autônomos e críticos, com vistas a um processo permanente de respeito às diferenças, discussão de valores, atitudes, tabus e preconceitos.

Conhecer a história da sexualidade, sua conceituação e contextualização em uma sociedade globalizada, em que muitas informações estão disponíveis, mas nem sempre utilizadas de maneira adequada ou de forma produtiva, se faz necessário para que se promova a formação de indivíduos conscientes e capazes de intervir de maneira sensata em situações cotidianas e corriqueiras.

Para que a Educação Sexual na escola tenha caráter emancipatório, a princípio, é importante que toda a equipe da escola tenha conhecimento sobre o tema. Para tal, propõe como processo/produto educacional oriundo dessa pesquisa, uma mesa redonda, um material paradidático que apresenta a história da sexualidade, seus principais conceitos e sugestões de como lidar com situações frequentes na escola e oficina pedagógica para socialização da temática do material paradidático.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho encontra justificativa acadêmica, à medida que entende o espaço da escola como ambiente de construção de conhecimento e de valores, de reflexão sobre o mundo, mesmo com seus desafios e particularidades, em especial na escola pública.

Para argumentar a importância desta pesquisa na Educação Básica, entende-se que cabe um olhar crítico e criterioso de todas e de cada uma das partes do amplo e complexo processo educacional do qual a educação sexual não está à margem.

Por outro lado, compreende-se que este debate se torna uma construção social à medida que proporciona perceber os diversos olhares, as dificuldades, desafios, argumentações e as tentativas de apropriações desse espaço na escola pública.

Quanto a abordagem, pode-se perguntar: Os monitores de creche, os professores e os técnicos administrativos da rede municipal de educação de Sanclerlândia/GO conhecem a temática educação sexual? Eles participam de formações continuadas sobre educação sexual? Como é a abordagem dos monitores de creche, dos professores e dos técnicos administrativos em relação a educação sexual na escola? Os meios de

abordagem de temas ligados a educação sexual podem incidir no processo de construção de conhecimento do aluno? Assim pretende-se investigar as compreensões e ações dos servidores da rede municipal de educação de Sanclerlândia/GO sobre educação sexual no ambiente escolar.

OBJETIVO GERAL

Identificar e analisar quais os significados e ressonâncias dos monitores de creche, dos professores e dos técnicos administrativos da rede municipal de educação de Sanclerlândia/GO sobre educação sexual.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Relacionar as concepções apresentadas pelos servidores aos marcos legais que regulamentam a educação sexual na educação escolar pública;
- Planejar, organizar e desenvolver uma mesa redonda sobre educação sexual para monitores de creche, professores e técnicos administrativos sobre educação sexual;
- Elaborar um material paradidático que apresenta a história da sexualidade, conceitos e sugestões de como lidar com situações frequentes que acontecem na escola;
- Planejar, organizar e desenvolver oficina pedagógica para a apresentação e discussão sobre o material paradidático elaborado pelo pesquisador;
- Analisar os resultados das avaliações dos participantes da mesa redonda e da oficina pedagógica.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O trabalho terá como direcionamento inicial a pesquisa bibliográfica com as obras de Michel Foucault: *A história da sexualidade*, a obra *Educação Sexual: retomando uma proposta, um desafio*, de Mary Neide Damico Figueiró; *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*, de Guacira Lopes Louro, Jane Felipe e Silvana Vilodre Goellner; e *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, de Guacira Lopes Louro.

Ademais, será adotado o método de pesquisa empírica consistente na coleta de dados a partir de documentos oficiais (Lei 9394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais; Projetos Pedagógicos) e entrevista qualitativa com monitores de creche, professores e técnicos administrativos da Rede Municipal de Educação de Sanclerlândia-GO, a fim de averiguar os conceitos e perspectivas acerca do assunto.

A partir dos resultados da pesquisa será realizada uma mesa redonda, onde todos os servidores das escolas públicas municipais de Sanclerlândia/GO serão convidados para assistir e participar. Posteriormente será elaborada pelo pesquisador, um material bibliográfico paradidático que apresenta a história, conceitos e o cotidiano sobre educação sexual nas escolas.

Será proporcionada aos interessados uma oficina pedagógica, onde o material bibliográfico paradidático será apresentado e serão socializadas as temáticas dele, juntamente com as experiências vivenciadas, visando contribuir para a reflexão, construção de metodologias para uma escola mais justa e equitária.

A mesa redonda, o material bibliográfico paradidático e a oficina pedagógica terão como principais eixos temáticos:

- Educação Sexual: conceitos e definições;
- História da Educação Sexual no Brasil;
- Políticas Educacionais voltadas para a Educação Sexual;
- Educação Sexual no cotidiano escolar;

DISCUSSÃO TEÓRICA COM RESULTADOS

A sexualidade, ainda que natural à condição humana, tem sido tratada de maneira marginal ao longo da história. Não que a sexualidade tenha sido negada, mas ocultada, isto é, ela aparece nas religiões, nas expressões artísticas, mas ora sendo valorizada como um aspecto essencial à humanidade, ora como algo que precisa ser controlado e disciplinado. Na contemporaneidade, principalmente depois da criação da psicologia, o discurso sobre a sexualidade ganha um novo foco. Ainda que sob um discurso científico, a contradição ocultação – valorização da sexualidade permanece.

No início das discussões, a sexualidade apresenta-se meramente como fator biológico. Vitiello (1997) apresenta o instante em que o homem compreende o seu posicionamento em relação a reprodução, e vê que a mulher não seria capaz de tal processo sem sua

participação, podendo ser esse momento um dos indícios para o início do percurso de distinção entre homens e mulheres, atrelando conceitos de superioridade e inferioridade entre os gêneros. A sexualidade também é retratada em obras de arte, pinturas, livros e muitos registros antigos, nos quais se podem verificar indícios da distinção dos comportamentos sexuais, bem como, os usos e costumes culturais das sociedades em formação.

O conceito de sexualidade não deve ser considerado como fixo e sem possibilidade de mudança, pode estar ligado a tradições, questões de cunho religioso, jurídicas, institucionais, sociais, econômicos, biológicos e de saúde. Maia e Ribeiro (2011, p. 75), relatam essa possibilidade de metamorfose quanto à definição do termo,

A sexualidade é um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo objetivo, em padrões sociais que são aprendidos e apreendidos durante a socialização.

Foucault (1982, p. 10) conceitua sexualidade como

> [...] um nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a realidade subjacente, sobre a qual se exerceriam controles difíceis, mas uma grande rede de superfície onde a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências se encaixariam uns aos outros, segundo algumas estratégias de saber e poder.

Não se pode delimitar o conceito de sexualidade sem levar em conta outros conceitos, ou seja, esse conceito apresenta-se ligado as condições temporais e culturais dos povos. Visando conceituar sexualidade, Egyto (2003, p. 36) recorre a definição da Organização Mundial de Saúde – OMS,

> Sexualidade humana forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso. É energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, nos movimentos das pessoas e como estas tocam e são tocadas.

Nota-se que esse conceito é bem mais amplo que puramente a questão sexual relacionada ao prazer de corpos, ela é constituída de ações, elementos afetivos, psicológicos, comportamentos, convívio na sociedade e questões de saúde.

No mesmo sentido, Chauí (1985, p. 21) percebe o conceito de sexualidade de configuração abarcante, não a distinguindo puramente como meio reprodutor e/ou de prazer, mas como significação de ações diretamente ligadas às relações de convívio.

Chauí (1985) afirma que a sexualidade não apresenta dificuldades apenas na forma de abordagem fragmentada e repreensiva, mas também na forma como é encarada pelos núcleos culturais em diferentes tempos, nisso justifica-se a repreensão à sexualidade apresentada numa cronologia histórica ligada à religiosidade, onde o tema não fazia parte das discussões da época, ou posteriormente, associando-a ao campo da saúde, que tem o foco principal em ações superficiais como métodos contraceptivos, doenças sexualmente transmissíveis e demais termos de saúde pública (CHAUÍ, 1985, p. 19-29).

Os reflexos dessas abordagens a respeito da sexualidade, ora permeada pelo discurso religioso, ora como caso de saúde pública, ocorrem nitidamente até hoje, replicando-se o entendimento de um passado no qual a sexualidade estava atrelada ao ato sexual, e por isso, vista como algo impuro e pecaminoso, sendo preferível ignorar sua existência de tais fatos gerando mais empecilhos para a compreensão de uma sexualidade plena e despida de preconceitos, como ocorre atualmente. E nisso pode-se notar o forte apelo religioso reforçado em inúmeras instituições.

Há mecanismos para proliferação de informações que relatam as situações presentes no dia a dia, dentre eles, um dos que tem se expandido, a rede mundial de computador – internet –, que permite o acesso em tempo real de informações do mundo inteiro e sobre distintos assuntos, sejam eles sobre economia, comportamento, entretenimento, dentre outros. Sua utilização pode auxiliar no processo de formação dos sujeitos, desde que as informações sejam filtradas, selecionadas e apresentadas com propósitos bem delineados, principalmente na escola, lugar onde se encontram públicos de várias faixas etárias e propensos a formação de conceitos e concepções.

Apesar de muitos não concordarem, a escola é uma das instituições que tem a responsabilidade para abordar e discutir o assunto de forma coerente, o que causa preocupação aos diretores e professores envolvidos no processo de construção dos saberes e do sujeito, uma vez que a questão da sexualidade ainda está envolta por discursos preconceituosos, faltando-lhes, muitas vezes entendimento (RIBEIRO, 1990).

A escola sozinha se vê incapaz de “solucionar” os problemas que podem surgir devido uma abordagem equivocada ou o não debate sobre sexualidade. Pois não se trata

de algo que é de sua total responsabilidade, está atrelado como já citado anteriormente a fatores sociais, familiares e religiosos, dentre outros.

Segundo Valladares (2002) a partir dos anos de 1980, não houve mais como se esquivar, pois a escola se viu desprotegida e foi inevitável a elaboração de ações que tentassem inibir a possibilidade de gravidez das adolescentes, doenças sexualmente transmissíveis, dentre outros riscos.

Louro (2008, p. 36) relata sobre as discussões que se iniciaram nessa época,

> A partir da segunda metade dos anos 1980, no Brasil, passou-se a discutir muito mais a sexualidade [...] em várias instâncias sociais, inclusive nas escolas. A preocupação em engajar-se no combate à doença (AIDS) fez com que organismos oficiais, tais como o Ministério da Educação passasse a estimular projetos de educação sexual, e, em 1996, o MEC incluiu a temática, como tema transversal, nos seus Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs, a nova diretriz para a educação do País).

Em 1995, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), começa a discussão e elaboração de um documento para nortear ações nas instituições de ensino e em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) começam a chegar às escolas. Os PCNs são distribuídos em 10 volumes, cada um direcionado a uma área específica do conhecimento, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, Arte, Educação Física, Meio Ambiente e Saúde, e no Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, que se refere aos temas transversais, abordando a temática de "Orientação Sexual", direcionado ao Ensino Fundamental I – 1ª a 4ª série, que tinha por objetivo,

> O objetivo do trabalho de Orientação Sexual é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Este tema vincula-se ao exercício da cidadania na medida em que, de um lado, se propõe a trabalhar o respeito por si e pelo outro, e, por outro lado, busca garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades. (BRASIL, 2000, p. 133).

Os PCNs visam auxiliar na formação de sujeitos com habilidades para conviver bem em sociedade, cultivando o respeito ao próximo, a ética, a tolerância, e capazes de exigir seus direitos e cumprir seus deveres, sendo cidadão. Eles são materiais de referência e não uma obrigatoriedade, podem servir de suporte e direcionamento para a construção do conhecimento no meio escolar.

Apesar da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, feita há mais de 20 anos, em alguns casos, muitos profissionais ainda não abordam o tema da sexualidade com crianças e adolescentes, alegando tratar-se de sujeitos com pureza e inocência, que não detêm sexualidade a ser apresentada.

As formulações conceituais sobre sexualidade infantil datam do começo deste século, e ainda hoje não são conhecidas ou aceitas por parte de profissionais que se ocupam de crianças, inclusive educadores. Para alguns, as crianças são seres "puros" e "inocentes" que não têm sexualidade a expressar, e as manifestações da sexualidade infantil possuem a conotação de algo feio, sujo, pecaminoso, cuja existência se deve à má influência de adultos. (BRASIL, 2000, p. 81).

Muitos profissionais da educação, atualmente, já detêm conhecimento mais amplo e reflexivo, reconhecem a relevância de estudos e discussões sobre sexualidade na infância e adolescência, apontando que o processo de crescimento e mudanças físicas é permeado de questões hormonais, de descoberta e conhecimento do corpo, experiências novas e formação de novos vínculos, reconhecendo-se então a relevância de sua exploração no contexto educacional, como parte integrada à construção do conhecimento e formação integral do sujeito.

Louro (2010, p. 35) enfatiza que,

> A escola pratica a pedagogia dos corpos, ensinando formas corretas de sentar, de falar, de vestir-se. Enfim, os padrões aceitos pela nossa sociedade para homens e mulheres são impostos às crianças, mesmo que indiretamente, nos discursos, nos silêncios, nos rituais e nas práticas escolares. No entanto, esse movimento de disciplinarização não ocorre sem resistências, sendo muito comum às crianças transgredirem os padrões que a escola impõe.

Nas escolas, as demonstrações quanto à sexualidade, ocorrem a todo momento, cabendo nesses casos à habilidade pedagógica para direcionar à reflexão e problematização, entre professor e alunos e entre os alunos, com a mediação do professor. O papel da escola é, além de construção de novos saberes e socialização dos já existentes, contribuir para o progresso os processos de formação dos indivíduos, oportunizando questionamentos, debates a cerca do tema, que talvez não tenham outro lugar e ocasião para serem abordados e esclarecidos, rompendo, desse modo, com os discursos do senso comum. Neste sentido,

> [...] além da própria experiência pessoal, os(as) educadores(as) precisam de uma mudança de atitude, quererem aprender, abrirem-se ao desafio.

> Necessitam participar de cursos, debates, grupos de estudos entre outras atividades de capacitação, possibilitando assim uma troca de experiências entre o grupo profissional (BRAGA, 2009, p. 133).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que cabe ao professor instigar o aluno à aprendizagem, ensiná-lo a importância de respeitar as diferentes culturas, religiões, etnias e qualquer outro tipo de comportamento ou característica que seja diferente ou igual a sua. O professor pode, portanto, conhecer os objetivos os quais propõe a educação sexual, combater e incentivar a luta contra qualquer tipo de discriminação e/ou preconceito, ou seja, o respeita pela diversidade, uma educação sexual comprometida não apenas com o conhecimento das questões biológicas e fisiológicas, mas também com assuntos relacionados aos seus sentimentos e pensamentos do educando, conforme apresenta Figueiró (2006, p. 7),

> – educar sexualmente é muito mais que ensinar os conteúdos de biologia e fisiologia da sexualidade;
>
> – educar sexualmente é criar oportunidades para o aluno expressar seus sentimentos, angústias e dúvidas, refletir sobre suas atitudes e rever preconceitos;
>
> – para educar sexualmente é preciso saber ouvir;
>
> – o aluno deve ser visto como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem e deve ter muito espaço para falar e ouvir seus colegas;
>
> – o professor deve ser a pessoa que cria as condições para o aluno aprender, em vez de ser um simples transmissor de conhecimentos.

O professor pode ter papel significante nesse processo de construção dos saberes e discussão sobre sexualidade, ele atua como um mediador, propiciando condições e conversas, esclarecimento de dúvidas, reflexões sobre o tema. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000, p. 123) enfatiza que é preciso "que o educador tenha acesso à formação específica para tratar da sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema." Sendo assim, o educador pode agir sem que suas impressões e opiniões pessoais interfiram na aprendizagem do aluno, deve ser ético, ouvir e respeitar os discursos e experiências, instigar à reflexão, baseando-se/fundamentando-se em conhecimentos científicos e não apenas no senso comum (GUIMARÃES, 1995).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), organiza e normatiza os processos de ensino no país e, em conjunto com os PCNs, prevê que os temas quanto à sexualidade sejam implantados e implementados de forma transversal e

interdisciplinar, focando na formação de cidadãos. Esses temas não foram criados recentemente, mas são temas que estão interligados a todas as outras áreas e interferem na formação de um currículo pleno.

> A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimento teoricamente sistematizados [aprender sobre a realidade e as questões da vida real [aprender na realidade e da realidade. (BRASIL, 1996, p. 25).

É de suma importância a inserção da educação sexual nos currículos escolares, com ações realmente efetivas e significativas. Desde muito tempo tem-se tentando implantar esses debates no meio educacional, acontecem avanços, mas também recuos, justificados pela visão de muitos educadores, da comunidade e da família.

A educação sexual é algo sistêmico, que seguirá o sujeito desde o nascimento ao fim de seus dias. Sempre arraigada de valores, tabus, costumes e comportamentos diversos. Maistro (2006), afirma que o tema não pode ser enfrentado como a função puramente de direcionamento, mas sim com enfoque no meio pedagógico, com função problematizadora e reflexiva para que assim o sujeito tenha liberdade em suas escolhas. Segundo Webere (1998, p. 163),

Uma autêntica educação sexual deve ter objetivos amplos: oferecer à criança e aos jovens a possibilidade de compreender as dimensões e a significação da sexualidade, de maneira a integrá-la positivamente na personalidade, a contribuir para que possam realizar projetos de vida pessoal e social como seres sexuados.

Na escola é necessário acontecer ações processuais que interferiram na vida dos estudantes, tendo aportes também na família e na sociedade, com o intuito de conscientização, e com o foco principal em atitudes contínuas. Para que esses projetos e propostas pedagógicas tenham real efetividade, os personagens envolvidos devem estar e sentirem-se interessados e preparados para os enfrentamentos.

Esse trabalho é parte inicial de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Estadual de Goiás (UFG). A pesquisa está em andamento. Os documentos foram encaminhados ao Comitê de Ética e Pesquisa e aguarda deferimento para aplicação dos questionários e análises dos dados.

Considerações Finais

Trabalhar sexualidade no espaço escolar pode conduzir à transformação de comportamento pedagógico de toda equipe da direção e do corpo docente. O professor, em sua prática pedagógica, poderá atuar como problematizador e um mediador do processo de construção da aprendizagem, ponderando suas ações, formulação e reflexão de conceitos, associando às concepções que trazem consigo.

Verifica-se que não é possível dizer que o recurso para a abordagem da sexualidade nos estabelecimentos de ensino, seja direcionado somente pelas ações que os autores que fundamentam o tema propõem. Pois ainda é uma temática que passa e passará por mudanças significativas com o desenrolar do tempo, pois a sociedade está em constantes transformações estruturais, econômicas e culturais. É preciso inserir no contexto educacional ações pontuais e contínuas e não apenas ações isoladas e esporádicas, pois é nesse local que as crianças, adolescentes e jovens se socializam-se e trocam experiências.

São relevantes as ações de conscientização no ambiente escolar, como palestras, oficinas e conversas com profissionais da área da saúde, porém esses personagens atuam primordialmente quanto ao fator biológico, e, como já abordado anteriormente não é suficiente apenas essa vertente. Faz-se necessário a inserção da família nesse processo, capacitação dos professores, mudanças de hábitos, quebras de tabus e preconceitos quanto a sexualidade, abrindo espaço para um discurso saudável sobre o tema.

É desafiador para a escola todo esse processo, mas deve ser integrado à rotina da escola, envolvendo toda a comunidade interna e externa. Esse tema deve ser trabalhando em conjunto com as demais disciplinas do currículo escolar, em momentos propícios para o debate, e em casa com a família, visando à formação integral dos indivíduos e, consequente, disseminando as boas práticas e orientações adequadas à educação sexual.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Helena. **Sobre a educação sexual como um problema escolar**. Revista Linha, v. 7, n.1, Florianópolis/SC, 2007.

BRAGA, Eliane Rose Maio. Sexualidade infantil: a importância da formação de professores(as) na questão de gênero. *In:* **Educação no século XXI**: Múltiplos desafios/ Sandra Regina Cassol Carbello, Sueli Ribeiro Comar (organizadoras). Eduem, Maringá/PR, 2009.

BRASIL. **Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em**:** https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 01 Out. 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**/ Ensino Fundamental: Orientação sexual. Disponível em**:** http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf. Acesso em: 01 Out. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual:** essa nossa (des)conhecida. Brasiliense, São Paulo/SP, 1985.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Sexualidade e afetividade**: implicações no processo de formação do educando. Educação sexual: em busca de mudanças. Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, 2009.

_____. **Formação de Educadores Sexuais:** adiar não é mais possível. 2. ed., Eduel, Londrina/PR, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. Ed Graal, Rio de Janeiro/RJ, 1982.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro; LEMBECK, Tatiane. **Sexualidade e Adolescência**: A educação sexual numa perspectiva emancipartória. Educere et Educare – Revista de Educação, v. 6, n. 11, Paraná/PR, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., Atlas, São Paulo 2007.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Atlas, São Paulo, 1999.

LOURO. Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In:* **O corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. 3 ed., Autêntica Editora, Belo Horizonte/MG, 2010

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** EPU, São Paulo/SP, 1986.

MAISTRO, Virginia Lara de Andrade. **Projetos de Orientação Sexual na Escola**: seus limites e suas possibilidades. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade Estadual de Londrina, 2006. Londrina/PR: 2006. Disponível em: http://bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000115892. Acesso em: 01 Out. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade**.** 18. ed., Vozes, Petrópolis/RJ, 2001.

VALLADARES, Katia Krepsky. **Sexualidade:** professor que cala... nem sempre consente. Editora Quartet, Rio de Janeiro/RJ, 2002.

121.

SUPERDOTAÇÃO

Desafios e possibilidades

Carla Eugênia Lêla[1]
Ivani Dolores dos Santos[2]
Meire Luiza de Castro[3]
Vitória Cristina Sandri Rodrigues[4]

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema de estudo um público específico da Educação Especial[5], pessoas com altas habilidades/superdotação. Serão discutidas aqui as necessidades educacionais especiais[6] – NEEs de pessoas superdotadas tanto na escola como na

1 Especialista em psicopedagogia – Universidade Estadual de Goiás-UEG, Altas habilidades/superdotação – Suldamérica, Graduação: Pedagogia – Universidade unida do Vale do Araguaia – Univar.

2 Especialista em Saúde Pública – Instituto de Atualização Profissional e Assessoramento – IAPA; e Informática na Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Graduação: Licenciatura em Língua Portuguesa – Universidade Federal de Goiás – UFG; e Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC.

3 Mestranda em Ensino na Educação Básica – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação – Universidade Federal de Goiás; Especialista em Psicopedagogia – Faculdade Suldamerica; Métodos e Técnicas de Ensino – Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO); Atendimento Especializado em AH/S – Faculdades Delta; Aperfeiçoamento Profissional em Educação Especial – Abordagens e Tendências na Área de AH/S – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Graduada em Educação Física – Universidade Estadual de Goiás.

4 Estudante de Graduação do 8º período de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda da UFG

5 A Educação Especial, como uma modalidade de educação escolar que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, está definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que regulamenta a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais e orienta para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino. (BRASIL, 2006a)

6 São necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas.

família de maneira que suas potencialidades, habilidades e/ou talentos se desenvolvam de forma harmônica e produtiva.

> Clarke (citado em Koshy & Casey, 2005) ressalta: nenhuma criança nasce superdotado – somente com o potencial para superdotação. Embora todas as crianças tenham um potencial surpreendente, apenas aquelas que tiverem a sorte de terem oportunidades para desenvolver seus talentos e singularidades em um ambiente que responda a seus padrões particulares e necessidades, serão capazes de atualizar de forma mais plena suas habilidades. (p. 298) (FLEITH, 2007, p. 20).

Nosso objetivo principal é apresentar, por meio relato de experiência, a trajetória escolar, social e familiar de uma jovem superdotada de vinte e um anos que ao logo da vida apresentou indicadores de altas habilidades desde pequeninha e não teve o atendimento adequado as suas necessidades especiais o que gerou quadro de ansiedade, frustração, excesso de cobrança, inadequação social dentre outros.

Alunos superdotados apresentam desde muito sendo desenvolvimento assincrônico[7], necessitando assim, o reconhecimento de suas potencialidades e trabalhadas suas necessidades afetivas, sociais e emocionais, para que se sintam ajustadas socialmente.

> Essas crianças são caracterizadas afetivamente por uma grande sensibilidade, proveniente da acumulação de uma quantidade maior de informações e emoções, captadas pela criança, do que ela pode absorver e processar. A informação emocional vem tanto de fora quanto de dentro da própria criança, a qual precisará aprender a aplicar suas capacidades cognitivas a este material, para que possa compreender seu mundo emocional. (VIRGOLIM, 2007, p. 44).

Muitas vezes as crianças superdotadas são notadas por suas grandes capacidades, porém, devido ao desenvolvimento assincrônico, o que dificulta o reconhecimento de suas potencialidades, com isso não recebe o atendimento especializado que respeite e valorize suas capacidades, com isso vão crescendo se sentindo diferentes e inadequadas gerando conflitos afetivos que prejudicam tanto o desenvolvimento de suas habilidades especificas quanto sociais.

> As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de

7 Termo acunhado por Terrasier, é a carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor em relação ao desenvolvimento considerado "normal", costuma ocorrer em crianças com AH/SD, e pode causar problemas de desempenho, de personalidade e sociais. (PEREZ, 2009).

> autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais. (VIRGOLIM, 2007, p. 44).

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Diante as necessidades especificas que valorize, respeite e atenda as necessidades da criança superdotada é que apresentaremos um relato de caso demostrando à trajetória de uma de uma adulta superdotada que foi encaminhada ao NAAH/S[8] após avaliação neuropsicológica onde obteve escore de QI: 139, considerado muito superior.

> Preocupado com as questões mais gerais sobre o comportamento inteligente, o renomado pesquisador da Universidade de Yale, Robert Sternberg (1996a, 1996b, 1996c) desenvolveu a Teoria Triádica da Inteligência. Segundo este pesquisador, os testes de QI não são válidos para medir o tipo de inteligência exigida para o sucesso no mundo real, como por exemplo, para a carreira profissional de uma pessoa. Para Sternberg, o comportamento inteligente é muito amplo, não sendo passível de ser medido da forma tradicional. (VIRGOLIM, 2007, p. 53).

A queixa inicial de Luara (nome fictício) à profissional do NAAHS é a falta de compreensão de como ter um coeficiente intelectual tão alto, mas não apresentar atitudes, comportamentos e desempenho compatíveis com a capacidade apresentada, inclusive dizendo que se considera muitas vezes, burra.

> Observa-se hoje que a inteligência é composta de muitos fatores e habilidades, o que faz com que uma criança possa ter um excelente desempenho em uma área e quase nenhum rendimento em outra. Esta conclusão é importante, pois, em geral, pais e professores têm grandes expectativas de que a criança se saia bem em todas as áreas e tenha boas notas em todas as matérias escolares, o que nem sempre acontece. Percebendo a inteligência como multifacetada e composta por vários fatores, podemos então entender que uma pessoa possa demonstrar domínio e conhecimento em uma área, a que chamamos de área forte, e ter suas dificuldades em outras áreas, denominadas de áreas fracas. (VIRGOLIM, 2007, p. 53).

Para tal explicação, a análise será realizada por meio de trechos coletados em material de sondagem realizado pelo NAAH/S e da avaliação neuropsicológica de Luara.

8 Estes Núcleos estão organizados com salas de recursos para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, oportunizando o aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e seu senso crítico, com espaço para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação. (FLEITH, 2007a, p. 9).

A cada trecho é colocado à visão de especialistas no intuito de confirmamos as características e necessidades em cada situação.

Luara mostrou seus primeiros sinais de precocidade ainda na educação infantil conforme relata:

"Aos cinco anos de idade, fui a primeira da turma a aprender a ler. Lembro que a professora ficou impressionada com a minha facilidade de leitura, eu sempre tinha tido bastante interesse em aprender a ler e não entendia por que os meus colegas tinham dificuldade com isso.''

> Crianças superdotadas, são precoces. Elas começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área em uma idade anterior à média. Elas também progridem maia rápido neste domínio do que as crianças comuns, porque a aprendizagem nesta área ocorre com facilidade para ela. (WINNER, 1998, p. 12).

"Sempre fui muito curiosa e criativa, mas, me distraia rapidamente durante as aulas, ao compreender rápido a matéria explicada, perdia o interesse pela aula, por se tornar monótona e sem sentido. Para alguns professores tal comportamento já foi caracterizado como desatenção."

O professor deve diferenciar o currículo para que estes alunos não percam o gosto pela escola; pode utilizar recursos como aceleração de série, projetos independentes, cursos avançados, oportunidades de enriquecimento escolar, compactação de currículo e outras for mas de acompanhamento para manter a criança estimulada e desafiada em sala de aula. (VIRGOLIM, 2007, p. 47).

"Por volta dos cinco anos, eu comecei a praticar ginástica artística na escola, atividade que continuei fazendo até os nove anos. Eu era muito boa, tinha muita flexibilidade, fazia todos os movimentos que a professora ensinou e tinha o sonho de me tornar uma ginasta profissional e ir para as Olimpíadas. No entanto, tive que parar, porque eu já tinha aprendido tudo o que a professora da escola podia me ensinar. Fazia aula de canto e era muito boa, porém o meu professor muitas vezes não ia às aulas e com o tempo eu fui desistindo."

> [...] torna-se necessário que nossas escolas encarem o desafio de guiar nossos alunos para o desenvolvimento de traços de personalidade e atitudes favoráveis ao desenvolvimento do talento; e que este possa ser corretamente identificado, estimulado e potencializado ao máximo. (VIRGOLIM, 2007, p. 17).

"Na escola, eu sempre tive um bom desempenho, tirando boas notas e sendo considerada uma das melhores alunas. Eu gostava de fazer as tarefas em sala e costumava ter boa convivência com meus professores. Quanto aos meus colegas, no entanto, a convivência era mais difícil, pois eu não suportava o barulho e a bagunça que eles faziam enquanto eu realizava as atividades, além de eu nunca ter gostado de piadas e brincadeiras bobas. Assim, era comum eu sair da sala para fazer os exercícios em silêncio, me sentando no chão do corredor com o livro em mãos. Mesmo assim, eu tinha o meu grupinho de amigas, o qual mantive por alguns anos.''

> [...] inúmeros estudos têm indicado que muitos alunos com altas habilidades/superdotação caracterizam-se não apenas por uma inteligência superior, mas também por um melhor ajustamento social e emocional. Entretanto, aqueles que apresentam uma inteligência excepcionalmente elevada tendem a enfrentar maior número de situações que poderão ter um impacto negativo no seu ajustamento sócio emocional. Neste grupo, é mais frequente os alunos se sem tirem pouco estimulados pelo programa levado a efeito na escola, apresentan do ainda dificuldades de relacionamento social com os colegas, por terem interesses distintos, o que gera sentimentos de solidão e isolamento. Estes problemas tendem a ocorrer quando esses alunos não têm oportunidades de interagir com colegas com características similares, sem possibilidades de participar de um programa educacional que leve em conta suas habilidades, interesses e nível de desenvolvimento, ou quando não encontram, nos ambientes de sua família, escola e sociedade onde vivem o apoio necessário ao seu melhor desenvolvimento acadêmico, emocional e social. (FLEITH, 207, p. 19).

"Eu sempre fui bastante organizada e disciplinada, sempre tive facilidade em obedecer a regras. Entretanto, quando se tratava de realizar as tarefas da escola em casa, eu sempre tinha preguiça e desinteresse. Por mais que meu pai me incentivasse a estudar em casa e por mais que eu quisesse obedecer e criar uma rotina de estudos, eu sempre tive dificuldade com isso, tendo já levado muitas broncas de professores e da coordenação por causa de "para casas" não realizadas. Eu não gostava dessas broncas porque aumentavam a minha sensação de que nada que eu fazia era o suficiente."

> Há múltiplos fatores que interferem na trajetória de vida de uma criança precoce além do nível de habilidade, como os atributos de personalidade, a motivação em buscar a excelência, o ambiente familiar propício para o desenvolvimento das habilidades e as oportunidades que aparecerão no decurso de sua vida. Além disso, a motivação intrínseca, a curiosidade e a vontade de aprender, fatores essenciais para um desempenho superior, dependem de um ambiente educacional enriquecido para se desenvolverem. (VIRGOLIM, 2007, p. 23).

"Aos onze anos de idade desenvolvi um quadro de tristeza, ficando depressiva. Sentia-me insuficiente, burra, incompetente intelectualmente e acreditava que o mundo não me dava o verdadeiro valor.''

> O superdotado do tipo escolar tem necessidade de saber sempre mais e busca ativamente por novas aprendizagens. No entanto, pode estabelecer metas irrealisticamente altas para si mesmo e sofrer por medo de não atingir tais metas. Apresentam também grande intensidade emocional. (VIRGOLIM, 2007, p. 43).

"Sempre fui bastante disciplinada, tenho facilidade para respeitar ordem e seguir regras. Sou bastante criativa, proativa, tenho imaginação fértil, aos dez anos de idade comecei a contar histórias, escrever poesias. Desenvolvi um grande interesse em escrever poesia, o que veio como um apoio, uma maneira que encontrei de lidar com a vida. Publiquei meu primeiro livro aos quatorze anos de idade.''

> Guenther (2006) nos lembra que a capacidade e talento humano se desenvolvem, e se expressam em produção superior, desde que o potencial seja identificado, estimulado, acompanhado e orientado (p. 31). Sem estes fatores, sem dúvida, os talentos mais promissores em nossa sociedade serão desperdiçados. (VIRGOLIM, 2007, p. 19).

"Sou introvertida, tenho poucos amigos. Divirto-me ouvindo música, assistindo série e ás *vezes vou a festas. "*

> A capacidade para reflexão é um traço frequentemente observado em pessoas introvertidas. Em geral, nossa sociedade tende a dar menos suporte para as pessoas introvertidas e que precisam de tempo para refletir, do que para os extrovertidos. Há estudos indicando que, quanto maior o QI medido por testes psicométricos, maior é o grau de introversão (Silverman, 1993). Enquanto os extrovertidos retiram sua energia das pessoas e objetos fora de si próprios, o contrário acontece com os introvertidos, os quais buscam energia de dentro de si mesmos. (VIRGOLIM, 2007, p. 49).

Um pouco mais sobre as necessidades da pessoa introvertida:

> Além disso, os introvertidos frequentemente aprendem por observação; sentem-se inconfortáveis com mudanças; são leais a um pequeno grupo de amigos mais chegados; são capazes de intensa concentração; detestam ser o drenadas pelas pessoas. (VIRGOLIM, 2007, p. 49).

"Não consigo me relacionar bem com os colegas, pelo o fato de não ser entendida. Tenho a sensação de que as pessoas não me compreendem quando exponho minhas ideias,

pareço estar em outro mundo ou em outro país que não fala a mesma língua. Às *vezes pareço não ser a mesma pessoa, me dividindo em duas. Sento-me excluída, por isso fico irritada, com raiva de mim mesma e das pessoas. Deixo de compartilhar minhas ideias, faço de desentendida para não entrar em atritos e criar conflitos. Por não ser compreendida como as demais pessoas, existem momentos que me considero "burra", fico insegura.''*

> Muito frequentemente a criança aprende a esconder ou negar suas habilidades, passando a desenvolver problemas comportamentais ou psicológicos, a fim de melhor se adaptar às demandas do ambiente escolar. Além disso, a maioria dessas crianças demonstra um padrão desigual de desenvolvimento cognitivo, expresso em diferenças entre o desenvolvimento intelectual e o emocional ou psicomotor, por exemplo. (VIRGOLIM, 2007, p. 9).

"Sou muito organizada, perfeccionista desde criança, faço uso de agenda, gosto de trabalhar com datas, seguir uma sequência lógica com início, meio e fim, quando por algum motivo tenho que mudar de esquema e/ou estratégias me desorganizo completamente.''

> Um fator de origem emocional que aparece bem descrito na literatura, ligado aos fatores sócio emocionais da pessoa com altas habilidades, diz respeito ao comportamento perfeccionista. O perfeccionismo vem de um ideal abstrato que o indivíduo coloca para si mesmo, em função da sua facilidade em lidar com abstrações. A mente coloca altos padrões – às vezes impossíveis de serem alcançados – baseados em sua consciência e capacidade mental avançados, muitas vezes em descompasso com sua idade cronológica. Os pesquisadores mostram a necessidade de acompanhamento psicológico quando o indivíduo estabelece padrões absurdamente irrealistas para si mesmo, que em geral vem acompanhado de muita energia e carga extra de frustrações. (VIRGOLIM, 2007, p. 46).

"Apresento excesso de organização, planejamento, perfeccionismo em relação a mim e aos outros. Relacionamentos sociais difíceis por não conseguir ser entendida pelas pessoas e por perceber falta de interesses em comum."

> Torna-se importante entender alguns traços de personalidade típicas do superdotado – como, por exemplo, o perfeccionismo, a grande necessidade de entender o mundo à sua volta, de ter a necessária estimulação mental, a intensidade dos sentimentos, o senso de humor, a não conformidade, a introversão. Pais e professores necessitam saber destas características peculiares para se colocarem em uma posição privilegiada para entender e guiar a criança em seu processo de desenvolvimento, de forma a ajudá-la a se tornar um adulto equilibrado e saudável. (VIRGOLIN, 2007, p. 11).

Entendendo um pouco mais sobre o impacto causado pelo perfeccionismo:

> Pesquisas e os estudos clínicos com crianças e jovens com altas habilidades/superdotação concluíram que: (a) indivíduos com altas habilidades/superdotação são, como grupo, caracterizados pelo perfeccionismo; (b) eles parecem ser mais perfeccionistas do que seus pares com capacidades medianas e (c) o seu perfeccionismo parece ser uma força positiva nos resultados acadêmicos superiores. Segundo Schuler, geralmente o perfeccionismo é visto como um traço pouco saudável. No entanto, é possível ver o perfeccionismo como uma força extrema – capaz tanto de provocar uma frustração intensa seguida de paralisia, quanto de provocar uma satisfação intensa seguida de contribuição criativa, dependendo de como se lida com ela. (FLEITH, 2007c, p. 69).

"De maneira geral quando trabalho em grupo, domino e controlo. Porém, tenho dificuldade para tomar decisões diante de um tema e/ou problema, pela quantidade de pensamentos gerados, fico confusa e entro em conflito comigo mesma. "

> É de extrema importância, no contexto atual, que nossas escolas se empenhem em valorizar e desenvolver as habilidades de liderança de seus alunos. Como líderes do futuro, os alunos talentosos precisam de estímulo para desenvolver os fatores de personalidade favoráveis ao sucesso, para que possam ser coroados de êxito em suas realizações e trazer uma efetiva colaboração ao seu ambiente sócio-cultural. (VIRGOLIM, 2007, p. 31).

"Fico ansiosa, preocupada com coisas que sai do meu controle, algo desconhecido e que não possa ser resolvido."

> [...] Renzulli e Reis (1997a) destacam neste grupo as seguintes características afetivas e emocionais: Investem uma quantidade significativa de energia emocional naquilo que fazem. Apresentam preocupação moral em idades precoces Necessitam de professores sensíveis aos seus intensos sentimentos de frustração, paixão, entusiasmo, raiva e desespero. Precisam do apoio dos adultos para persistir em suas tarefas ou para canalizar suas energias de forma mais eficiente... (VIRGOLIM, 2007. p. 43).

'"Vivo mais o presente, porém tenho medo de não saber lidar com a realidade. Acredito no acaso, na existência de uma força superior, pela qual advém da própria natureza das coisas.''

> [...] o aluno superdotado mantém uma vívida lembrança de cada fracasso e humilhação, revivendo estas experiências mesmo anos depois de terem ocorrido. Torna-se um desafio quebrar este ciclo que perpetua sentimentos de desamparo e ressentimento. (VIRGOLIM, 2007, p. 47).

"Gosto de rotinas, entretanto não consigo me organizar dentro de uma rotina, pois tenho dificuldade para realizar as coisas sem uma organização prévia e acabo me perdendo."

> Processos complexos de pensamento imputam na criança imperativos lógicos; elas esperam que o mundo faça sentido e reagem fortemente quando isso não acontece. A habilidade de perceber múltiplas relações entre ideias, objetos e percepções, assim como a capacidade para argumentação tornam difícil o processo de tomada de decisão. (VIRGOLIM, 2007, p. 47).

"Tenho raiva, falta de paciência com as pessoas quando percebo que não estou sendo compreendida. Para sentir-me melhor, torno-me indiferente, pois não consegui tolerar a falta de competência das pessoas, comparando-as como idiotas."

> É necessário entender bem as características sócioemocionais deste grupo se quisermos ajudar as crianças e jovens superdotados a superarem suas dificuldades e se tornarem mais funcionais no contexto sócio-cultural em que vivem. (VIRGOLIM, 2007, p. 49).

"O relacionamento com a família sempre foi conflitante, pelo o fato de também não ser entendida e respeitada."

> Segundo Deslile (1992), o fenômeno das altas habilidades/superdotação produz um impacto nos papéis exercidos pelos pais e pela criança no contexto familiar, demandando mudanças nas interações entre pais e filhos. Neste sentido, não é possível ignorar a influência da família no desenvolvimento do indivíduo com altas habilidades. A família, tanto quanto a escola, tem sido reconhecida como uma dimensão crítica e essencial no desenvolvimento de talentos. (FLEITH, 2007, p. 9).

"Atualmente percebo que o conflito gerado na família foi por causa da incompreensão estabelecida na relação, por não aceitarem minha forma própria de ser, das críticas ao meu jeito de elaborar o pensamento, talvez por causa do seu excesso de conhecimento e a maneira de como manifesto os sentimentos."

> [...] a estimulação variada, a riqueza de oportunidades em áreas diversas, o estímulo à leitura e à criatividade, e fundamentalmente, amor, carinho e atenção são elementos que constituem a resposta adequada para os pais que querem ajudar seus filhos a atingirem sua plena auto-realização conforme suas potencialidades e a crescerem como indivíduos sadios e integrados. (VIRGOLIM, 2007, p. 35).

Diante as necessidades especiais da pessoa com altas habilidades é que o NAAH/S oferece suporte às famílias, á pessoa superdotada e á escola na compreensão de suas necessidades gerais objetivando o ajuste das discrepâncias entre suas habilidades a fim de que obtenha, com sucesso, seu desenvolvimento integral.

> [...] Pais de crianças e jovens com altas habilidades /superdotação podem se sentir isolados e sem apoio. Por isso, é imprescindível manter abertos os canais de comunicação entre família e escola. Atento a esta questão, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação propôs para os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, além de unidades de atendimento ao professor e ao aluno, uma unidade de apoio à família visando prestar informação, orientação e suporte à família do aluno com potencial elevado. O objetivo deste trabalho é contribuir para que a família adquira uma melhor compreensão do comportamento do filho superdotado, seja uma parceira da escola no estímulo ao desenvolvimento das potencialidades da criança ou jovem com altas habilidades, promovendo o incremento das relações interpessoais nos contextos familiar e escolar. (FLEITH, 2007, p. 9).

É necessário atendimento especializado e reconhecimento das necessidades e interesses individuais da pessoa superdotada para que ela possa se identificar em suas diferenças e assim, desenvolver toda a potencialidade que possui.

> As pessoas com altas habilidades formam um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas; diferem uns dos outros também por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade e principalmente por suas necessidades educacionais. Entendemos que é tarefa dos educadores, sejam eles professores ou pais, compreender a superdotação em seus aspectos mais básicos e assim se tornarem agentes na promoção do desenvolvimento dos potenciais, de forma a poder atender as necessidades especiais desta população. (VIRGOLIN, 2007, p. 11).

"No momento estou no último ano do curso de graduação em *Comunicação Social – Publicidade – e desenvolvendo o Trabalho de Conclusão de Curso. Estou bem comprometida com o tema pesquisado. Moro sozinha por necessitar do meu próprio espaço, de liberdade e independência na busca de uma identidade. Sou bastante ativa e preocupada em ocupar a mente com algo. Sempre tive interesse e facilidade em outros idiomas: Mandarim, inglês e espanhol."*

> [...] A energia que se origina desta sede de saber vem, em seu componente psicológico, da necessidade premente de compreender o sentido do mundo e das coisas, de entender o mundo em que vive, de criar seu próprio mundo.

> Há uma necessidade de domínio em vários sentidos – domínio do mundo no sentido físico, intelectual e criativo. (VIRGOLIM, 2007, p. 46).
>
> [...] Essa natural curiosidade da criança ou jovem pode ser satisfeita em dinâmicas que levem o aluno a se perceber como sujeitos experimentais em uma pesquisa que ele próprio construiu. Assim, podem aprender a observar suas reações em diversas situações; tomar notas, manter um diário, fazer tabelas e estimar numericamente seus estados afetivos. (VIRGOLIM, 2007, p. 46).

"Tenho necessidade de executar várias atividades ao mesmo tempo, me cobro muito e as vezes não consigo realizar nada, me desorganiza dentro da minha própria estrutura. Me angustio por não permitir ficar sem produzir, pareço estar sempre em falta de algo.''

> A paixão por aprender, por sua força emocional, é considerada uma poderosa força de propulsão para a superdotação. Uma característica da paixão por aprender é a maneira intensa com que a criança/jovem vai ao encalço de seus interesses. (VIRGOLIM, 2007, p. 48).
>
> A autoconsciência surge quando este intelecto incisivo e analítico é focalizado para o seu próprio interior. Há que se ter muito cuidado com estas características, uma vez que o indivíduo com uma aguda auto-consciência pode brutalizar ou violentar a si mesmo. (VIRGOLIM, 2007, p. 48).

"Um pouco antes, no 9º ano, eu desenvolvi um bloqueio muito grande com física e química. Eu poderia aprender com um pouco de esforço, porém eu não queria empreender esse esforço e apenas passei a fingir que essas matérias não existiam, não fazendo nada durante as aulas e tirando nota baixa várias vezes."

O sub-rendimento acadêmico é um dos problemas importantes que o aluno com altas habilidades/superdotação pode vir a demonstrar. De acordo com a literatura (Reis & McCoach, 2002), o sub-rendimento acadêmico é um sintoma que pode ocorrer em alguns destes alunos em função de uma combinação de causas – ambientais e individuais. As causas ambientais são relacionadas às experiências acadêmicas pouco motivadoras como, por exemplo, um currículo não desafiador, pouco estimulante e com dinâmicas de aulas monótonas para o aluno. (FLEITH, 2007c, p. 43).

"*Quanto ao meu comportamento durante as aulas, eu costumo me entediar muito fácil, porém não sei se porque já entendi a matéria ou porque acho aquela aula ou disciplina chata – ou porque o/a professor/a fala muito devagar ou fica repetindo a mesma coisa várias vezes, coisas que eu odeio. Quando eu percebo que tem muita coisa que eu posso aprender com a aula, eu participo bastante, mas quando não me parece ter muito*

peso pra mim ou quando eu não me interesso por aquele assunto, eu tenho muita dificuldade de prestar atenção."

As causas ambientais são relacionadas às experiências acadêmicas pouco motivadoras como, por exemplo, um currículo não desafiador, pouco estimulante e com dinâmicas de aulas monótonas para o aluno.

> Já as causas individuais referem-se ao estado psicológico do aluno, que pode evidenciar depressão, ansiedade, perfeccionismo ou baixa autoestima. As causas individuais geradoras de sub-rendimento acadêmico também podem estar relacionadas a um traço de rebeldia, irritabilidade, não-conformismo e raiva vivenciados pelo aluno. (FLEITH, 2007c, p. 43).

"Este ano de 2019, consegui fazer mais amizades e estou mais fortalecida emocionalmente, embora, eu ainda tenha muitos problemas com perfeccionismo (eu não aceito errar, muitas vezes nem começo uma atividade por causa disso), autoestima baixa e insegurança (me acho burra a maior parte do tempo) e necessidade de fugir da realidade. Vejo, hoje, que um dos meus maiores problemas é o quanto o meu lado emocional ainda é muito infantil e também muito forte, muito mais forte que meu lado racional."

Alguns estudos indicam que crianças e jovens com altas habilidades/superdotação são altamente motivados, bem ajustados, socialmente maduros, abertos a novas experiências, independentes e possuidores de autoconceito positivo e de altos níveis de tolerância em relação a ambiguidades. Outros estudos, no entanto, revelam que essas crianças e jovens são mais vulneráveis a dificuldades sociais e emocionais relacionadas com a questão das altas habilidades/superdotação. (Keiley, 2002). Na verdade, quanto mais altos os níveis de superdotação, maiores parecem ser os riscos de desenvolvimento de comportamentos de isolamento, que podem ser precursores de depressão e ansiedade. No entanto, embora para muitos a busca pelo isolamento seja um comportamento negativo, Winnicott (1990), psicanalista britânico, acredita que ela pode ser muito positiva: "a capacidade de ficar só é um fenômeno altamente sofisticado e tem muitos fatores contribuintes. Está intimamente relacionada com a maturidade emocional" (p. 37). (FLEITH, 2007c, p. 69).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Percebemos através da avaliação e fundamentação teórica que quando a pessoa superdotada não é atendida em suas necessidades gerais, ela não está somente adormecendo suas capacidades como também desenvolvendo comportamentos antissociais, distúrbios comportamentais além de outras inabilidades emocionais.

> As pesquisas indicam que quando o aluno com altas habilidades/superdotação é identificado ainda quando pequeno e lhe é oferecido apoio em suas necessidades especiais de aprendizagem e desenvolvimento, esse aluno desenvolve resiliência aos eventos negativos que ocorrem em sua vida. Dessa forma, o aluno torna-se apto a utilizar seus talentos no sentido de atingir satisfação e produtividade em sua vida. (FLEITH, 2007c, p. 43).

Já é previsto e discutido por especialistas na área da superdotação sobre o comportamento apresentado por Luara, e das necessidades do atendimento especializado tão logo a criança venha a apresentar indicadores de superdotação ainda na educação infantil:

> As características de altas habilidades/superdotação, quando se apresentam, podem trazer uma combinação de reações afetivas e comportamentais tanto no aluno como no ambiente em que ele está. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, ser superdotado não significa ter uma vida de sucesso garantido. A literatura indica que há dificuldades a serem superadas e, em muitos momentos desse percurso, nota-se sofrimento devido ao fato de o aluno sentir-se diferente e inadequado na vida acadêmica e social (CROSS, 2001, *apud*, FLEITH, 2007c, p. 42).

Apesar do NAAH/S funcionar, deste 2006, no estado Goiás e caminharmos em pesquisas, relacionando teoria e prática, ainda há inúmeras dúvidas quanto ao comportamento superdotado e é isso o que dificulta o processo de identificação, pois não é somente a pessoa superdotada que se questiona quanto as suas capacidades. Os próprios especialistas na área discordam entre si. Sendo assim, o NAAH/S de Goiás optou um processo de avaliação pautada nas Diretrizes da Educação Inclusiva que valoriza as potencialidades do educando, respeitando suas diferenças e necessidades especiais, independente do laudo, diagnóstico, ou outro nome que o caracteriza, mas sim do ela necessita para se desenvolver plenamente.

> Além disso, é bom ter em mente que identificamos as pessoas com altas habilidades/ superdotação ou talentos não pelo mero prazer de rotulá-las, mas por entendermos que os educadores têm a obrigação de oferecer experiências educacionais apropriadas e diferenciadas aos seus alunos, a fim de desenvolver de forma adequada e igualitária suas habilidades e necessidades especiais. (VIRGOLIM, 2007, p. 28).

Neste caso, a trajetória de Luara nos remete a uma pessoa superdotada que não teve atendimento especializado e nem o reconhecimento de suas capacidades. Além do mais, o ambiente familiar também não a favoreceu.

> Apesar de a inteligência geral apresentar uma grande predisposição genética, outras habilidades cognitivas relacionadas à superdotação podem desenvolver-se ou declinar-se em função das experiências vivenciadas. Neste ponto, a família aprece em posição de destaque... (VIRGOLIM, 2007, p. 16).

Porém, ainda precisamos vencer vários desafios no processo de identificação da superdotação, estudando caso a caso, pois muitos são os mitos envolvendo essa temática.

> OS DESAFIOS DA ÁREA – Disseminar a área da superdotação, aprofundando o conhecimento da sociedade sobre o tema; ` Ressaltar as necessidades cognitivas, sociais e emocionais especiais desta população; ` Combater mitos e falácias, como o de que o superdotado não necessita de mais recursos, podendo se desenvolver sozinho; ` Proporcionar treinamento especializado aos profissionais envolvidos; ` Proporcionar materiais adequados à necessidade do grupo; ` Desenvolver e utilizar técnicas modernas de identificação; ` Adaptar e diferenciar currículos e programas aos diferentes níveis em escolas públicas e particulares; ` Implantar cursos de graduação e pós-graduação específicos para a área nas universidades brasileiras; ` Realizar mais pesquisas com esta população para a nossa realidade; ` Publicar e implementar a literatura especializada em nosso idioma. (VIRGOLIM, 2007, p. 18).

Temos uma política pública de inclusão considerada uma das melhores do mundo, então o que falta para avançamos no atendimento educacional especializado? Seria a falta de consenso entre os especialistas da área? Não sabemos, mas as crianças estão aí, gritando por socorro cada vez mais.

> Segundo o pedagogo João Batista Oliveira (VEJA, 2017)**,** o Brasil adota três formas eficazes de desperdiçar talentos, e isso talvez esteja associado às nossas dificuldades de promover um crescimento sustentável, (o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender às necessidades das gerações futuras):
>
> A primeira forma tipicamente brasileira de desperdiçar talentos consiste em ignorar a importância de identificá-los precocemente, sobretudo no caso de crianças que frequentam escolas públicas. Isso ocorre por inação e descuido, mas também em virtude de um viés ideológico que considera politicamente correto tratar de forma igual os desiguais, e considera politicamente incorreto o uso de testes diagnósticos e trilhas especiais para os talentosos.
>
> A segunda especialidade nacional no desperdício de talentos consiste no elevado grau de satisfação com a qualidade da educação – tanto pública quanto privada. A quantidade de alunos brasileiros nos níveis mais elevados de desempenho no Pisa Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Programme for International Student Assessment – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes na faixa etária

> dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, é muito inferior à de outros países desenvolvidos. Isso se deve, em parte, ao fato de que não cultivamos talentos desde cedo e, em grande parte, às distorções criadas pelo Ensino Médio. Se uma escola brasileira quiser adotar o mais prestigioso programa de Ensino Médio do mundo, o I.B. (International Baccaleaureat) – Bacharelado Internacional –, ela precisará ter professores brasileiros, dar os cursos em português e ainda oferecer todas as disciplinas do Ensino Médio brasileiro.
>
> A terceira especialidade nacional consiste na barreira à entrada de talentos de outros países, especialmente nas universidades. Em um mundo globalizado, no qual o universo científico está cada vez mais interligado, as barreiras para o ingresso de jovens doutores nas universidades brasileiras contribuem para reduzir o nível de pressão pela excelência acadêmica. (REVISTA VEJA, agosto, 2017).

Destarte, a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2008, trouxe novas concepções à atuação da educação especial, em nossos sistemas de ensino.

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi elaborada segundo os preceitos de uma escola em que cada aluno tem a possibilidade de aprender, a partir de suas aptidões e capacidades, e em que o conhecimento se constrói sem resistência ou submissão ao que é selecionado para compor o currículo, resultando na promoção de alguns alunos e na marginalização de outros do processo escolar. A compreensão da educação especial nesta perspectiva está relacionada a uma concepção e a práticas da escola comum que mudam a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto do ensino formal. Como modalidade que não substitui a escolarização de alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, essa educação supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente. A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias. Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos. Aponta para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares. (ROPOLI, 2010, p. 6).

Sendo que a influência da família é vital para a educação. É marcante decisivo e primordial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. A raiz do aprender vem da família, qualquer que seja o seu tipo de cultura e berço de sua segurança.

> [...] o ambiente tem o papel de instigar as habilidades particulares inatas a encontrarem caminhos de realização (Bronfenbrenner, 1994). Caso contrário, as habilidades ficarão apenas como talentos latentes, aguardando o contexto adequado ou propício para emergirem e se expressarem em forma de um talento aparente. (FLEITH, 2007, p. 32).

O relacionamento familiar é o alicerce de sua formação. Pais e filhos incidem no desenvolvimento do indivíduo e juntos com a escola o desenvolvimento será infinitamente superior ao esperado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o NAAH/S um núcleo especializado no estudo e pesquisa na área da superdotação, não poderíamos deixar de registrar o quanto se faz necessário á ampliação da temática, não somente de crianças com altas habilidades, mas sim todo o público da educação especial nos cursos de graduação, principalmente nos cursos de pedagogia.

Considerando o ensino especial um serviço garantido da educação infantil ao ensino superior, acreditamos que discutir sobre as necessidades educacionais especiais, principalmente, com os professores das séries iniciais, levando-os a reconhecer os indicadores de superdotação na criança e desde então prover um atendimento especializado garantido por lei (não de forma à toa, mas devido a real necessidade evidenciada), poderia minimizar as dificuldades enfrentadas por elas, bem como torna-las conscientes de suas fragilidades e potencialidades.

Não poderíamos, também, deixar de citar sobre a importância da parceria entre família e escola no estudo de caso e atendimento especializado, uma vez que esses dois ambientes são os locais onde a criança evidencia os primeiros sinais de potencialidade e de outras necessidades especiais.

Finalmente concluindo, poderíamos resumir tudo que foi apresentado em uma única frase de autoria de Albert Einsten: *"Somos todos geniais, mas se você julgar um peixe por sua capacidade de subir em árvores, ele passará a vida acreditando ser estupido."*

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, DE 11 set. 2001. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF – 2006.

FLEITH, Denise de Souza (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.** Vol.1. Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007a.

_____. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação.** Vol.2. Atividades de Estimulação de Alunos. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007b.

_____. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação.** Vol.3. O Aluno e a Família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007c.

GUENTHER, Zenita C. **Capacidade e talento – Um programa para toda a Escola**. – São Paulo: EPU, 2006.

OLIVEIRA. João Batista, **Como o Brasil desperdiça seus talentos**. Revista Veja, São Paulo, 2017. Disponível em: https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/como-o-brasil-desperdica-seus-talentos. Acesso em: 04 set.2019.

ROPOLI, Edilene Aparecida, MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira e MACHADO, Rosângela. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – A Escola Comum Inclusiva**. Coleção "A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar". Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará, 2010.

VIRGOLIM, Ângela M. F.(org.) **Altas Habilidades/Superdotação:** Encorajando Potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

WINNER, Ellen, **Crianças superdotadas: Mitos e realidade**. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

122.

O PAPEL DO NAAH/S NA ORIENTAÇÃO ÀS FAMILIAS DA CRIANÇA COM INDÍCIOS DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Carla Eugênia Lêla[1]
Ivani Dolores dos Santos[2]
Meire Luiza de Castro[3]

INTRODUÇÃO

O NAAH/S[4]/GO desde sua implantação desenvolve o trabalho pedagógico de acordo com a proposta no Documento Orientador do MEC para os NAAH/S, ou seja, promove cursos de formação em AH/S objetivando a disseminação do conhecimento nessa área com o intuito de que os profissionais possam reconhecer e atender com qualidade e segurança os alunos com indicadores de AH/S nas escolas regulares, oferece também, acompanhamento às famílias e comunidade em geral ampliando assim, as possibilidades de atendimento assertivo a este público que apresenta características tão complexas.

1 Especialista em psicopedagogia – Universidade Estadual de Goiás-UEG, altas habilidades/superdotação – Suldamérica, Graduação: Pedagogia – Universidade Unida do Vale do Araguaia – Univar.

2 Especialista em Saúde Pública – Instituto de Atualização Profissional e Assessoramento – IAPA; e Informática na Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Graduação: Licenciatura em Língua Portuguesa – Universidade Federal de Goiás – UFG; e Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC.

3 Mestranda em Ensino na Educação Básica – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada a Educação – Universidade Federal de Goiás; Especialista em Psicopedagogia – Faculdade Suldamerica; Métodos e Técnicas de Ensino – Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO); Atendimento Especializado em AH/S – Faculdades Delta; Aperfeiçoamento Profissional em Educação Especial – Abordagens e Tendências na Área de AH/S – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Graduada em Educação Física – Universidade Estadual de Goiás.

4 Estes Núcleos estão organizados com salas de recursos para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, oportunizando o aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e seu senso crítico, com espaço para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação. (FLEITH, 2007a, p. 9).

Nossa intenção aqui é descrever a relevância do trabalho de atendimento familiar demonstrando à importância que é o apoio às famílias de pessoas com AH/S. Percebemos muitas dúvidas e angústias por parte dos pais quanto às potencialidades, aos interesses e necessidades não somente cognitivas, mas, também afetivas e sociais apresentadas por seus filhos. Sobre essa rede de apoio que os pais necessitam encontramos:

> [...] pais de crianças e jovens com altas habilidades /superdotação podem se sentir isolados e sem apoio. Por isso, é imprescindível manter abertos os canais de comunicação entre família e escola. Atento a esta questão, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação propôs para os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, além de unidades de atendimento ao professor e ao aluno, uma unidade de apoio à família visando prestar informação, orientação e suporte à família do aluno com potencial elevado. O objetivo deste trabalho é contribuir para que a família adquira uma melhor compreensão do comportamento do *filho* superdotado, seja uma parceira da escola no estímulo ao desenvolvimento das potencialidades da criança ou jovem com altas habilidades, promovendo o incremento das relações interpessoais nos contextos familiar e escolar. (VIRGOLIM, 2007, p. 9).

Sendo assim, o NAAH/S realiza uma reunião, quase sempre mensal (depende da demanda) para as famílias que procuram o Núcleo pela primeira vez para esclarecer sobre o que é o NAAH/S, suas atribuições e uma breve apresentação sobre os referenciais teóricos que subsidiam o fazer pedagógico. Em seguida, agendamos encontros individuais para tratar das especificidades de cada família e das necessidades individuais da pessoa indicada para avaliação conforme Fluxograma de Atendimento criado pelo NAAH/S-GO[5]. Realizamos também encontros coletivos onde são tratados diversos temas dentro da gama de possibilidades no universo das AH/S. Esses temas são escolhidos por profissionais que estão à frente do processo de avaliação, que cuidadosamente os escolhe a partir das angústias e dúvidas, por ora, necessárias serem esclarecidas.

A partir dos relatos de algumas famílias atendidas no NAAHS/GO, nota-se que geralmente nem sempre ela é a primeira a reconhecer as potencialidades e habilidades de seus filhos. Muitas das vezes, as indicações partem de professores, colegas, psicólogos ou até mesmo de pediatras e/ou outras pessoas próximas que percebem diferenças

5 Este documento legitima o desenvolvimento das ações com respaldo nas Diretrizes Educacionais destinadas ao público alvo do Ensino Especial na área das Altas Habilidades/Superdotação – AH/S, embasamento teórico-metodológico na literatura especializada e na legislação que assegura o Atendimento Educacional Especializado – AEE para estudantes com indícios de AH/S; conforme as diretrizes do Ministério da Educação e Cultura – MEC em consonância e Secretaria de Educação – SEE – Goiás. (www.mec.gov.br).

no modo de ser e de agir da criança, adolescente e/ou adulto. Comentários sobre essas diferenças causam medo, ansiedade e até mesmo insegurança quanto a melhor maneira de lidar com a situação, pois é sabido que, muitas vezes, a inteligência acima da média por si só não é garantia de sucesso, vem quase sempre acompanhada por assincronias[6] que provocam desajustes emocionais e/ou sociais e afetivos. Alguns autores apontam que as assincronias quando não bem trabalhadas podem prejudicar o desenvolvimento desses estudantes.

> As características de altas habilidades/superdotação, quando se apresentam, podem trazer uma combinação de reações afetivas e comportamentais tanto no aluno como no ambiente em que ele está. Ao contrário do que muitas pessoas pensam, ser superdotado não significa ter uma vida de sucesso garantido. A literatura indica que há dificuldades a serem superadas e, em muitos momentos desse percurso, nota-se sofrimento devido ao fato de o aluno sentir-se diferente e inadequado na vida acadêmica e social (CROSS, 2001 *apud* FLEITH, 2007c, p. 42).

Sabe se que esses estudantes necessitam de ambiente enriquecedor das suas potencialidades e habilidades, sendo o maior desafio pensar a respeito do que pode ser feito para o bom atendimento das Necessidades Educacionais Especiais[7] – NEEs. Nem sempre os pais conseguem expressar quais são essas necessidades, não compreendem os motivos das suas angústias e inquietações, principalmente quanto às dificuldades de adaptação escolar do filho. Criticam o despreparo dos professores, o contexto escolar e até outros profissionais que muitas vezes não sabem como oferecer um bom trabalho em AH/S.

Percebe-se que ainda existem muitas ideias confusas em relação ao papel que a família deve desempenhar a fim de identificar e estimular as habilidades dos filhos com indícios de AH/S. É importante considerar os sentimentos, as expectativas da família e as possibilidades de atendimento escolar adequado, por meio do AEE.

Isso ocorre pela ausência de informações quanto ao seu compromisso de buscar a identificação das características dos comportamentos de superdotação, verificar as possibilidades de desenvolvimento do potencial dos seus filhos e as ofertas de programas de atendimento especializado em AH/S.

6 Termo acunhado por Terrasier, é a carência de sincronização nos ritmos de desenvolvimento intelectual, afetivo e motor em relação ao desenvolvimento considerado "normal", costuma ocorrer em crianças com AH/SD, e pode causar problemas de desempenho, de personalidade e sociais. (PÉREZ, 2009).

7 São necessidades relacionadas aos alunos que apresentam elevada capacidade ou dificuldades de aprendizagem. Esses alunos não são, necessariamente, portadores de deficiências, mas são aqueles que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. (MEC, 2007).

As políticas públicas de atenção à Educação Especial[8] são compostas de legislações e diretrizes que visam diminuir as barreiras atitudinais, tão nocivas ao desenvolvimento desses estudantes. As redes de apoio são fundamentais para a verificação das NEEs e atendimento, considerando a importância de ajudar a família a compreender o funcionamento da própria dinâmica familiar e identificar as condições adequadas ao atendimento integral dos estudantes com indícios de AH/S.

Para melhor compreensão sobre a importância do trabalho junto às famílias, seguem trechos de relatos de uma mãe informando as potencialidades de seu filho e a angústia por não saber lidar com as características dele, pois a criança tem sede por aprender e suas brincadeiras estão sempre voltadas para aprendizagens sistematizadas e desde muito pequeno reclama do ambiente escolar por não atender suas reais necessidades de aprendizagem.

> [...] Desde os 6 meses meu filho já gostava de livros. Toda figura que via perguntava o que era. Antes de completar 2 anos já contava de 1 a 10 em português e inglês, já sabia identificar as cores em português e em inglês, e todas as formas geométricas. Com 3 anos, contava de 1 a 50 sem ler, e de 1 a 100 lendo. Adorava ver o mapa do Brasil, localizar e citar alguns Estados, soletrar o próprio nome sem ler, decorar histórias infantis, montar quebra-cabeças e pintar. Tinha muita criatividade e boa coordenação. Já era detalhista, organizado e não gostava de perder nos jogos. Sabia ligar o computador, entrar na internet e digitar. Não sei se ele é superdotado, mas estou preocupada. Ele faz coisas que nem eu acredito ser possível para uma criança de 3 anos. Não sei lidar nem como agir [...]

Diante desse relato percebemos que se trata de uma criança que precocemente apresentou interesses variados e a família percebendo suas áreas de interesse possibilitou um ambiente estimulador de suas capacidades. Sobre isso Winner (1998) diz:

> Winner (1998) expõe seis principais características que podem servir para generalizar o perfil de um ambiente familiar relacionado às altas habilidades/superdotação dos filhos. As seis generalizações desse perfil são: (1) O superdotado ocupa uma posição especial entre os membros da família, sendo, geralmente, primogênito ou filho único;(2) As crianças com altas habilidades/superdotação crescem em ambientes enriquecidos; (3) As famílias são centradas nos filhos, sendo o foco da família voltado para assegurar que seus filhos recebam treinamento, desde tenra idade, no domínio o qual tenha

8 A Educação Especial, como uma modalidade de educação escolar que perpassa todas as etapas e níveis de ensino, está definida nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que regulamenta a garantia do direito de acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais e orienta para a inclusão em classes comuns do sistema regular de ensino. (BRASIL, 2006)

> manifestado talento; (4) Os pais definem como modelo, para os filhos, padrões altos de desempenho, além de expressarem alta expectativa em relação ao rendimento ou à produção dos filhos; (5) Os pais sabem conceder independência aos filhos, ao mesmo tempo em que monitoram seu desenvolvimento; (6) O ambiente familiar de crianças com altas habilidades/superdotação que mais conduzem o desenvolvimento dos talentos dos filhos é aquele que combina alta expectativa e estímulos, ao mesmo tempo em que oferece suporte e apoio aos filhos.(*apud,* FLEITH, 2007c, p. 34).

O NAAH/S, objetivando conhecer todas as características da criança, coleta por meio de sondagem, entrevistas e relatos informações importantes capazes de colaborar com o estudo de caso que nos permita conhecer as características e particularidades da criança a fim de melhor traçar seu perfil e orientar com mais segurança pais e professores quanto ao melhor atendimento para o momento. A seguir, apresentamos mais um trecho da mãe:

> [...] Ele é detalhista demais nas brincadeiras e nos desenhos. Quando não sai do jeito dele, fica nervoso. Está ficando mais difícil de responder seus questionamentos sobre a origem da vida no mundo porque ele questiona até a Bíblia. Não gosta que receber críticas e opiniões. Gosta de inventar estórias e desenhos, mas não atende solicitações de suas produções. Pedimos a ele para criar uma história de dinossauros, ele propôs fazer um gibi. Desenhou por muitos dias. Não gostava de pintar porque as mãozinhas doíam, pois gostava de pintar forte. Quando os colegas iam brincar em casa ele reclamava, pois queriam que todos fizessem as coisas do mesmo jeito que ele...

Sobre o trecho relatado acima percebemos a importância que tem o conhecimento das características cognitivas e de personalidade da criança a fim de direcioná-la adequadamente a fim de não haver desajustes emocionais e sociais. Sobre essas necessidades temos:

> [...] o aluno com altas habilidades tem necessidades de aprendizagem e características cognitivas e sócio afetivas que se não forem compreendidas ou atendidas poderão gerar uma série de desajustes ao desenvolvimento do aluno, colocando-o em situações de risco acadêmico e social. (FLEITH, 2007c, p. 43).
>
> Por meio dos relatos das famílias é possível identificarmos seus anseios quanto as características de seus filhos, quais as melhores opções de atendimento e, também suas angústias sobre o desenvolvimento cognitivo, bem como conhecermos sobre a realidade escolar que o aluno está inserido.
>
> [...] Certo dia a professora passou uma atividade para casa sobre formas geométricas e ele questionou que estava errada porque faltava o losango. Ao invés de elogiá-lo ela o repreendeu e disse que ele estava muito novo para

> aprender essa figura. Ele questionava as tarefas e dizia que queria aprender mais. Pedia para estudar na sala de crianças maiores porque na sala dele só brincava.
>
> [...] Transferimos nosso filho para outra escola. Ele estava feliz com os novos amiguinhos e com a estrutura física que era bem infantil. No final do ano, quando entregaram as apostilas dele, me decepcionei, pois, ele só rabiscou, sendo que sabia desenhar. Perguntei a ele por quê? Ele respondeu que fez do jeito que os coleguinhas faziam. Conversei com a coordenadora, que queria acelerá-lo de série, mas a direção da escola não permitiu afirmando que isso poderia afetá-lo emocionalmente e eu obedeci.

Os relatos acima são da época que o aluno frequentava a educação infantil, e já apresentava interesse incomum para sua idade e série. Sendo assim, de acordo com a Educação Especial, o aluno poderia receber o atendimento educacional especializado de acordo com suas capacidades por meio enriquecimento e flexibilização no próprio espaço escolar, porém as escolas ainda estão despreparadas para o atendimento em altas habilidades. Pensando nisso, cabe ao NAAH/S, durante o processo de avaliação intervir, junto à unidade escolar oferecendo materiais sobre a temática, cursos e assessoria capacitando-os a identificar e atender o aluno com alto potencial, quando possível, no próprio espaço escolar.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pelo aluno no contexto educacional provocado pela falta de conhecimento e despreparo dos pais e professores sobre a legislação que ampara o AEE em altas habilidades a mãe relata:

> [...] M. sentia muito desmotivado com as atividades desenvolvidas na escola, achava tudo muito fácil e pedia para aprender coisas novas, muitas vezes preferia estudar em casa. Diante de suas reclamações procurei a coordenação que disse não poder avançá-lo por causa da idade.
>
> [...] Fui à Subsecretaria Estadual de Educação e disseram que ele não tinha idade para ser acelerado e deveria procurar ajuda de uma psicóloga. Fui ao Conselho Estadual de Educação e a atendente me falou sobre o filho dela ter sido adiantado e teve problemas emocionais ao chegar na faculdade. Com medo de acontecer o mesmo, desisti [...]
>
> [...] Procurei uma psicóloga e em duas seções ela me orientou que ele poderia ser assim por ter sido muito estimulado e para fazer um diagnóstico precisaria de no mínimo 10 seções, porém aos 6 anos teria que fazer nova avaliação para confirmação. Desisti, pois gastaríamos um dinheirão e depois teria que repetir, sendo assim, ao invés de fazer a avaliação investi em jogos, livros, brinquedos pedagógicos e quebra cabeça que ele gostava muito...

Percebemos que o despreparo dos profissionais quanto à identificação das necessidades educacionais especiais do aluno com indicadores de AH na educação infantil provoca incertezas e dificuldades quanto ao atendimento necessário as suas capacidades. Nossa orientação consiste em levar ao conhecimento da comunidade escolar sobre o processo de avaliação e atendimento proposto nas Diretrizes da Educação Especial. Outro aspecto importante diz respeito à indicação do psicólogo. Se o aluno visivelmente apresenta habilidade acima da média, ou seja, se destaca de seus pares nos conhecimentos acadêmicos e habilidades cognitivas, seria necessária avaliação neuropsicológica para confirmar suas potencialidades? De acordo com a definição brasileira de altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2001, Art.5º, III) temos "educandos com altas habilidades/superdotação aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes". Sendo a principal característica do aluno a grande facilidade de aprendizagem, haveria necessidade da atuação do psicólogo neste momento? Ainda sobre a definição de superdotação no artigo do Ministério da Educação, Saberes e práticas da Inclusão temos:

> Entende-se por superdotação, neste artigo, os padrões de desempenho superior que uma pessoa possa apresentar, quando comparada a grupo de igual faixa etária e contexto social. Em geral, apresenta em conjunto com esse desempenho, algumas características especialmente definidas e observáveis, que podem ser notadas e acompanhadas em várias faixas etárias, e que apresentam necessidades educacionais especiais, determinando procedimentos pedagógicos diferenciados para essa pessoa. (BRASIL, 2006b, p. 19).

No último trecho, percebemos o envolvimento da mãe no desenvolvimento das capacidades de seu filho, proporcionando a ele um ambiente variado e cheio de estímulos. Sobre essa atitude da mãe, já citamos Winner (1998) que afirma:

> O fator que deve ser considerado como relevante para o alto desempenho dos filhos e que faz com que o ambiente familiar seja visto como enriquecido é o valor que a família atribui ao acesso à cultura e à educação formal dos filhos. Pais de crianças com altas habilidades não somente valorizam a educação formal, como a colocam em posição de prioridade na vida familiar, independentemente do nível sócio-econômico e da escolaridade dos pais. (*apud*, FLEITH, 2007c, p. 35).

Iniciado o ensino fundamental o aluno apresentou ainda mais desmotivação pelo contexto educacional, porém por ter tido a sorte de ter uma professora com sensibilidade e boa vontade suas necessidades foram parcialmente atendidas visto que a

professora percebendo seus anseios por novos conhecimentos proporcionava atividades de enriquecimento na sala regular e desenvolvia projetos em sua área de interesse.

> [...] Chegou ao 1º ano do Ensino fundamental lendo fluentemente, escrevendo letra cursiva perfeitamente e dominando cálculos mentais. Um dia chegou chorando em casa porque a professora estava ensinando adição, e ele já sabendo, multiplicação e divisão queria expressar seu conhecimento. Ela o repreendeu afirmando que era muito para a cabecinha dele e que ele ia acabar ficando doente por aprender antes da hora. Falei com a professora e ela pediu desculpas. Decidi mudá-lo de escola e quando fui buscar a transferência, o diretor, não queria permitir e afirmou que em 30 anos de profissão nunca viu alguém com a inteligência tão superior. Disse que o meu filho deveria receber atenção especial, precisava de desafios e que somente a sua escola saberia atendê-lo. Respondi que em três anos estudando lá ele foi rejeitado e mantive minha decisão....
>
> [...] Na nova escola a professora percebendo suas capacidades e interesses diversos promovia projetos em suas áreas de interesse, respondia tudo que ele perguntava. Ele gostava muito da professora, mas não gostava das aulas, só dos projetos, dizia que as aulas eram chatas porque já sabia tudo. Gostava mais de estudar do que das férias. Ele sempre foi questionador, curioso, interessado em livros didáticos, atlas, de ciências biológicas, de astronomia e de histórias infantis...
>
> [...] No segundo ano não queria ir à escola e fiquei extremamente preocupada, pois para uma criança que gosta muito de aprender não querer ir à escola por dizer que não aprendia nada e que tudo que a professora ensinava já sabia me deixou em pânico. Foi aí que mais uma vez entrei em contato com o NAAH/S e fui prontamente atendida.

Diante das reclamações da criança, de sua angústia e sede de aprender e adquirir conhecimentos além do que é oferecido para sua faixa etária e que o NAAH/S colabora fazendo a avaliação psicopedagógica em AH conforme Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional Especializado e nas sugestões propostas por especialistas em altas habilidades objetivando, principalmente, conhecer o perfil do estudante, suas potencialidades, interesses, estilos de aprendizagem e forma de expressão, para então, orientar a família e a escola nas possíveis alternativas de AEE que respeitem as habilidades e capacidades da criança, conforme o que preconiza o artigo 208, V da Constituição Federal e as Diretrizes da Educação Especial:

> V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

> VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar... (VIRGOLIM, 2007, p. 31).

Neste caso específico, o NAAH/S durante os atendimentos e diante dos dados coletados, emitiu um documento sugerindo o avanço escolar e atividades de enriquecimento na sala regular e na Sala Recurso Multifuncional[9], e por meio de telefone, e-mail e por vezes presenciais, assessorou no que foi necessário para que o aluno pudesse ser atendido em suas necessidades e capacidades. Sobre os benefícios do avanço, a mãe relata:

> [...] A aceleração indicada e acompanhada pela Equipe de Atendimento do NAAH/S foi muito positiva, ele está mais feliz, embora, embora reclame que ainda está muito fácil, não vê a hora de ir para a 4ª série. Afirma que é chato ficar repetindo algo que já aprendeu e quer conteúdos novos. Quando aprende algo novo, conta tudo e fica radiante [...]

Além do avanço escolar orientamos a família a continuar com os estímulos no ambiente familiar, fizemos considerações sobre suas características de personalidade, sobre as necessidades intelectuais e sociais da criança e sobre os direitos preconizados na Legislação Brasileira para alunos com altas habilidades, sendo uma delas o AEE na sala de recurso em escola que não seja a sua de origem. Sendo assim, seu filho foi recebido na sala de recurso de uma escola próxima a que fazia o ensino regular, pois a que estudava não possuía a sala. Orientamos a professora que o recebeu, colaboramos com o Plano de Desenvolvimento Individualizado[10] e o aluno desenvolveu diversos projetos nas áreas: linguística, desenho, oratória, raciocínio lógico.

Sobre os projetos no AEE e o atendimento na sala regular, o NAAH/S auxilia pais e professores, pois é fundamental o trabalho de parceria entre a família e a escola uma vez que a criança necessita compreender suas diferenças, e isso só é possível com um trabalho conjunto.

> [...] a essa altura, os pais já se dão conta que, de fato, a criança é diferente. Eles percebem que o apetite para aprender é imenso e o alimento, pouco; que as

9 As Salas de Recursos Multifuncionais são dispositivos de um programa do Ministério da Educação do Brasil que fornece alguns equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a criação de salas destinadas a integrar alunos com necessidades especiais nas escolas públicas regulares por meio da política de educação inclusiva. (MEC, 2010)

10 O PDI é amparado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13146/2015) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/1996). Ele visa orientar o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Por isso, torna-se uma ferramenta que contribui para garantir a acessibilidade na escola. (BRASIL, 2015)

> perguntas são infinitas, e que eles nem sempre têm as respostas; que a personalidade da criança começa a ser afetada pelo fato de sentir se diferente; que as relações com amiguinhos parecem comprometidas; e que a escola não parece poder ajudar. Porém a escola não só pode, como deve ajudar. É sua obrigação. Não curando-a de seus problemas, mas educando-a de forma apropriada. Para isso, os pais terão que se aliar à escola, para dar aos seus filhos a educação de que precisam, para permitir que suas habilidades encontrem caminhos apropriados para se desenvolver. (FHEITH, 2006c, p. 63).

Estamos conscientes que o aluno superdotado tem necessidades educacionais especiais como qualquer outra criança, por isso a criação de um núcleo especializado que auxiliei pais e professores no intuito de estudar alternativas viáveis de atendimento tal qual a inteligência predominante na criança.

> Quando a família recebe a orientação sobre as altas habilidades/superdotação de seu filho e decide estimular o desenvolvimento deste talento, um novo cotidiano se inicia para todos os seus membros. Pais e mães mais conscientes podem redefinir os propósitos de suas vidas, em termos de bem-estar, alegria de viver, crescimento biopsico-sócio-espiritual mais saudável para seus filhos. (FLEITH, 2007, p. 59).

Sabe-se que a criança com alto potencial apresenta desenvolvimento desarmônico o que confunde tanto no processo de identificação de suas potencialidades, quanto no atendimento educacional especializado, sendo assim necessário orientações especificas que respondem as suas necessidades individuais sejam elas no aspecto cognitivo, afetivo ou psicomotor.

Quando atendidas adequadamente crescem sabendo de suas eficiências e de seus pontos fracos, sendo isso possível com o apoio da família e de seus professores. Por isso é tão importante a orientação familiar, tendo em vista que conhecer as áreas fortes, aptidões e interesses da criança a direcionando no que tem de melhor, sua adaptação no ambiente se torna bem mais fácil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se diante de todo o exposto que apesar do NAAH/S possuir diversas frentes de trabalho todas elas se intercalam entre si, e que a orientação à família é de fundamental importância para que haja assertividade no processo de desenvolvimento das crianças altamente capazes, tão importante quanto a formação de professores e demais

membros da comunidade, uma vez que a socialização da criança acontece em todos os espaços sociais.

Sendo assim, tratar sobre o papel da família que tem um filho com indicadores de altas habilidades/superdotação – AH/S que deseja realizar junto com a escola do filho o AEE, é uma tarefa que exige dos profissionais que fazem o trabalho de observação, atendimento e encaminhamento, o conhecimento acerca da aplicação das políticas públicas da educação especial, a compreensão dos pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam o AEE em AH/S, as nuances dos processos de construção do conhecimento na educação infantil e educação básica, puericultura e desenvolvimento humano, neurociência e aprendizagem, aspectos emocionais e psicológicos da criança e do adolescente, dentre outros aspectos muitos importantes. Conclui-se que a observação dos comportamentos de todos os envolvidos na dinâmica familiar e escolar, são fundamentais para o desenvolvimento do aluno em processo de avaliação. Isso só é possível quando a família e escola apresentam as informações e dado solicitados, sem tabus ou omissão das suas limitações e dificuldades, aos profissionais responsáveis pelo atendimento.

Diante todas as necessidades apresentadas por estudantes superdotados descritos no decorrer do trabalho reforçamos que uma família que recebe orientação sobre os interesses, as áreas fortes e assincronias do (a) filho (a) com alto potencial é capaz de proporcionar um ambiente mais harmônico e estimulador de suas capacidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 28 ago. 2019.

_____. Lei Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: caderno do coordenador e do formador**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. São Paulo: MEC/SEESP, 2010.

FLEITH, Denise de Souza e Colaboradores. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Vol.1. Orientação a Professores**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, Brasília/DF, 2007a.

_____. Denise de Souza e Colaboradores. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Vol.2. Atividades de Estimulação de Alunos**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, Brasília/DF, 2007b.

_____. Denise de Souza e Colaboradores. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Vol.3. O Aluno e a Família**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, Brasília/DF, 2007c.

PÉREZ. Susana Graciela Pérez Barrera. **A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional**. 2009, Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/811. Acesso em: 28 ago. 2019.

VIRGOLIM, Ângela M. F.(org.) **Altas Habilidades/Superdotação – Encorajando Potenciais**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial, Brasília/DF, 2007.

123.

O CONHECIMENTO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E GEOGRAFIA DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria José Pereira de Oliveira Dias[1]

INTRODUÇÃO

Este texto destaca o desenvolvimento do trabalho pedagógico das Ciências da Natureza e Geografia da Infância em uma Instituição de Educação Infantil da Rede Pública Federal de Goiás. Intenta discutir a organização pedagógica, os desafios, as complexidades e as possibilidades de desenvolver ações voltadas às Ciências e Geografia na primeira etapa da Educação Básica do Ensino Regular.

A perspectiva teórica adotada neste texto é a histórico-cultural, advinda do materialismo histórico-dialético, com base nos autores: Almeida (2001), Freire (1996), Lima (2011), Lopes (2008; 2013), Vigotski (2003; 2008), Rosa (2001) e demais documentos oficiais que contribuíram à reflexão e ao diálogo necessário.

Nesse contexto teórico, as ações pedagógicas problematizadas e desenvolvidas na Educação Infantil devem contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, considerando-a como sujeito histórico igualmente importante nas relações dialeticamente vivenciadas no meio social.

1 Doutoranda e Mestre em Educação no PPGE da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Professora no Departamento de Educação Infantil/CEPAE/UFG. Bolsista FAPEG, e membra do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Gestão Escolar – GPPEGE/PUC Goiás – www.gppege.org.br. E-mail: mjpgoster@gmail.com.

No sentido em questão, a autora Cerisara (2000, p. 85) destaca a importância de se "recorrer ao modelo histórico-cultural do desenvolvimento humano" para compreender o processo de "desenvolvimento e aprendizagem, e as implicações decorrentes dessa relação", sobretudo, da forma como o homem se constitui e é constituído no ato de "conhecer e interagir com o mundo".

Desse modo, as reflexões epistemológicas de Vigotski do modelo histórico-cultural são contributivas para a compreensão do desenvolvimento humano – a começar pelos aspectos biológicos e das relações sociais em movimentos dialéticos.

Nessa perspectiva teórica, a criança precisa estar em contato com os processos culturais que foram produzidos pelos homens ao longo da história, visto que o sujeito apreende e se desenvolve a partir da mediação realizada por outros, bem como dos objetos materiais e não materiais produzidos culturalmente.

Portanto, o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança só é possível quando é levado em consideração o interesse e necessidade. Mas é importante saber como será orientado ou organizado esse empreendimento pedagógico para que a "atividade iminente" possa constituir-se em novos conhecimentos (VIGOTSKI, 2003, p. 132).

Em vista disso, a criança deve ser considerada como um sujeito histórico e de direitos, e precisa ser beneficiada com diferentes interações e práticas que promovam as vivências e as experiências na construção e constituição das identidades pessoais e coletivas. Deve-se contemplar as brincadeiras, os momentos de desenvolver a imaginação, a fantasia, as narrativas e as problematizações relacionadas a partir da cultura produzida historicamente.

Nesse sentido, como forma contributiva nas orientações pedagógicas cotidianas, têm-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009, p. 20) como documentos norteadores no processo de planejamento. Essas orientações destacam que a proposta pedagógica na Educação Infantil precisa garantir uma plena formação pedagógica e sociopolítica, concepções sociais que abarcam a consciência democrática, a sustentabilidade do planeta e a diminuição das relações de segregação "etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa". Preconizam, também, as diferentes formas de organizações materiais, espaciais e temporais, a preocupação com os movimentos amplos e específicos nos espaços internos e externos da instituição, além dos conhecimentos e das "contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América", contemplando o olhar sensível acerca das origens do povo brasileiro.

Diante da amplitude dos conteúdos dessa área de conhecimento de Ciências da Natureza e Geografia da Infância no contexto da Educação Infantil, pode-se perceber o grande desafio para desenvolver sistematicamente esse trabalho, por serem campos que possuem contradições em suas relações curriculares e práticas pedagógicas, demanda uma formação reflexiva, crítica e ética. Ao mesmo tempo, é uma área que considera os aspectos da formação das crianças na perspectiva da compreensão, da responsabilidade e da conscientização sobre as transformações políticas, históricas e sociais das ciências e tecnologias, diante do contexto social vigente e o meio ambiente que precisa ser preservado e, concomitantemente, recuperado para as demais gerações.

Desse modo, o método e a abordagem metodológica desenvolvida nesta investigação partiu de um estudo qualitativo baseado na perspectiva científica do materialismo histórico-dialético. Esta análise tem como perspectiva investigativa a teoria histórico-cultural, possibilitando apreensão científica a partir da observação crítica das concepções e problematizações pedagógicas no campo educativo, cultural e social, sobretudo, das experiências e vivências cotidianas no âmbito institucional.

A importância do conhecimento de Ciências e Geografia na Educação Infantil

O objeto de conhecimento dessa área de Ciências da Natureza e Geografia da Infância na Educação Infantil compreendem categorias que se interagem dialeticamente na apreensão da relação que envolve e justificam a existência da criança no mundo, as quais serão desenvolvidas ao longo do processo formativo.

Compreende-se que a área de conhecimento científico fecundo e dialógico, que perpassa o âmbito epistemológico fundamentado na teoria Histórico-cultural, precisar se relacionar às demais áreas como a Linguagem, a Arte, os Jogos, as Brincadeiras que, atualmente, fundamentam o trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil.

As Ciências da Natureza e a Geografia da Infância contribuem na formação humana de modo integral, visto que possibilita a criança a constituição de linguagens diversificadas que podem auxiliar na formação de hipóteses, na construção do conhecimento, na interação com o outro e com o meio ambiente em que vive.

Desse modo, é preciso levar em consideração da necessidade de fomentar esses conhecimentos intentando os interesses das crianças pelas questões ambientais, fauna e a flora, alimentos, corpo e o movimento, fenômenos naturais e tudo que possa promover

experiências investigativas, questionamentos necessários, elaboração de perguntas e respostas ligadas aos conceitos científicos problematizados cotidianamente.

Entretanto, nas sucessivas relações localizadas entre homem e natureza há interações e elementos de origem natural e humana, que podem produzir diferentes paisagens no espaço.

É importante destacar que ao longo do tempo e do espaço as paisagens se modificam e, nesse sentido, o tempo se constitui como história, a sua materialidade pode ser percebida nas configurações que permanecem no espaço (SANTOS, 1996).

De acordo com Santos (1996) a paisagem é o encontro do espaço e do tempo, e existe através das suas formas criadas em momentos históricos diferentes. No espaço, as formas que compõem a paisagem preenchem uma resposta às necessidades da sociedade. Já o lugar consiste numa categoria significativa, uma vez que compreende as relações afetivas entre pessoas e o espaço.

Desse modo, Lopes (2013) afirma que a criança consegue apenas perceber o espaço através do seu próprio corpo e quando entra em contato com os objetos utilizando os sentidos, deixando afetar-se. Para o autor, num primeiro momento, o seu espaço é de vivência: compõe-se dos lugares onde brinca, imagina, cria, recria, passeia e dos objetos que aí existem e que ela utiliza. Mas, à medida que ela amplia o seu espaço de ação de forma lúdica e interativa, as relações espaciais se desenvolvem e se tornam mais complexas.

O autor afirma, ainda, que a paisagem edificada numa parcela do espaço no contexto da Educação Infantil, confere a produção de uma paisagem que guarda objetos e significados que remetem para o mundo da criança. Ao observar as suas funções, as ações que aí se desenvolvem são estruturadas e organizadas não para as crianças, apesar de ser um espaço próprio, mas um território de infância materializados pelas paisagens.

As crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, ressignificam, complexificam e, além disso, apropriam-se de outros criando as suas territorialidades. Aqui, nota-se nitidamente que há uma diferenciação no conceito de lugar e espaço, sendo que o último pode ser considerado mais subjetivo e abstrato que o primeiro. Os mapas mentais são apontados por eles como fundamentos marcados pelas histórias de cada sujeito e as suas experiências apropriadas ao longo do tempo.

Os autores, Lopes & Vasconcellos (2006, p. 40), ressaltam que na formação das culturas infantis ocorre, também, a configuração das territorialidades, pois nela está presente às interações entre os lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e as suas

instituições e das territorialidades de criança. Afirmam que a Geografia da Infância é o campo de reflexão de todas essas dimensões.

Segundo Lima e Farias (2011), é na Educação Infantil que começam a se desenvolver as bases que darão segurança e solidez ao pensamento científico, através do uso de uma linguagem rica em conceitos de tempo e de espaço, movimento e forma. Nessa perspectiva, o mapeamento do próprio corpo se reveste de grande importância, pois é com ele que se inicia a sua passagem do espaço perceptivo para o espaço intelectual.

Nesse sentido, a cartografia possibilita ler o mundo com um olhar geográfico. O que significa compreender que há um processo que se inicia desde os primeiros anos de vida quando se reconhecem os lugares, identificam-se os objetos e vivenciam-se os percursos e se reconhecem as distâncias, atribuindo sentido ao que está sendo observado, percebido e representado.

A iniciação cartográfica da criança na Educação Infantil perpassa por uma experiência de mapeamento do corpo conhecendo-o e agindo sobre o espaço para compreendê-lo.

Desenvolver a observação na Educação Infantil consiste em ampliar o olhar para a leitura de paisagens, de mapas e de diferentes signos produzidos pela cultura, possibilitando à criança a compreensão das representações do real, historicamente construídas. O domínio dessa linguagem é essencial para que a sua formação como cidadão seja completa, visto que o indivíduo que pensa o espaço deve dispor de instrumentos para atuar de forma consciente sobre o mesmo.

Ao se apropriar dos elementos de um mapa para compreender um lugar, por exemplo, deve-se levar em consideração a concepção cultural que aparecerá tanto na leitura quanto na elaboração.

Neste caso, a mediação do professor é uma orientação para a observação qualitativa da realidade e das representações do que as crianças fazem, pois, nelas estarão os símbolos e signos, os lugares indicados, os elementos que serão agrupados por critérios de agrupamentos, classificando os fenômenos por meio de cores ou quaisquer variáveis visuais. Esse é o contexto da mediação, no qual a qualidade da intervenção do docente encoraja e contribui no avanço da aprendizagem.

Lopes (2013) aponta que o olhar para a Geografia da Infância pode nos apresentar um entendimento sobre a criança, dentro de uma perspectiva estrutural ou a partir das ações dos sujeitos nos seus lugares, destacando as suas necessidades e especificidades.

O autor problematiza os conceitos de "ser e estar" dos sujeitos, crianças, a partir dos seus espaços, entendendo-os como indivíduos singulares e, concomitantemente, sociais e culturais. Mas, segundo ele, é preciso considerar as experiências de uma cultura, a sua diversidade e o entendimento dos espaços que cada povo possui, sobretudo das suas relações com o meio ambiente e os seus fenômenos naturais.

Nesta perspectiva, Lopes (2013) convida a perceber as infâncias e as crianças não deslocadas no espaço e tempo, principalmente como alguém real que brinca, se diverte, vivencia experiências, aprende, interage, compartilha ensinamentos, conhecimentos culturais e científicos, na escola ou não, no campo, nas lavouras, nas fábricas, nas ruas, em movimentos de migrações. Portanto, é preciso desvelar toda a complexidade que envolve os seus processos de atuação perante o mundo e materializá-las como sujeitos reais na construção do território da sociedade brasileira.

Embora a relevância sobre a diversidade de conhecimentos dessa área seja expressiva, é preciso atentar-se para que estes sejam entrelaçados e relacionados aos objetivos traçados. É necessário manter as relações entre as crianças, entre adulto e criança, valorizando a espontaneidade, necessidades e interesses das crianças, e, sobretudo, considerando-os como elementos fundamentais na construção de hipóteses, inferências e problematizações relativas aos conhecimentos. A criança precisa ser instigada e incentivada a ampliar o seu campo perceptivo.

Desse modo, acredita-se que os conceitos/categorias, relativos às ciências naturais, que perpassam por questões relacionadas ao meio ambiente, sustentabilidade e os fenômenos científicos, devem estar relacionados à geografia da infância e englobar as concepções de espaço, território, paisagem e lugar para conceber dialeticamente a dinâmica que envolve o estudo. Entretanto, o diálogo entre esses conhecimentos é indissociável em busca de condições favoráveis à vida no seu sentido macro. Por essa razão os aspectos científicos, geográficos, políticos, históricos e sociais se constituem fundamentais na sistematização desse conhecimento.

As Ciências da Natureza e Geografia da Infância no Cotidiano da Educação Infantil

A perspectiva Histórico-Cultural nos ajuda a compreender que a criança que frequenta uma instituição de Educação Infantil não chega isenta de cultura, visto que traz consigo um conhecimento real vivenciado por determinada classe social.

Nessa lógica, a instituição de educação contribui na potencialização desses conhecimentos que estão em processo de construção e ainda não foram totalmente desenvolvidos, ampliando-os e tornando-os cada vez mais complexos.

Vigotski (2003) destaca que as ações pedagógicas devem partir do conhecimento atual, que é real, para o domínio dos signos e conceitos científicos. Essa transcendência da construção do real para o domínio dos signos deve ser promovida pelos pares mediadores mais experientes que promoverá, inicialmente, uma observação detalhada dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança para progrida e avance nesses conhecimentos.

Nessa perspectiva, atualmente, o DEI/UFG[2] implementa a sua Proposta Pedagógica com base nos aportes teórico-metodológicos da teoria Histórico-Cultural e Histórico Critica, e demais documentos oficiais como Lei de Diretrizes e Bases 9.396/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/2009.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) orientam o trabalho na instituição no que tange as práticas pedagógicas articuladas as experiências e vivências das crianças. Tem como aporte teórico-metodológico os conhecimentos que possam promover a apreensão do "patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico", bem como o desenvolvimento das crianças pequenas na sua plenitude e integralidade (p. 12).

Nesta perspectiva curricular, o DEI/UFG se organiza por área do conhecimento – denominada como: Linguagem, Arte, Jogos/brinquedos/brincadeiras e Ciências da Natureza/Geografia da Infância, que articulam em consonância com os Planos de Ações dos 5 agrupamentos atendidos no matutino e igualmente no período vespertino. Essas áreas são desenvolvidas, cotidianamente, com as crianças de modo coletivo e em momentos específicos da rotina do departamento.

Nesse espaço, para além dos conceitos científicos, o ensino de Ciências da Natureza e Geografia da Infância, está voltado à formação dos sujeitos no sentido do desenvolvimento da curiosidade de conhecer e descobrir o mundo real, da importância da preservação, conservação e do uso comedido dos recursos naturais de forma consciente, e, também, da necessidade de se problematizar a respeito do reaproveitamento, reutilização e reciclagem do que é transformado e produzido pelo trabalho humano.

2 O Departamento de Educação Infantil (DEI), localizado no Campus Samambaia da Universidade Federal de Goiás (UFG), é parte integrante do Centro de Estudos e Pesquisas Aplicada à Educação (CEPAE). Atualmente atende em média de 85 crianças com idades entre 1 a 5 anos e 11 meses.

Portanto, tendo em vista a importância da área de Ciências da Natureza e Geografia da Infância ao contexto da Educação Infantil, vislumbramos a necessidade de se compreender os fenômenos científicos e geográficos inseridos no contexto político, histórico e cultural, principalmente, as relações estabelecidas pelos sujeitos, a possiblidade experiências diversificadas considerando a curiosidade, imaginação, criatividade, interesses, representações sociais e socialização nos espaços internos e externos.

Diante desse conhecimento, por meio de um contexto lúdico e orientado, intentamos promover e possibilitar múltiplas experiências de observação, percepção, compreensão, ressignificação e complexificação dos espaços e objetos, dentro e fora da instituição. Além disso, incentivar a percepção acerca das modificações fenomênicas internas e externas, a compreensão das distintas paisagens e territórios de forma lúdica e interativa, oportunizando os sujeitos as situações que envolvem descobertas científicas a partir dos fenômenos naturais e as suas contribuições para as diferentes formas de produzir a vida social. Por fim, propiciar ações concretas relativas às reflexões políticas e culturais a respeito dos diferentes espaços, instigando as crianças a imaginação e a criticidade.

Os procedimentos metodológicos da área do conhecimento de Ciências da Natureza e Geografia da Infância, contribuem na materialidade do planejamento e na ressignificação de ações fundamentais na formação dos sujeitos pertencentes a esse espaço.

Desse modo, para facilitar a compreensão em relação às atividades realizadas cotidianamente na Educação Infantil no DEI/UFG, seguem algumas das ações planejadas e desenvolvidas (ao longo de um semestre) dentro da área de conhecimento de "Ciências da natureza e Geografia da Infância":

Atividade I:

Na atividade denominada como "O meio ambiente em foco", problematizamos com as crianças acerca da degradação ambiental, da organização do espaço físico e da conservação dos recursos materiais da instituição, compreendendo esses aspectos a partir dos impactos ambientais e os prejuízos para a conservação do meio ambiente. Foi possível apresentar os ícones e os símbolos como representação da organização social fundamental à vida sustentável, problematizando acerca da organização atual dos espaços internos da instituição. Intentou-se fomentar ações que possibilitassem agir e refletir na organização do espaço em que vivem, incentivando a construção e representação de novos ícones e símbolos que possibilitassem a organização do espaço institucional.

No primeiro momento da ação, distribuímos barbantes coloridos para formarmos dois grupos de crianças com idades mistas. Em seguida, após rodas de conversas, convidamos o primeiro grupo para o espaço denominado de "multimeios", relembrando-os da última atividade realizada pela área em que foi apresentado o curta – "A maior flor do mundo" que abordou questões relacionadas a sustentabilidade, interferência humana na degradação do meio ambiente e no espaço social.

A ação consistia na problematização da temática com todas as crianças do departamento e a utilização de quebra-cabeças artesanais de placas como "proibido fumar", "proibido jogar lixo no chão", "ruídos desagradáveis", etc.

Após rememorarem a atividade desenvolvida nas semanas anteriores, iniciamos a atividade problematizando esses conhecimentos, a partir das seguintes questões: como podemos contribuir com o meio ambiente? Qual é o significado e a importância das placas de sinalizações no contexto social? Como essas mensagens podem contribuir na organização dos espaços e meio ambiente?

Desse modo, usando um equipamento de Datashow, apresentamos algumas imagens de sinalizações diversificadas que contribuem na organização do pensamento acerca da conscientização de alguns problemas que podem surgir na sociedade, sobretudo, em relação às questões ambientais. Durante a apresentação das imagens, notamos que as crianças se atentavam e ficavam impressionadas com tudo que viam. Notamos uma ampla e ativa participação das crianças dos agrupamentos maiores quando correspondiam com as problemáticas apresentadas. Já as crianças menores eram incentivadas a verbalizarem aquilo que desejassem e a pensarem acerca das problematizações apresentadas.

Após problematizarmos o assunto com o apoio das imagens projetadas, realizamos um diálogo para entender o que as crianças haviam percebido e ampliar alguns conceitos dentro da materialidade real daquilo que já conheciam dentro e fora da instituição.

Nesse momento, apresentamos alguns livros e brinquedos danificados e os questionamos se daquela forma as crianças e os adultos da instituição estavam contribuindo na preservação do meio ambiente. A partir disso, algumas crianças participaram trazendo exemplos de degradação do espaço social e realizaram relações com base nas experiências pessoais vividas no contexto social.

Desse modo, foi questionado ao grupo presente o que podemos fazer para que o nosso espaço fosse mais sustentável (problematizando o significado desse conceito) e o que cada um poderia contribuir na conservação do meio ambiente? Várias respostas

foram apresentadas, entretanto, algumas apontaram para a implantação de placas de sinalizações como alerta quanto a organização, conservação e preservação do espaço interno visando não gerar maiores prejuízos ambientais.

Em seguida, convidamos o grupo à varanda de um dos pátios mais próximos para construírem algumas placas de sinalizações que contribuíssem na organização do espaço interno da instituição. As crianças usaram imagens previamente recortadas para que fossem montadas como um quebra-cabeça e que, posteriormente, pudessem ser coladas formando cartazes a serem afixados nos espaços internos designados pelo coletivo. Foram incentivadas a montarem quebra-cabeças e a colarem nos ambientes em que achassem pertinentes. Todas as crianças participaram ativamente desse momento. Além de colarem os quebra-cabeças, realizaram recortes de revistas para criarem placas que também foram coladas no ambiente da instituição. Notamos grande interesse pela atividade, colaram cartazes em vários espaços (parquinho, banheiro, refeitório especial e outros cantinhos).

Encerraremos a atividade incentivando as crianças afixarem os cartazes de sinalizações nos espaços escolhidos, visando maior organização e conservação dos recursos materiais dispostos.

Avaliamos que a atividade foi extremamente significativa ao grupo, visto que ao longo desse mês, observamos crianças alertando as outras para não danificarem os livros literários e os brinquedos da instituição, apontando para os cartazes afixados que destacavam imagens relacionadas ao uso consciente da água, dos espaços e dos objetos.

Atividade II:

A atividade “conhecendo o mapa da Instituição” foi planejada e organizada intentando promover experiências de observação, percepção e compreensão, complexificação, transformação e ressignificação dos espaços e objetos integrados a instituição.

Intentou-se com isso, problematizar o conhecimento acerca dos mapas e do emprego da cartografia para compreender o espaço restrito e amplo do contexto institucional.

Objetivou-se com esta ação, o conhecimento do mapa digital e a dinâmica de visualização de imagens aéreas para compreender o território local, reconhecendo os conhecimentos apoderados pelos sujeitos históricos.

Buscou-se problematizar novos conceitos acerca do espaço, território e as relações instituídas com o meio ambiente, incentivando a construção e representação do espaço institucional na sua totalidade.

No primeiro momento, propomos a divisão de dois grandes grupos, contemplando todos os agrupamentos. No segundo momento, convidamos os primeiros grupos para o espaço denominado de "multimeios" e apresentamos algumas fotos da última atividade realizada pela Área de Conhecimento, provocando-os a relembrarem o que conseguiram apropriar-se das problematizações realizadas nos momentos anteriores.

No terceiro momento, problematizamos com as crianças acerca do que conhecem dos mapas? Em seguida mostramos as imagens aéreas (a partir da ferramenta *'Google Maps'*) do espaço da instituição e todo amplo território que envolve o entorno do bairro, os instigando a localizarem o espaço geral do prédio principal, como a horta e o pomar, observando o macro o micro. Logo, convidamos as crianças desse primeiro grupo para construírem uma grande maquete (usando objetos e brinquedos grandes/pequenos) representando os espaços internos e externos da instituição, como: prédio, horta, parquinho e o pomar.

Enquanto as crianças do primeiro grupo estavam construindo a maquete, o segundo grupo foi convidado para realizar a mesma atividade desenvolvida pelo grupo anterior.

Ao concluirmos a ação com o segundo grupo, todos foram convidados para colaborarem e finalizarem a construção da maquete. Encerramos a atividade da área, brincando e interagindo com a maquete construída e representada pelos dois grupos.

No momento da atividade, notamos que algumas crianças estavam familiarizadas com os conceitos de mapa, de maquete e conseguiram se apropriar de todo o processo de construção, ressignificação dos espaços e objetos, colaborando para que outros sujeitos pudessem avançar no conhecimento problematizado. Em ambos os momentos, foram muito criativos no processo de montagem da maquete e, ao findar da proposta não hesitaram em auxiliar na organização e manutenção dos objetos nos devidos lugares.

Avaliamos que houve uma contribuição expressiva dos conceitos e das significações problematizadas durante todo o processo de conhecimento.

Sendo assim, compreendemos que na Educação Infantil a formação integral somente é possível quando os sujeitos são oportunizados a participarem ativamente da problematização, elaboração e contribuição no processo de construção do conhecimento a partir das interações com o outro em seus espaços sociais. Logo, intenta-se que

esses sujeitos possam se relacionar ainda mais com o meio ambiente e vislumbrar a possiblidade de construção de uma sociedade justa e igualitária, ou seja, mais conscientes dos atos individuais e coletivos (LOPES, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nessa perspectiva que intentamos continuar o trabalho com as Ciências da Natureza e Geografia da Infância no sentido da constituição dos conhecimentos científicos de forma contextualizada, levando em consideração os conhecimentos que as crianças já possuem, ao mesmo tempo, realizando as mediações pedagógicas que possibilitem ampliar a zona de desenvolvimento iminente das crianças, como mostra os estudos de Vigotski (2008).

O debate em torno das Ciências da Natureza e Geografia da Infância no contexto da Educação Infantil nos alerta para a necessidade de "superar visões utilitaristas e antropocêntricas de natureza, classificações simplistas de elementos da natureza como úteis ou nocivos aos seres humanos, ou como recursos naturais a serem explorados" (ROSA, 2001, p. 153 e 154).

Sendo assim, a escuta e o diálogo com as crianças foram elementos apresentados como possibilidades de transformação pela ação histórico-cultural, imbuídos das suas diversidades e identidades, relações e inter-relações nesse contexto educativo e aos demais espaços sociais, que segundo Freire (1996, p. 113) "[...] é escutando que aprendemos a falar com eles".

Por isso, a observação e a escuta cotidiana nos possibilitaram pensar e repensar em ações pedagógicas que pudessem promover a aprendizagem e o desenvolvimento, sobretudo, a emancipação dos sujeitos nesse contexto social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola.** São Paulo: Contexto, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.** *Resolução CNE/CEB 5/2009.* Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIMA, Valeska Nogueira de; FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. **O mapeamento do corpo como um dos procedimentos de iniciação da alfabetização cartográfica da criança na Educação Infantil.** Revista Lugares de Educação, Bananeiras, v. 1, n. 1, p. 70-86, jan./jun. 2011. Disponível: http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/10959. Acesso em: jun. 2019.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia da Infância**: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. Revista Educa. Pública. Cuiabá, v. 22, nº 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. **As crianças, suas infâncias, suas histórias**: mas por onde andam suas geografias? Revista Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 31-44, set. 2008/fev. 2009. Disponível: http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-02-13.2.pdf. Acesso em: jun. 2019.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. **Ensino de Ciências e Educação Infantil.** *In:* CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**.** ISSN: 1808-6535. Publicada em Junho de 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003. (Trabalho original publicado em 1926).

124.

CONTRIBUIÇÕES PARA UMA PERCEPÇÃO CRÍTICA SOBRE PROBLEMAS AMBIENTAIS

Deusmaura Vieira Leão[1]
Érica Maria Juvêncio Silva[2]

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos do século XX observamos a educação se modificando seguindo as transformações da própria sociedade. A escola adquire, nesse contexto, um papel social relevante na vida dos alunos, levando-os a refletirem sobre o que foi historicamente produzido e o reflexo das ações individuais e coletivas nas modificações sofridas pela sociedade.

Durante anos o papel do professor foi visto como um transmissor de conhecimentos prontos e acabados e o aluno era um mero ouvinte e receptor de conceitos, leis e conteúdos. Nesse processo o modo de aquisição do conhecimento vem adquirindo características diferenciadas e Carvalho(2017) cita dois fatores que marcam essa modificação: o grande aumento do conhecimento produzido (qualidade) e os trabalhos epistemólogos demostrando que o conhecimento é construído em nível individual e social.

O presente trabalho é resultado de uma proposta de estudo de uma dissertação de mestrado em sala de aula, visando uma metodologia não tradicional que atenda às

1 Professora no Curso de Pedagogia da Universidade de Rio Verde – UniRV. Professora nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG. deusmaura@uol.com.br

2 Professora nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Rede Estadual de Ensino. Mestranda no Instituto Federal – IF. Educação Ambiental. erica.juvencio@hotmail.com

necessidades dos alunos e insira trabalhos acadêmicos no ambiente do ensino fundamental anos finais. A atividade foi pautada na ação dos alunos de maneira reflexiva, desencadeando estímulos para despertar no aluno o interesse em pesquisas, estudos científicos, promovendo a inserção desses trabalhos no contexto de sala de aula

Assim, partimos do pressuposto de Paulo Freire(2001) que não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa. A orientação e utilização de material científico na investigação e no estudo levaram os alunos à uma reflexão mais crítica e abriram os caminhos da investigação pela observação, evitando dificuldades de produções futuras, como afirma Martins (2007).

As discussões sobre a necessidade de superação do uso de métodos expositivos de dar aulas e o papel do professor é transmitir conhecimentos já elaborados, buscou-se estudar novas propostas em que o conhecimento seja construído a partir do aluno. Percebendo as preocupações inerentes ao processo de ensino-aprendizagem em relação às diversas maneiras de organização de uma aula, observou-se que podemos enriquecer esse processo a partir da inserção da pesquisa científica, utilizando o estudo de uma dissertação de mestrado sobre as questões ambientais no município de Rio Verde/GO. A dissertação analisada aborda os impactos ambientais causados pela indústria alimentícia Perdigão S/A (hoje BRF – Brasil Foods) e promovendo novas perspectivas na compreensão de problemas ambientais locais.

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A divulgação científica é o meio pelo qual o conhecimento produzido na ciência, volta para a sociedade para que as pessoas possam integrá-lo ao seu cotidiano. Uma das principais funções da divulgação academica é a popularização da ciência, com importantes contribuições para a alfabetização científica e o acesso a esse conhecimento é democratizado.

Com a variedade de meios de comunicação existentes as informações circulam instantaneamente, assim existe a possibilidade da utilização desses meios para disseminar os avanços obtidos na ciência, possibilitando a sociedade uma maior interação e relação com os conhecimentos científicos produzidos. Para Salém e Kawamura (1996, p. 588), “os artigos de jornais e revistas, livros, televisão, vídeos, filmes, programas multimídia, exposições e palestras, fazem com que a ciência invada os lares trazendo um mundo de informações, ideias, conceitos, imagens da ciência ou de cientista”. A divulgação científica é essencial no desenvolvimento da ciência, pois os cientistas precisam submeter suas

ideias e resultados para a validação de seus pares e assim afirmar que um novo conhecimento foi produzido e difundi-lo para a sociedade, proporcionando uma dinamicidade no ciclo de produção científica.

É necessário que a escola aproveite os conhecimentos científicos veiculados nos mais diferentes meios de comunicação, proporcionando aulas mais dinâmicas e interativas, propondo um trabalho de reflexão e relação sobre o que é divulgado e o que se estuda em sala de aula. Assim, a divulgação científica pode contribuir com a otimização dos processos de ensino e aprendizagem, além de melhorar a qualidade do ensino, incentivando o hábito da leitura e a ampliação do vocabulário dos discentes num viés interdisciplinar.

O trabalho com textos científicos em sala de aula, quando bem discutidos ajudam os estudantes a entenderem o universo que os cercam, além de possibilitar a desmistificação da ciência, que para muitos só existe dentro dos laboratórios e é produzido apenas por gênios. A escola instituição formadora de cidadãos conscientes e criticos, ao cumprir sua função necessita proporcionar aos estudantes meios, para que possam ter conhecimento do papel da ciência e do cientista na sociedade e isto pode ser alcançado por meio da divulgação científica.

Martins(2007), afirma que o professor deve superar metodologias superficiais e aprofundar o conhecimento científico em sala de aula. Assim, o professor investigador deve diagnosticar e respeitar o contexto em que os alunos estão inseridos, adequando a maneira de trabalho a ser realizado. Desenvolver projetos e sequências didáticas que permitam aos alunos se apropriarem do conhecimento, de maneira em que não seja somente o professor expondo o conteúdo, levando-os a uma autonomia e uma maneira diferente de compreender a qual mundo estão inseridos. O autor supracitado aponta que:

> A criança tem paixão inata pela descoberta e por isso convém não lhe dar a resposta ao que não sabe, nem a solução pronta a seus problemas; é fundamental alimentar-lhe a curiosidade, motivá-la a descobrir as saídas, orientá-la na investigação até conseguir o que deseja (MARTINS, 2007, p. 78).

O estudante desde sua formação inicial tem o direito a uma aprendizagem significativa, dinâmica, ou seja, trabalhar com o conhecimento científico, considerando os valores socioculturais da ciência é dever social da escola de ensino fundamental.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTERATIVA – SDI

É fundamental no processo ensino e aprendizagem a utilização de novas estratégias que possam auxiliar no seu desenvolvimento de manaeira satisfatória, neste sentido que a prática do professor vem mudando através da necessidade de levar os alunos à produção de novos conhecimentos, utilização de novas técnicas e leitura crítica da realidade. Este procedimento se configura como um trabalho interativo em sala para a efetivação de um ensino e aprendizagem de melhor qualidade. Assim, buscou-se trabalhar com a Sequência Didática Interativa (SDI) que enfatiza a aprendizagem do educando, em que o professor é o mediador do conhecimento e abre pressupostos para novas metodologias.

Para Silva e Oliveira (2019):

> Uma sequência didática é dada num processo interativo no qual o objetivo é a elaboração de um grupo de decisões para que os processos tenham significados e as estratégias sejam mais efetivas, valorizando as respostas dos alunos e as condições as quais estão submetidas (SILVA; OLIVEIRA, 2019, p. 2).

A Sequência Didática Interativa – SDI é um novo modelo de ensino desenvolvido a partir do desdobramento da metodologia de sequência didática. As etapas da SDI são:

> 1) definimos o tema e registro de conhecimento inicial;
>
> 2) dividir a turma em grupos para que sintetizem os conceitos surgidos;
>
> 3) sintetizar as ideias do assunto abordado;
>
> 4) definir conceitos sobre os assuntos dentro do tema em estudo;
>
> 4.1) desenvolvimento do embasamento teórico sobre o assunto;
>
> 4.2) escolher uma atividade para o fechamento do tema que pode ser um seminário, confecção de pôsteres ou outras. (OLIVEIRA, 2013, p. 46).

A sequência didática é um procedimento para sistematização do processo ensino aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos alunos. Essa participação vai desde o planejamento inicial informando aos alunos o real objetivo da realização da sequência didática no contexto da sala de aula, até o final para avaliar e informar os resultados.

A Sequência didática é definida por Zabala como “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.”

(ZABALA, 1998, p. 18 –grifos do autor). O modelo de sequência didática vem sendo aplicado como forma de possibilitar o desenvolvimento crítico e o potencial do aluno nas tomadas de decisão e comunicação.

Para a realização dessa sequência didática optou-se pela proposta metodológica de Sequência Didática Interativa (SDI), conceito proposto por Oliveira(2013) que apresenta o aluno como agente na produção de seu conhecimento

O trabalho em foco foi desenvolvido por meio de uma sequência didática utilizando material de produção científica que proporcionou ao aluno o contato com um mundo vislumbrado por ele, mas ainda não acessível, o mundo acadêmico.

Portanto, o objetivo deste trabalho é proporcionar aos alunos do 8ª ano e a comunidade escolar uma análise dos problemas ambientais da região de Rio Verde/GO. O estudo da dissertação e a inserção de divulgação cientifica no ensino fundamental por meio de uma SDI permitiu o contato com o mundo acadêmico. A sequência didática foi baseada na compreensão dos processos da pesquisa científica e a demonstração do resultado do estudo, na forma de pôster, como divulgação dos trabalhos.

A proposta da SDI consistiu na organização de grupos de estudos para a análise da dissertação. A sequência também proporcionou aos alunos momentos de interação por meio de debates. Esta interação baseia-se na teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2005) em que o aluno a partir de um conhecimento prévio desenvolveu o seu conhecimento por meio da interação com outros sujeitos e objetos, possibilitando a construção de novos saberes. Por conseguinte, a culminância da SDI, se deu na exposição do pôster produzido pelos alunos no evento Circuito do Saber.

O Circuito do Saber é uma feira de exposição interdisciplinar produzida no primeiro semestre, no Colégio Estadual Abel Pereira de Castro, que gera um ambiente interativo entre os envolvidos da comunidade escolar, para a exposição das produções dos alunos nas diversas disciplinas curriculares.

CIRCUITO DO SABER

O “Circuito do Saber” é um momento disponibilizado pela unidade escolar para divulgação da produção dos alunos e exposição desses materiais à comunidade escolar com o intuito de socializar e incentivar o conhecimento. Durante o “Circuito do Saber” foram expostas produções de diversas disciplinas como: Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Arte e exposição do material de inclusão da sala

do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Além de exposição de materiais pedagógicos e tiveram apresentações artísticas e culturais pelos alunos.

O desenvolvimento das atividades do Projeto Circuito do Saber se concretiza a partir de ações educativas nas diversas áreas do conhecimento, propondo uma apresentação da vivência da teoria e da prática através de conteúdos curriculares e temas críticos que despertem os educandos para viver em sociedade, possibilitando interação e promoção social.

O Circuito do Saber se justifica pela dimensão interdisciplinar que envolve e contextualiza as produções dos discentes em um contexto onde as atividades envolvidas promovam uma interação e a possibilidade de desenvolver a responsabilidade enquanto expositores. Outra característica de grande importância é a elevação da autoestima dos alunos ao participarem do evento com suas produções.

Durante o Circuito do Saber os alunos de todas as séries/anos são convidados, uma sala de cada vez, a visitarem a exposição dos trabalhos expostos, pôster, folders sobre países, poesias, releituras de obras artísticas, modelo anatômico, figuras geométricas de jujuba dentre outras. Os expositores explicam a atividade desenvolvida, tiram dúvidas e comentam sobre a produção dos materiais construídas em sala de aula.

O Circuito do saber considera o viés interdisciplinar como forma de valorizar a aprendizagem e as diversas formas de conhecimento. A interdisciplinaridade é um valioso instrumento educativo que necessita ser mais discutido e exercitado nas escolas; pois leva a formação do ser em suas dimensões, manifestando-se como uma maneira que facilita a compreensão de temas complexos.

INTERDISCILIARIDADE

O conceito de interdisciplinaridade dessa proposta é pautado em Fazenda (2008, p. 22), que contempla a interdisciplinaridade não somente como uma simples resolução de problemas comuns a diferentes disciplinas, também é uma busca, entre disciplinas distintas, em resolver problemas que afligem ambos os contextos. Segundo Fazenda (2008):

> A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasça da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no

> sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada (FAZENDA, 2008, p. 22).

Fazenda (2008, p. 22) ressalta que, a busca da interdisciplinaridade não é somente abordar conteúdos em comum às disciplinas, mas perceber e atuar sobre as dificuldades dos alunos, dificuldades essas geralmente apresentadas em disciplinas distintas e que deve haver o envolvimento dos professores das diferentes áreas do conhecimento no planejamento das atividades.

Partindo dessa compreensão de interdisciplinaridade, a metodologia de ensino por meio dos materiais de estudo e divulgação científica apresentam-se adequados, podem ser usados como excelentes ferramentas de ensino, propiciando acesso a informação, interação e mediação.

A abordagem interdisciplinar permite que conteúdos que os professores trabalhariam de forma convencional, seguindo o livro didático, sejam ensinados e aplicados na prática, dando sentido e significado a aprendizagem. Para que essa dinâmica de trabalho tenha sucesso, o planejamento e sistematização são fundamentais, principalmente quando há muitos professores envolvidos.

A produção do pôster de divulgação científica ocorreu de forma interdisciplinar por contemplar as disciplinas de Ciências, Língua Portuguesa, Geografia e História. Na pesquisa e análise do texto proposto, os professores das respectivas disciplinas estimulavam os alunos a traçarem paralelos com o conteúdo curricular escolar, de modo que os alunos significassem o conteúdo das disciplinas ao compararem com os temas abordados na dissertação estudada, como preservação ambiental, bem-estar social, produção de texto, modos de produção e políticas públicas.

METODOLOGIA / PERCURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

A obtenção e análise dos dados desta pesquisa foram auferidos por meio do método de abordagem qualitativa, no qual observou-se a participação dos alunos no processo de produção de um pôster de divulgação científica e analisou-se os seus registros das etapas de execução do projeto. Os registros foram feitos foram resultados de debates promovidos no ambiente escolar, de questões na avaliação bimestral e por meio da escrita de um diário de pesquisa – diário de bordo, onde os alunos descreviam suas perspectivas das etapas do trabalho que estavam sendo desenvolvidas.

Segundo GERHARDT; SILVEIRA (2009, p. 31) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”

Ainda sobre a escolha do método qualitativo de pesquisa, TRIVIÑOS (2008, p. 137) aponta que a abordagem qualitativa é um processo que “não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente”. Portanto, a observação dos alunos durante a análise do trabalho científico, debates, discussões e a produção do pôster de divulgação científica visa compreender as percepções e as contextualizações que o aluno infere ao tema trabalhado. A proposta é para que o aluno desenvolva uma reflexão crítica sobre a relação entre os meios de produção e o meio ambiente no seu contexto social. Nesse viés, a pesquisa qualitativa mostra-se a escolha assertiva para a análise destes dados.

Sobre a utilização de um pôster como material de divulgação científica, compreende-se o papel que o acesso a informação e ao conhecimento exerce sobre a formação de um cidadão. Para Rocha (2012), ao discutir sobre a relevância social da divulgação científica, considera-se o contexto social em que vivemos, envolto pela ciência e as tecnologias, o acesso aos conhecimentos que são produzidos é um fator fundamental para o exercício da cidadania.

O material de divulgação científica ao ser inserido no ambiente escolar torna-se uma excelente ferramenta didática, possibilitando aos discentes uma melhor contextualização das disciplinas do currículo escolar. Podemos listar diversos benefícios da divulgação científica como ferramenta de ensino, como afirma Rocha (2012):

> Entre as vantagens advindas da utilização desta variedade de textos no contexto escolar destacam-se: o acesso à informação, a possibilidade de contextualização de conteúdos e a ampliação da discussão sobre questões atuais dentro da sala de aula. Vale ressaltar ainda, o desenvolvimento de habilidades de leitura, o domínio de conceitos, de formas de argumentação e a familiarização de certos termos científicos, tais como clonagem, radicais livres, camada de ozônio, ultravioleta, efeito estufa entre outros (ROCHA, 2012, p. 50).

O uso do diário de bordo, pelos alunos, para os registros das atividades propostas permitiu uma expressão livre do aluno em relação aos fatos ocorridos, dando um caráter pessoal e espontâneo às suas perspectivas do trabalho. Segundo MARCHESAN e LIMA (2018, p. 1) “o diário pode ser considerado como um registro de experiências pessoais e observações passadas, em que sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões,

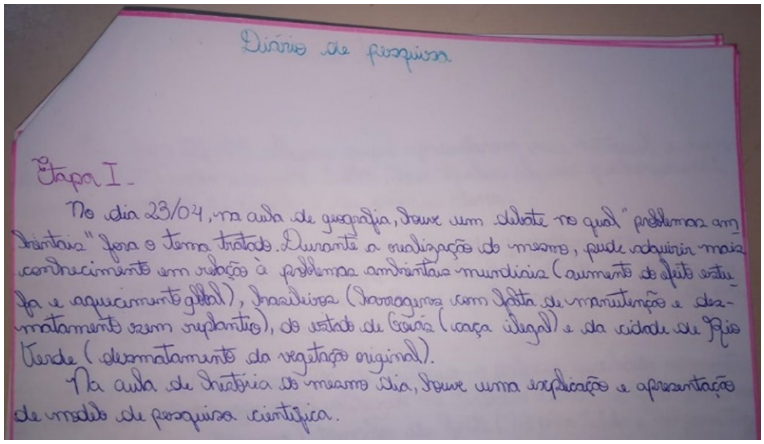
sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar de si mesmo". Portanto, a opção pelos registros por meio do diário de bordo harmoniza-se com o método de pesquisa qualitativa escolhido, permitindo uma obtenção de dados relevantes e significativos para o desenvolvimento da pesquisa.

A atividade foi desenvolvida em uma turma de 8º ano, do ensino fundamental, turno matutino, do Colégio Estadual Abel Pereira de Castro, município de Rio Verde – Goiás. Os alunos pertenciam a faixa etária entre 12 e 14 anos. Foram utilizadas um total de cinco aulas de cinquenta minutos para a realização da sequência didática. O desenvolvimento da Sequência Didática Interativa – SDI

O objetivo da primeira aula foi diagnosticar os problemas ambientais no mundo, no Brasil e no município de Rio Verde, segundo a classificação dos alunos. O levantamento dos problemas conhecidos pelos alunos por meio de uma roda de bate-papo, de uma conversa informal. Essa maneira de debate em forma de círculo caracteriza uma aprendizagem em que o professor é o mediador da aprendizagem. Para Paulo Freire(2001) o professor mediador não é visto apenas como um transmissor de conhecimentos, mas alguém apto a articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre o meio em que está inserido, sobre seu contexto histórico, social e político.

Durante a realização da aula observou-se que muitos problemas locais são classificados em outras esferas também, como global, nacional, regional e local, conforme a figura 1.

Figura 1 – Fragmento de Diário de Bordo


Diário de pesquisa

Etapa I -

No dia 23/04, na aula de geografia, teve um debate no qual "problemas ambientais" foi o tema tratado. Durante a mediação do mesmo, pude adquirir mais conhecimento em relação à problemas ambientais mundiais (aumento do efeito estufa e aquecimento global), brasileiros (barragens com falta de manutenção e desmatamento sem replantio), do estado de Goiás (caça ilegal) e da cidade de Rio Verde (desmatamento da vegetação original).

Na aula de Prática do mesmo dia, teve uma explicação e apresentação de modelo de pesquisa científica.

A discussão aconteceu de forma dinâmica entre os alunos, havendo questionamentos e colocações bem pertinentes ao assunto sobre aquecimento global e as consequências no nosso meio.

No primeiro contato da turma com o assunto abordado, constatou-se que a partir dos argumentos utilizados, que a turma possuía um conhecimento superficial sobre os problemas ambientais. Existe uma lacuna de conhecimento mais complexo ao não perceberem nas suas vidas o impacto que os problemas ambientais podem causar

A segunda e terceira aulas tiveram o objetivo de organizar os grupos para a leitura do material e discussão dos temas com base nos problemas ambientais encontrados no texto. O texto selecionado foi uma dissertação intitulada "Avaliação de uma estratégia ambiental: estudo de caso na Perdigão S/A – Unidade de Rio Verde/GO. Os trinta e sete alunos foram divididos em 6 (seis) grupos, sendo 5 (cinco) grupos de 6 (seis) alunos e 1 grupo de 7 (sete) alunos, que se organizaram para a leitura dos temas separados por sorteio. O material para o estudo foi disponibilizado em cópias impressas aos alunos que ficaram livres para se reunir e se acomodarem em diferentes ambientes na escola, sala de jogos, no pátio, na sala de aula e biblioteca. O professor mediava e orientava os grupos na leitura do material, ajudando-os nas dúvidas que surgiram, além de serem orientados quanto ao uso de dicionários, disponibilizados pela escola. Ao final da terceira aula os alunos sintetizaram suas percepções em um resumo, que coerente com a dissertação, foi compartilhado entre os integrantes dos grupos.

Na quarta aula o objetivo foi a socialização do conhecimento adquirido entre grupos, por meio de plenária, na qual puderam apresentar seus apontamentos e suas conclusões acerca dos problemas ambientais expostos na dissertação. Os assuntos fluíram de maneira bem dinâmica com a participação de grande parte dos alunos. A previsão de uma aula para as considerações dos grupos foram insuficientes e foi disponibilizado mais uma aula para as apreciações do conteúdo.

A quinta aula foi para a produção do pôster de divulgação científica que teve como base o resumo produzido pelos grupos, as pesquisas e as discussões em sala de aula. Os professores disponibilizaram para os educandos um esboço, modelo de pôster que deveeria ser seguido. A exposição e apresentação dos pôsteres ocorreu no evento "Circuito do Saber", uma exposição interdisciplinar produzida na Unidade Escolar Abel Pereira de Castro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foi possível observar por meio dos debates que muitos alunos tinham algum vínculo direto ou indireto, parentes ou amigos que trabalham ou prestam serviços na empresa estudada na dissertação, a Perdigão (atual BRF). Essa constatação levou os alunos a identificarem a influência da Perdigão, uma grande indústria, na manutenção e relevância na economia local, sendo uma das maiores geradoras de emprego e renda na região. As percepções ligadas a economia permitiram aos alunos compreenderem o papel da indústria nas atividades sociais, inclusive nas questões que envolvem cidadania, pois os alunos levantaram questões relacionadas às baixas condições de trabalho (salubridade), renda e até mesmo relacionando o tempo e horários das jornadas de trabalho oferecidas pela empresa.

Oliveira (2013) considera que o hábito relativo aos problemas ambientais de um lugar se deve muito ao discernimento da população local e a visão de mundo que lhes é inserida, descaracterizando a falta de percepção crítica e o pensamento em enxergar o meio de acordo com a visão capitalista.

O debate em sala de aula proporcionou a compreensão dos alunos de que nem todas as informações que se tem acesso, por diversas mídias, de fato, condizem com a realidade, trazendo à tona o papel fundamental que a pesquisa científica exerce para a divulgação dos problemas e possíveis soluções em seu contexto social, caracterizando a pesquisa científica como ferramenta de promoção da cidadania.

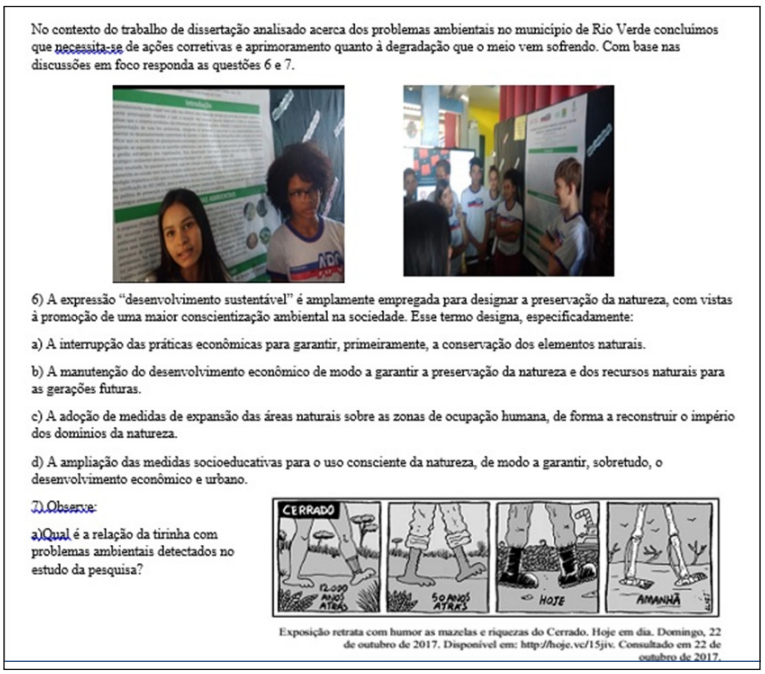
Durante a produção dos trabalhos para a elaboração do material de divulgação científica, observou-se a grande dificuldade dos alunos em sintetizar ideias fundamentais a compreensão do texto e à organização do pôster. Apesar de ter solicitado resumos sucintos e objetivos foi recebido resumos com até quatro laudas, evidenciando as dificuldades dos alunos em condensar as principais informações do texto.

Partindo da análise dos diários de bordo, observou-se que apesar das dificuldades em sintetizar o texto proposto, os alunos conseguiram obter uma compreensão satisfatória de termos presentes na dissertação estudada.

Outro modo de verificação dos resultados foi a coleta de dados na avaliação bimestral escrita, como requisito da Secretária Estadual de Educação de Goiás para avaliar o conteúdo curricular ministrado no 2º bimestre. Como parte da avaliação foi inserida duas questões a respeito dos assuntos discutidos no estudo da dissertação realizado em sala. Uma questão objetiva de múltipla escolha sobre desenvolvimento

sustentável e uma questão de interpretação de charge. A questão objetiva visou constatar se o aluno havia compreendido o conceito de desenvolvimento sustentável em sua abrangência. Enquanto a questão de interpretação possibilitou ao aluno estabelecer uma relação entre a charge e um dos problemas ambientais detectados no município de Rio Verde/GO. Conforme a figura 2.

Figura 2 – Trecho da avaliação bimestral de Geografia



No contexto do trabalho de dissertação analisado acerca dos problemas ambientais no município de Rio Verde concluímos que necessita-se de ações corretivas e aprimoramento quanto à degradação que o meio vem sofrendo. Com base nas discussões em foco responda as questões 6 e 7.

6) A expressão "desenvolvimento sustentável" é amplamente empregada para designar a preservação da natureza, com vistas à promoção de uma maior conscientização ambiental na sociedade. Esse termo designa, especificadamente:

a) A interrupção das práticas econômicas para garantir, primeiramente, a conservação dos elementos naturais.

b) A manutenção do desenvolvimento econômico de modo a garantir a preservação da natureza e dos recursos naturais para as gerações futuras.

c) A adoção de medidas de expansão das áreas naturais sobre as zonas de ocupação humana, de forma a reconstruir o império dos domínios da natureza.

d) A ampliação das medidas socioeducativas para o uso consciente da natureza, de modo a garantir, sobretudo, o desenvolvimento econômico e urbano.

7) Observe:

a)Qual é a relação da tirinha com problemas ambientais detectados no estudo da pesquisa?

Exposição retrata com humor as mazelas e riquezas do Cerrado. Hoje em dia. Domingo, 22 de outubro de 2017. Disponível em: http://hoje.vc/15jiv. Consultado em 22 de outubro de 2017.

Tabela 1 – Dados obtidos na avaliação bimestral.

Questões	Nº de acertos	Nº de erros	Total
Objetiva	21	16	37
Interpretação	23	14	37

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os resultados das avaliações aplicadas no 8º ano demostraram um entendimento adequado ao objetivo do trabalho, pois mais de 50% dos alunos apresentaram entendimento de conceitos importantes dentro da educação ambiental. Ao despertar o interesse em proteger o meio ambiente revelou-se, também, a percepção dos alunos da

necessidade da sustentabilidade ser levada mais a sério por todos, e principalmente, pelo setor industrial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A metodologia com grupos de estudos da dissertação foi de grande importância, pois aproximou os alunos do conhecimento científico, contribuindo para o entendimento de conceitos simples, vivenciados no dia a dia dos estudantes; além de proporcionar a todos a possibilidade de serem autores do seu próprio conhecimento. O aluno participativo e crítico percebe o seu papel no processo ensino e aprendizagem, detectando os problemas ambientais no contexto em que estão inseridos e sente-se pertencente ao mundo que necessita de transformações, se posicionando com atitudes ambientalmente melhores do que as presenciadas nos dias atuais.

Além disso, a degradação ambiental no município de Rio Verde foi analisada por um viés totalmente diferente do que os alunos já haviam visto. Foi analisado a partir de uma perspectiva econômica e capitalista. A degradação discutida foram as evidências que a dissertação trouxe com o seu estudo e abrangem os aspectos que envolvem a indústria de alimentos Perdigão. Uma das dificuldades detectadas na sequência didática foi a utilização, em sala de aula, de uma produção cientifica, de resumir a dissertação ao ponto de produzir um pôster de divulgação cientifica como resultado das leituras.

Conciliar o estudo da dissertação com o tempo escolar com aulas de 50 minutos, foi outra dificuldade, principalmente por apresentar termos desconhecidos para os alunos sendo necessário o uso de dicionário constantemente nos momentos de estudo, tornando esse período, muitas vezes, insuficiente para realização da atividade proposta. Além disso, os alunos que faltam em uma aula e/ou não trazem o material pré-distribuído se sentem deslocados e fora do contexto podendo atrapalhar o andamento do grupo.

Os resultados dessa atividade destacam a importância do uso dos textos de divulgação científica como recurso didático e, quando utilizados corretamente, auxiliam na construção de uma cultura científica dos estudantes, de modo especial dos adolescentes e crianças.

Ao oportunizar os alunos a descobrirem o seu potencial na produção um pôster de divulgação científica, possibilitou o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades cognitivas, além de melhorar sua autoestima.

REFERÊNCIAS

CARVALHO. A. M. de P. O ensino de Ciencias e a proposição de sequencias de ensino investigativas. *In:* Carvalho. Anna Maria de Passos (og.) **Ensino de ciências por investigação – Condições para implementação em sala de aula**. São Paulo Cengage Learning, 2017.

FAZENDA, Ivani. O **que é interdisciplinaridade**?. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, p. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MARCHESAN, Claudia ; LIMA, Ivanilde dos Santos de. Diário de bordo: instrumento de reflexão da prática do professor da escola municipal infantil alvorada. *In:* MoEduCiTec, 4°. 2018, Ijuí**. Experiência de registro e reflexão dos professores de Educação Infantil referente as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2018. p. 1 – 3. Disponível em: https://www.unijui.edu.br/eventos/4-moeducitec-618. Acesso em: 06 jun. 2019.

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa**: do ensino fundamental ao ensino médio. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.), **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROCHA, Marcelo Borges. **O potencial didático dos textos de divulgação científica segundo professores de ciências**. R. B. E. C. T., vol 5, núm. 2, p. 47-68, mai-ago.2012.

SILVA, Ana Paula Bezerra da; OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa como proposta para formação de professores de matemática**. *In:* ENPEC, 7, 2009, Florianópolis. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, SC. Disponível em: http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienpec/pdfs/430.pdf. Acesso em: 24 maio 2019.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

125.

DESVELANDO O *CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA* DO DISTRITO FEDERAL

Uma concepção crítica de currículo

Mônica Angélica Barbosa de Almeida[1]
Daniella de Souza Bezerra[2]

INTRODUÇÃO

O currículo é um espaço que está em constante movimento e que reflete as disputas de poder travadas a partir de suas ressignificações (ARROYO, 2013). Nos últimos anos, tem-se observado um crescente interesse acerca das questões curriculares. A grande quantidade de documentos produzida para orientar o trabalho pedagógico a partir do currículo, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* e a *Base Nacional Comum Curricular*, é exemplo da importância dada ao que é ensinado nas escolas e como é ensinado.

Nesse caminho, em 2014, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal realizou um processo de reformulação de suas bases curriculares, com a construção do *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal*. Conforme o documento, a construção desse novo currículo se constituiu como um movimento coletivo, que envolveu estudantes, professores, coordenadores e gestores de todos os níveis e modalidades de ensino no sentido de tornar o currículo oficial um "documento de identidade"

1 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – campus Anápolis. Bolsista do Programa institucional de Bolsas para alunos de Pós-graduação do IFG. Pesquisa sobre Educação Básica. mabalmeida1983@gmail.com

2 Professora doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Pesquisa sobre Educação, Ensino e Linguística aplicada. daniella.bezerra@ifg.edu.br

(DISTRITO FEDERAL, 2014), propondo uma nova estruturação teórico-metodológica diferente do que vinha sendo proposta em anos anteriores.

A primeira concepção proposta pelo *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal* veio ao encontro da tentativa de superação da ideia de "currículo coleção" (BERNSTEIN, 1996), a partir da ideia de currículo integrado. O currículo integrado é uma proposta das teorias críticas que buscam colocar em debate as formas rígidas e estanques com que os conteúdos são tratados e proporcionar novos olhares com relação às estruturas de poder. Seguindo nessa perspectiva, a nova proposta curricular se fundamentou nas teorias críticas e pós-críticas, pois considera a intencionalidade política e formativa dessas teorias na perpetuação de concepções pedagógicas determinadas (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Conforme Sacristán (2000),

> O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza enfim num contexto, que é o que acaba por lhe dar um significado real. Daí que a única teoria que possa dar conta desses processos tenha que ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam. (SACRISTÁN, 2000, p. 21)

Em consonância com as teorias curriculares que esse currículo defende, os pressupostos teórico-metodológicos que o fundamentam são oriundos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica "[...] por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos" (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 31). Atualmente, alguns estudos apontam muitos pontos convergentes entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural (SCALCON, 2002), apresentando elementos importantes para a formação e prática docente.

A escolha pela designação *Currículo em Movimento* partiu do entendimento de que ele está em permanente construção, devendo ser ressignificado constantemente e repensado segundo a realidade da comunidade escolar na qual se insere, atendendo às atualizações histórico-culturais da sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O currículo em questão está estruturado em sete cadernos, que atendem às etapas e modalidades da educação básica descritas na Lei 9.394/96 e que são atendidas no Distrito Federal, tendo como referência algumas reformas curriculares feitas na rede

pública de ensino nos últimos anos (2000, 2002, 2008, 2010), assim como os currículos oficiais que o precederam.

Quadro 1 – Estrutura do *Currículo em Movimento da Educação Básica* do DF

Caderno	Conteúdo
Caderno 1	Pressupostos Teóricos
Caderno 2	Educação Infantil (2ª edição)
Caderno 3	Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (2ª edição)
Caderno 4	Ensino Médio
Caderno 5	Educação Profissional e a Distância
Caderno 6	Educação de Jovens e Adultos
Caderno 7	Educação Especial

Fonte: http://www.se.df.gov.br

O primeiro caderno da coleção descreve todas as concepções teórico-metodológicas que sustentam o documento. Os demais cadernos são estruturados a partir dessas concepções, mas não abordam teoricamente cada um desses conceitos. Segundo Distrito Federal (2014), as escolas devem, primeiramente, possibilitar tempos e espaços para a problematização das concepções que permeiam esse documento, como ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico, pois isso possibilita compreender melhor a prática pedagógica.

O presente artigo tem como objetivo discutir os principais conceitos e sentidos que permeiam o currículo oficial do Distrito Federal, presentes em seu primeiro caderno. Nessa vertente, apresento os sentidos de currículo presentes no documento e, em seguida, as teorias curriculares que o embasam com enfoque nas teorias críticas e pós-críticas. Por fim, trago algumas ponderações quanto à construção do currículo como documento de identidade individual e coletiva. Nesse movimento, busco realizar algumas interlocuções com as narrativas presentes na proposta pedagógica da Escola Classe 16 e as narrativas orais dos sujeitos pesquisados.

METODOLOGIA

Caracterizando-se enquanto uma pesquisa qualitativa, este estudo considera a relevância e a reflexibilidade das descobertas e as diferentes perspectivas e contextos sociais que se apresentam no material empírico. A pesquisa qualitativa considera a comunicação do pesquisador em campo como parte da construção do conhecimento e não como variável que interfere no processo. A subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa torna-se parte do processo e as impressões e reflexões do pesquisador constituem-se como parte essencial da pesquisa (FLICK, 2009).

Em consonância com a abordagem qualitativa, utilizou-se da pesquisa narrativa como estratégia de investigação para a coleta e análise dos dados. A pesquisa narrativa parte das realidades construídas sobre as narrativas. Ela é uma forma de entender a experiência num processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado. É uma estratégia de investigação na qual o pesquisador coleta relatos dos indivíduos sobre determinado tema a fim de buscar respostas para a compreensão de determinado fenômeno. Essas narrativas, então, são recontadas ou recriadas pelo pesquisador em uma cronologia narrativa. A narrativa final combina as visões do participante com aquelas do pesquisador em uma narrativa colaborativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram análise documental, com o objetivo de coletar as narrativas escritas presentes na proposta pedagógica da escola pesquisada, observações durante as visitas às reuniões pedagógicas coletivas, gravadas em áudio e entrevistas semiestruturadas com professores que estão em diferentes funções na escola, com o objetivo de captar as narrativas orais dos participantes da pesquisa, também gravadas em áudio.

DISCUSSÃO E RESULTADO

Em seu livro *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*, Silva (2017) discute as teorias curriculares dividindo-as em três grupos: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas, apresentando suas principais contribuições para os estudos atuais. O autor considera que a separação das teorias tradicionais do currículo e as teorias críticas e pós-críticas se deu a partir da análise das relações de poder da sociedade capitalista. Nesse caminho, as teorias tradicionais defendem a neutralidade e a cientificidade e se ocupam de questões técnicas e organizacionais. As teorias críticas

e pós-críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra e desinteressada e se ocupam das relações de poder, identidade e ideologia.

Como contraponto às teorias tradicionais, que têm um forte apelo tecnicista, as teorias críticas buscam questionar o *status quo* vigente, buscando a reflexão acerca da sociedade e a transformação social. Já as teorias pós-críticas, dentre outras discussões, trazem reflexões acerca das questões de gênero, raça, etnia e sexualidade. Para os autores das teorias pós-críticas, a ideia de igualdade não passa pelo acesso ao currículo hegemônico existente, mas pela modificação substancial desse currículo existente. O currículo deve pautar questões para além do respeito às diferenças e questionar de forma decisiva o que se considera normal, aceitável, pensável na sociedade atual. O Quadro 6 expressa os principais enfoques de cada uma das teorias citadas.

Quadro 6 – Comparativo entre as teorias de currículo

Teorias Tradicionais	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos.
Teorias Críticas	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência.
Teorias Pós-Críticas	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Fonte: Silva (2017, p. 17)

De forma geral, as teorias críticas e pós-críticas se diferem na análise curricular. Porém, as diferentes análises feitas por essas teorias acerca das relações de poder e do discurso, por exemplo, não chegam a anular a influência e importância das contribuições de cada uma para a forma de se enxergar o currículo (SILVA, 2017) .

As teorias críticas nos abrem os olhos aos processos de dominação e poder relativas às classes sociais inerentes à sociedade capitalista, sob o olhar marxista. Já as teorias pós-críticas ampliam essa visão nos fazendo ir para além, nas questões de poder envolvidas nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade. Sobre isso, Silva (2017, p. 147) destaca que “as teorias pós-críticas podem nos ter ensinado que o poder está em toda parte e que é multiforme. As teorias críticas não nos deixam esquecer, entretanto, que algumas formas de poder são visivelmente mais perigosas e ameaçadoras do que outras”.

Segundo Distrito Federal (2014), tanto a teoria crítica quanto a teoria pós-crítica colaboram para compreendermos com mais clareza os processos e relações de poder e controle que nos tornam aquilo que somos e o papel do currículo nas formas de organização do trabalho pedagógico da escola e na construção dessa identidade individual e coletiva dos professores.

O *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal* nasce com o propósito de fomentar as reflexões em âmbito escolar a partir de uma concepção crítica de educação. Para isso, ele se sustenta nas teorias críticas e pós-críticas e traz uma concepção de currículo distinta das concepções tradicionais de educação pautadas na ideia de conjunto de conteúdos. Segundo Silva (2017), as definições de currículo ao longo da história estão comprometidas em revelar muito mais o que cada teoria pensa e espera que o currículo seja e menos em lhe dar uma definição exata. Nesse sentido, as teorias curriculares retratam muito mais uma abordagem histórica, pois elas definem o que o currículo é em determinado momento histórico vivido, e menos ontológica, se ocupando pouco do verdadeiro vir a ser do currículo. Dessa forma, as definições de currículo buscam responder a questões específicas de determinada fase histórica.

Para Sacristán (2000, p. 15), por exemplo, "quando definimos currículo, estamos descrevendo as concretizações das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.".

O currículo concretiza uma prática educativa segundo um modelo educativo determinado, vigente em determinado tempo (SACRISTÁN, 2000). Ele representa uma série de problemas a ser resolvida, uma série de forças que circunda o sistema educativo em determinado tempo em que determinado currículo se instituiu e representa valores e pressupostos que devem ser desvendados a partir de análises político-sociais e pedagógicas:

> Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulos e cenários do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Uma das conceituações de currículo, pautadas nesse entendimento, é feita por Silva (2017) e revela seu caráter político, cultural e social:

> O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, é discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2017, p. 150)

As concepções apresentadas estão em acordo com as concepções trazidas pelo *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal*, que entende o currículo como o "[...] campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidade" (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 17). O documento visa superar os conceitos rígidos de currículo, característicos das teorias tradicionais, e propor uma visão crítica, pautada na educação integral e no currículo integrado:

> O currículo integrado pode ser visto como instrumento de superação das relações de poder autoritárias e do controle social e escolar, contribuindo para a emancipação dos estudantes através do conhecimento, assegurando a eles também o exercício do poder. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 66)

Para isso, fez uma opção teórica que rompeu com as concepções de currículo apresentadas em edições anteriores, porém sem negá-las. A opção por teorias críticas do currículo se justifica porque "[...] definem a intencionalidade política e formativa, expressam concepções pedagógicas, assumem uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola" (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 21).

Essas concepções de currículo, apresentadas pelo documento, estão em consonância com sua proposta teórico-metodológica e estão presentes na proposta pedagógica da escola pesquisada, porém, algumas dessas concepções não foram observadas no processo de planejamento do trabalho pedagógico da escola. A relação do currículo com um conjunto de conteúdos é muito forte e há pouco domínio dos entrevistados sobre as concepções que ele sustenta, em que teorias se assenta e em que princípios o trabalho pedagógico deve se constituir.

Quando questionada sobre o conhecimento do currículo oficial, a professora Mel afirma que "tenho noção, até porque eu já passei por ele, como estudante, como professora também que você vai estudando, vai pros cursos e a gente sabe qual é a base, por exemplo, o substantivo" (ET, 2018, s/p). A professora Luíza também sustenta que conhece "a base sim, de todos eles, claro que não sou muito boa pra ficar decorando as coisas, mas as bases, as diretrizes que você tem que trabalhar em cada área" (ET, 2018, s/p).

Em contraposição ao exposto pelos professores, a proposta pedagógica da escola do ano de 2018 traz a seguinte ideia:

> A organização curricular da escola parte do pressuposto que o currículo na ação diz respeito não somente a saberes e competências, mas também a representações, valores, papéis, costumes, práticas compartilhadas, relações de poder, modos de participação e gestão, etc. e que a realidade de cada grupo, de cada escola seja tomada como ponto de partida para o desenvolvimento desse currículo (BRASIL, 1998). (EC-16, 2018, p. 19)

O conceito de currículo que permeia o planejamento do trabalho pedagógico na Escola Classe 16 está atrelado a um conjunto de conteúdos que devem ser alcançados ao fim do ano letivo e tem uma relação muito próxima com as concepções trazidas pelas teorias curriculares tradicionais, contrárias à proposta atual. Dentre os professores pesquisados, todos já estiveram à frente do grupo de professores como integrantes da equipe pedagógica da escola ou de outras escolas. Porém, estar em funções de liderança, responsáveis pelas atividades de planejamento e formação continuada dentro da escola, não foi fator determinante para um maior conhecimento sobre as possíveis concepções de currículo que permeiam a prática pedagógica.

Essa ideia de currículo é reforçada pela forma como relatam a organização curricular na escola. Quando a professora Mel afirma que "já passei por escolas que muitos chegavam e não sabiam direito o que trabalhar no primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto ano, aquela coisa meio vaga, mas aqui não desde o início do ano, você sabe o que tem que ser trabalhado, quais são os conteúdos" (ET, 2018, s/p), percebe-se uma preocupação com a organização e planejamento dos conteúdos como essencial para o andamento do trabalho pedagógico, porém, essa ideia se torna bastante restrita, se limitando a essa organização.

Segundo a professora Luíza, o estudo do currículo é feito da seguinte forma, "a gente distribui pra eles principalmente dos conteúdos a parte principal, de cada série a gente tem separadinho para entregar pra eles, pra cada ano dividido já, todo conteúdo" (ET, 2018, s/p) e os professores dividem esses conteúdos em bimestres para serem trabalhados durante o ano. O professor Luiz comenta que "eles se reúnem todo ano na semana, senta, vai dividir conteúdo, o que adequa e o que não" (ET, 2018, s/p), se referindo à semana pedagógica das escolas.

O professor Luiz, por exemplo, ao comentar sobre a implementação do currículo e a organização do trabalho pedagógico da escola afirma que "a gente se reúne e faz o

conteúdo do quinto e vai seguindo o conteúdo que nós fizemos através dele" (ET, 2018, s/p). Ele sabe que o currículo possui um caderno que trata dos pressupostos teóricos, mas nunca leu por ser extenso demais.

Para Sacristán (2000), o conhecimento e o valor da escola perpassam pela forma como ela desenvolve e analisa o currículo, e assim por como ela organiza o projeto de sua instituição. "Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados" (SACRISTÁN, 2000, p. 16). Dessa forma, tratá-los como documentos indiscutíveis, não realizando suas análises, seria legitimar sem reflexão as posições vigentes que são expressas pelo currículo, pois ele reflete os conflitos de interesses dentro da sociedade e dentro da escola e impacta diretamente na organização dos processos educativos.

A equipe da Escola Classe 16 comenta que "o currículo da secretaria, o currículo em movimento que foi construído, querendo ou não, nós participamos dessa construção, houve oportunidade para que todos participassem" (OBSERVAÇÕES, 2018, s/p). A professora Ana lembra que já estava na escola, quando esse movimento teve início, "eu fiz o curso Currículo em Movimento dado pelos coordenadores da escola, participei e gostei muito, foi muito bom" (ET, 2018, s/p). Reconhecendo que os professores participaram da construção do currículo oficial, Luíza relembra que "quando eles reformularam, a gente fez todo o estudo, tinha o básico, depois pediu pra gente ajudar a reformular pra fazer o definitivo" (ET, 2018, s/p).

As narrativas dos professores evidenciam que o momento de implementação do currículo oficial nas escolas, realizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal em 2014, teve um importante papel nas discussões acerca do currículo oficial, mas também sinaliza para um movimento de discussões reduzidas devido ao pouco conhecimento dos professores sobre os sentidos de currículo que a nova proposta curricular apresenta.

Essa contradição encontrada entre o que propõe a proposta pedagógica da escola e currículo oficial do Distrito Federal e as discussões sobre o trabalho pedagógico pode impactar na identidade docente. Por ser o currículo um território em constante disputa, as manifestações, embates e lutas são meios pelos quais as políticas de currículo e as teorias de currículo, que levam em consideração a dinâmica dos conhecimentos e a construção das identidades docentes, se manifestam. O currículo nesse processo, "é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado" (ARROYO, 2013, p. 13).

A presença dos movimentos sociais em nossas sociedades, como o movimento feminista, de negros, quilombolas, tem trazido uma dinâmica diferente ao chão da escola e às identidades e culturas docentes. Esses movimentos pressionam por um currículo que abranja suas pautas e já encontram acolhimento nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Da mesma forma, as políticas educacionais atuais também têm trazido novidades para a escola, pode-se citar a aprovação do *Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular.* Nessa realidade, outro profissional, com outra consciência de direitos e cultura, vai se formando. Mesmo que de forma tímida, esses movimentos vão se afirmando dentro das escolas.

Diante dessa realidade, o currículo atualmente se afirma como um espaço de contradição. As teorias críticas e pós-críticas tomam espaço reafirmando que as teorias tradicionais já não respondem mais aos anseios da docência e da escola. As diretrizes da educação assumem seu papel inovador, assegurando a formação e construção de currículos que considerem a dinâmica dos conhecimentos, a diversidade, a multiplicidade das relações e a necessidade de uma formação política. Em contraponto, o crescente número de políticas públicas que atacam a educação, a precariedade das instituições educacionais, a falta de recursos financeiros, a precariedade da formação docente, a enorme pressão para obtenção de índices avaliativos deixam os professores num campo de disputas que impactam diretamente sua identidade docente. Nessa perspectiva, Arroyo (2013) faz importantes reflexões acerca da construção da identidade coletiva da escola e da identidade docente, a partir da análise do currículo, de suas concepções e sentidos.

Conforme Arroyo (2013), a todo momento estamos sendo levados a repensar nossa prática, repensar nossa identidade. Os professores se confrontam com sua identidade individual na prática docente, na sala de aula, nos convívios e diálogos com colegas e estudantes e no confronto com o currículo. E esse repensar confronta nossa identidade profissional e, portanto, nossa identidade individual, moldando a forma como nos colocamos no ensinar, a nossa docência:

> 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. (PIMENTA, 2012, p. 20)

As identidades são um produto de sucessivas socializações. A constituição de identidades é um processo sócio-histórico vinculado à humanização do homem, que está intrinsecamente relacionado às experiências individuais e coletivas. Nesse movimento, e

por ser sujeito de práxis, o professor cria e recria sua forma de ser e estar no mundo e recria a si mesmo e aos outros. Portanto, a identidade docente não é um dado imutável nem externo a sua profissionalidade, mas um processo de construção de um sujeito historicamente situado em uma determinada realidade (FARIAS et al., 2011; PIMENTA, 2012). Para o professor Luiz, apesar da sua pouca participação no coletivo da escola, ele acredita que "qualquer professor é formador de opinião, então ele interfere direta ou indiretamente no meio", o que, para ele, simboliza ser "pertencente a essa classe, agindo diretamente na construção da identidade da escola" (ET, 2018, s/p). É importante acrescentar também o fato de que a grande maioria dos professores que trabalha na escola, inclusive dos professores participantes da pesquisa, está na escola desde sua fundação, conhecem toda a sua história e isso impacta diretamente e positivamente na construção de uma identidade coletiva. Nessa perspectiva,

> A identidade docente se define também como lugar de lutas e conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvo de confronto e de negociações complexas que requerem a produção de justificação e de sentido à sua recusa e aceitação. (FARIAS et al., 2011, p. 60)

Com um olhar a partir das teorias críticas e pós-críticas, o professor está em constante crise de identidade devido, especialmente, à exploração do seu trabalho pelo capital. Ele está constantemente tendo a necessidade de se adequar às novas formas de produção e reprodução do conhecimento e a novas maneiras de educar a força de trabalho dentro de uma sociedade capitalista que está em permanente crise e transformação. Em decorrência disso, existe uma contradição entre a função do professor de ensinar, a função da escola, que deve estar comprometida com o saber objetivo, e o exercício constante de educar a força de trabalho para esse capitalismo em crise permanente. Aliado a isso, o esvaziamento da profissionalidade do professor se associa à crescente desvalorização do trabalho docente e dos investimentos na educação.

Pensar as questões que permeiam o currículo é uma experiência que possibilita a construção da identidade individual e coletiva, é a construção do saber-se enquanto sujeito, enquanto profissional, inserido numa coletividade:

> Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2017, p. 15)

Diante disso, Arroyo (2013) destaca a importância de pensarmos essas questões nos espaços de formação continuada de professores na tentativa de entender como as formas de pensar os coletivos, os educandos, os docentes, o currículo produzem a identidade coletiva da escola e como essas formas de pensar estão em constante disputa e devem ser problematizadas.

A construção da identidade coletiva em uma dada profissão inicia-se no processo de formação docente. A formação docente se configura como um "processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, de reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança" (FARIAS et al., 2011, p. 68), não somente sobre suas práticas pedagógicas, mas também sobre suas histórias de vida.

O trabalho pedagógico nesse processo de construção das identidades docentes é essencial, pois o professor se constitui principalmente no espaço escolar. É no trabalho que ele define sua identidade profissional e é nesse espaço que a identidade coletiva se forma a partir da constituição da cultura docente, construída pela multidimensionalidade do trabalho pedagógico nas ações educativas. É, sobretudo no exercício da docência e na sua formação docente, que o professor consolida um conjunto de saberes que o constrói, refletindo sobre a escola que se quer construir e o currículo que se quer praticar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo possibilitou compreender os sentidos de currículo presentes nas narrativas e materializados nas práticas docentes diárias dos profissionais da Escola Classe 16. As concepções de currículo observadas indicaram uma visão restrita quando comparadas aos sentidos trazidos pelo currículo oficial do Distrito Federal, fundamentadas nas teorias críticas e pós-críticas de educação, se restringe ao conjunto de conteúdos que devem ser oferecidos aos estudantes.

Apesar de o conceito de currículo estar atrelado às concepções tradicionais, algumas discussões observadas na escola apresentam a compreensão do currículo como central para o trabalho pedagógico, ou seja, a discussão do que deve ser o currículo da escola está presente, mesmo que de forma indireta, tornando-se um importante espaço de contradição para possíveis reflexões sobre as concepções de currículo presentes no *Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal*.

Nesse sentido, a proposta pedagógica das escolas se torna um documento importante para que esses questionamentos sejam debatidos. A principal ideia da discussão desse documento é construir, a partir do currículo, a escola que se deseja e a educação que se quer praticar. Segundo a proposta pedagógica da Escola Classe 16, as discussões realizadas na escola são feitas com base nas teorias elencadas no currículo oficial, em uma concepção crítica de educação. Contudo, na análise das narrativas dos atores da escola, pude constatar que essas bases ainda não são amplamente conhecidas por professores e equipe pedagógica, mas existe um esforço em tornar a prática da formação continuada em serviço uma realidade dentro da escola.

Não só a prática docente ou a organização do trabalho pedagógico na escola são responsáveis pela disseminação dessas concepções. A diminuição do financiamento público, a desvalorização do magistério, as novas normativas educacionais deixam cada dia mais longe a possibilidade de buscar uma educação crítica e transformadora para o Distrito Federal. Em contrapartida, a reafirmação da Secretaria de Educação do Distrito Federal de suas bases teórico-metodológicas (DISTRITO FEDERAL, 2018) é um importante indicador para que essa concepção possa ser cada dia mais disseminada. Em sua nova revisão para a implementação da *Base Nacional Comum Curricular*, a Secretaria de Educação do Distrito Federal reafirmou a permanência de suas concepções curriculares. Essas concepções são consideradas um avanço para a educação do Distrito Federal por considerar a formação humana em suas várias dimensões, oportunizando uma formação para além da empregabilidade e propiciando reflexões sobre a sociedade atual.

Diante dessa realidade, não se pode afirmar que, ao se ter um currículo oficial que se propõe crítico, a educação naturalmente passe a ser crítica, especialmente no cenário educacional atual. No entanto, esse pode ser o início das discussões sobre que educação se quer praticar. Como lembra Arroyo (2013), o currículo é um espaço em constante disputa e a educação escolar também tem se constituído dessa forma. O desmonte da escola pública é um projeto que vem sendo realizado para a manutenção da sociedade vigente. Ter um currículo que questiona esses interesses com uma base pedagógica que reafirma esse caráter político é um grande desafio.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, código e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, SE, SEB, CNE, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos de Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2014.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015. 250p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento:** Ensino Fundamental, Anos Iniciais – Anos Finais. 2. ed. Brasília-DF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento**: Pressupostos Teóricos. Brasília-DF, 2014.

ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS (ET). Transcrição das entrevistas semiestruturadas realizada com oito profissionais da educação da escola pesquisada, de forma presencial. As entrevistas foram gravadas em áudio e realizadas no mês de agosto do ano de 2018. Brasília, 2018.

ESCOLA CLASSE 16 DE PLANALTINA-DF (EC-16). **Projeto Político-pedagógico**. Planaltina-DF, 2018. 30 p.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Coleção Formar. Brasília: Liber Livro, 2011.

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

OBSERVAÇÕES. Transcrição das reuniões coletivas da escola pesquisada durante as coordenações pedagógicas coletivas realizadas no primeiro semestre do ano de 2018. As reuniões foram registradas através anotações de campo e de gravações de áudio.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 2017.

SOBRE OS ORGANIZADORES

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Possui doutorado em Filosofia e História da Educação pela PUC São Paulo, pós-doutorado pela Universidade de Valladolid (Espanha). É professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atua na área de Educação, pesquisando a respeito dos seguintes temas: teorias da educação, teoria histórico-cultural, ensino para o desenvolvimento humano, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, políticas para a escola, organização e gestão da escola.

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6821-5946

ADDA DANIELA LIMA FIGUEIREDO ECHALAR

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Mestre em Biologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduou-se em Ciências Biológicas, licenciatura e bacharelado, pela PUC Goiás. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) e do Departamento de Educação em Ciências no Instituto de Ciências Biológicas (ICB) – ambos da UFG. É líder do grupo de pesquisa KADJÓT (Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as Tecnologias e a Educação) e membro do Fórum de Licenciatura da UFG. Tem experiência na área de educação, com ênfase em educação e tecnologias, processos pedagógicos, formação de professores e Educação em Ciências e Matemática.

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3026-8860

MARILZA VANESSA ROSA SUANNO

Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília UCB (2015). Doutorado sanduíche realizado na Universidade de Barcelona UB (2011/2012). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás (2006). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás UFG (1994). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE) da UFG. Líder do DIDAKTIKÉ Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas

DGP/CNPq. Membro do Núcleo de Formação de Professores FE/UFG. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas.
Orcid http://orcid.org/0000-0001-5892-1484.

SANDRA VALÉRIA LIMONTA ROSA

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP/Marília), doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), realizou estágio pós-doutoral em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO). Professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG) na Faculdade de Educação. No curso de Pedagogia é professora da área de Fundamentos, Conteúdos e Metodologia de Ciências Naturais e no Programa de Pós-Graduação em Educação está vinculada à Linha de Pesquisa Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Líder do grupo de estudos e pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC). Temas de pesquisa: formação docente e trabalho pedagógico na escola pública, com foco na Educação de Jovens e Adultos.
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6821-5946

GRUPOS DE TRABALHO (GT)

COORDENADORES DE GT

GT 1 - Língua Portuguesa e Literatura Brasileira
Cleber Cezar da Silva (IF Goiano)

GT 2 - Língua e Literatura Estrangeiras
Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado (UFG)
Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade (IFG)

GT 3 – Artes
Mônica Mitchell de Morais Braga (IFG)

GT 4 - Física, Química, Biologia e Ciências
Lilian Rodrigues Rios (UFG)
Natalia Carvalhaes de Oliveira (IF Goiano)

GT 5 – Matemática
Vanda Domingos Vieira (PUC Goiás)
Cleberson Pereira Arruda (IFG)

GT 6 - Educação Física
Rodrigo Roncato Marques Anes (UEG)
Murilo de Camargo Wascheck (IFG)

GT 7 – Geografia
Marcos Augusto Marques Athaídes (UEG)

GT 8 – História
Karinne Machado da Silva (IFG)
Sandra Rodart Araújo (UEG)

GT 9 - Didática, Práticas de Ensino e Estágio
Maria Goretti Quintiliano Carvalho (UEG)
Simônia Peres da Silva (UEG)

GT 10 – Filosofia
Dirceu Luiz Hermann (IFG)
Sabrina Paradizzo Senna (UFG)

GT 11 – Psicologia
Soraya Vieira Santos (UFG)
Amanda Cristina Fonseca Palla (IFG)

GT 12 – Sociologia
Raclene Ataíde de Faria (IFG)
Bruno de Oliveira Ribeiro (UniRV)

GT 13 - Diálogos abertos sobre educação básica (ensino médio)
Leigh Maria de Souza (IF Goiano)
Rachel Benta Messias Bastos (IFG)

GT 14 - Diálogos abertos sobre educação básica (ensino fundamental e educação infantil)
Regiane Muller Freiberger (UniRV)
Kênia Ribeiro da Silva Hidalgo (IFG)
Joana Corrêa Goulart (UEG)

COMISSÃO ORGANIZADORA DO VIII EDIPE

José Carlos Libâneo (PUC Goiás - CEPED)
Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG - CEPED)
Sandra Valéria Limonta Rosa (UFG - CEPED)
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (UFG - CEPED)
Oneida Cristina Gomes Barcelos Irigon (IFG)
Simônia Peres da Silva (IF Goiano)
Mirian Sandra Rosa Gusmão (PUC Goiás)
Simone Vieira Barcellos (UEG)
Telma Pereira Vieira (UniRV)
Moema Gomes Moraes (UFG)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adria Assunção Santos de Paula (IFG)
Adriana Aparecida Silva (UEG)
Alcio Crisóstomo Magalhaes (UEG)
Almiro Schulz (UFG)
Amanda Cristina Fonseca Palla (IFG)
Ana Cristina Gomes de Jesus (IFG)
Ana Rita da Silva (IFG)
Andrea Kochhann (UEG)
Andrezza Campos Moretti (IFSP)
Angelo Marcos de Souza (SEDUC GO)
Arlete Mendes da Silva (UEG)
Bruno de Oliveira Ribeiro (UniRV)
Carla Giane Fonseca do Amaral (IFSul)
Celso Martins Belisário (IF Goiano)
Christina Vargas Miranda e Carvalho (IF Goiano)
Cibele Pimenta Tiradentes (UEG)
Cinthia Maria Felicio (IF Goiano)
Cláudia do Carmo Rosa (UEG)
Cláudia Helena dos Santos Araujo (IFG)
Clebes André da Silva (SEDUC GO)
Cristiane Andretta Francisco (IF Goiano)
Denise Elza Nogueira Sobrinha (IFG)
Duelci Aparecido de Freitas Vaz (PUC Goiás)
Edna Lemes Martins Pereira (SEDUC GO)
Edna Misseno Pires (UFG)
Edson Vaz de Andrade (PUC Goiás)
Elaine Abrahão Amaral (Faculdade Católica de Anápolis)
Eli Coelho Guimarães Carneiro (UniRV)
Eliene Lacerda Pereira (IFG)
Elizabeth de Fatima Freitas Marcelino (SME Itapuranga)
Emmanuela Ferreira de Lima (IF Goiano)
Eude de Sousa Campos (UEG)
Fernanda Alves de Oliveira (IFG)
Fernanda de Souza Almeida (UFG)
Fernanda Maria Siqueira Tavares (UEG)
Flávia Augusta de Souza (UEG)
Gislene Lisboa de Oliveira (UEG)
Gustavo Jasenovski Onofre da Silva (IFG)
Gustavo Lopes Ferreira (IF Goiano)
Helen Betane Ferreira Pereira (UFG)
Jhonny David Echalar (UFG/SEDUC GO)
Joana Corrêa Goulart (UEG)
Jordana de Castro Balduino Paranahyba (UFG)
Juliana Cunha Passos (IFB)
Juliana Moraes Franzao (IFG)
Julio Cesar Queiroz de Carvalho (PUC Goiás)
Karla Amâncio Pinto Fields (IFG)
Karla Vitoriano e Silva Almeida (UEG/SEDUC GO)
Kelly Francisca da Silva Brito (SME Goiânia)
Kênia Ribeiro da Silva Hidalgo (IFG)
Larissa de Mello Evangelista (UFG)
Laudelina Braga (IFG)
Leandro Vasconcelos Baptista (UniAraguaia)
Leigh Maria de Souza (IF Goiano)
Loçandra Borges de Moraes (UEG)
Lorena Pereira de Souza Rosa (IFG)
Luciana Aparecida Siqueira Silva (IF Goiano)
Lúcio José Braga dos Santos (UEG)
Manuel Tomaz Ataíde Júnior (IFT)
Maria Aparecida Candine de Brito (SME Goiânia)
Maria do Socorro Cordeiro de Tolêdo Costa (SEDUC GO)
Maria Goretti Quintiliano Carvalho (UEG)
Maria Luiza Gomes Vasconcelos (FACIMAIS)
Maricelma Tavares Duarte (SEDUC GO)
Max Lanio Martins Pina (UEG)
Natalia Carvalhaes de Oliveira (IF Goiano)
Nívea Maria Silva Menezes (UEG)
Orley Olavo Filemon (UEG)
Paula Márcia Lázaro da Silva (IF Goiano)
Paulo Sérgio Sousa Costa (IFMT)
Rachel Benta Messias Bastos (IFG)
Raclene Ataide de Faria (IFG)
Regiane Machado de Sousa Pinheiro (UFG)
Regiane Muller Freiberger (UniRV)
Renata Rolins da Silva Oliveira (IF Goiano)
Renato Antônio Ribeiro (UFG/SEDUC GO)
Ricardo Diógenes Dias Silveira (IF Goiano)
Rita de Cássia Mendonça (UFG)
Rodrigo Roncato Marques Anes (UEG)
Rones de Deus Paranhos (UFG)
Rosimeire Gonçalves (IF Goiano/ SEDUC GO)
Sabrina Paradizzo Senna (UFG)
Sérgio de Almeida Moura (UFG)
Simone de Magalhães Vieira Barcelos (UEG)
Simone Gomes Firmino (IF Goiano)
Simone Sendin Moreira Guimarães (UFG)
Soraya Vieira Santos (UFG)
Suely Franco de Oliveira (Agência Prisional Palmeiras de Goiás)
Sylvana de Oliveira Bernardi Noleto (UEG)
Thulho Cezar Santos de Siqueira (IFRN)
Vinícius Sousa Ferreira (IFG)
Wanessa Cristina Lacerda Landó (FAI)
Wellington Ribeiro da Silva (UEG)
Weyber Rodrigues de Souza (SEDUC GO/ FacCidade)

ERRATA

LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; ROSA, Sandra Valéria Limonta. (Org.) **A didática frente aos dilemas da educação**: compromissos políticos e pedagógicos. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2021.

Folha	Linha	Onde se lia	Leia-se
04	21	1966	1981
06	06	124	125
24	-	-	Inserção do texto número 125 - DESVELANDO O *CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA* DO DISTRITO FEDERAL: UMA CONCEPÇÃO CRÍTICA DE CURRÍCULO.
1961	-	-	Inserção do texto número 125 - DESVELANDO O *CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA* DO DISTRITO FEDERAL: UMA CONCEPÇÃO CRÍTICA DE CURRÍCULO.
1980	04	1966	1981

SOBRE O LIVRO

Formato:	20 x 26cm
Tipologia:	Calibri
Número de Páginas:	1981
Suporte do livro:	E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-1181

2021
Impresso no Brasil / Printed in Brazil

O CEPED organiza há quase duas décadas o Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino (EDIPE), um evento acadêmico-científico tradicional no estado de Goiás e região Centro-Oeste. Ao longo desses dezessete anos a organização e realização dos EDIPE conta com a colaboração de distintas instituições de ensino superior do estado de Goiás, como o Instituto Federal de Goiás (IFG), Instituto Federal Goiano (IFGoiano), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Federal de Goiás (UFG) e, nesta edição, com a Universidade de Rio Verde (UniRV).

Neste ebook estão reunidos os trabalhos completos aprovados no VIII EDIPE. A presente produção em cada texto se constitui como uma ferramenta de reflexão para a luta de professores, estudantes de licenciatura e pós-graduação e pesquisadores universitários a fim de servir de ferramenta política e intelectual para todos aqueles que pesquisam e trabalham no campo educacional.

ISBN: 978-65-88502-10-5

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS:

INSTITUTO FEDERAL Goiás

Universidade Estadual de Goiás

PUC GOIÁS

UFG

UniRV Universidade de Rio Verde

INSTITUTO FEDERAL Goiano