

Filosofia

Política,

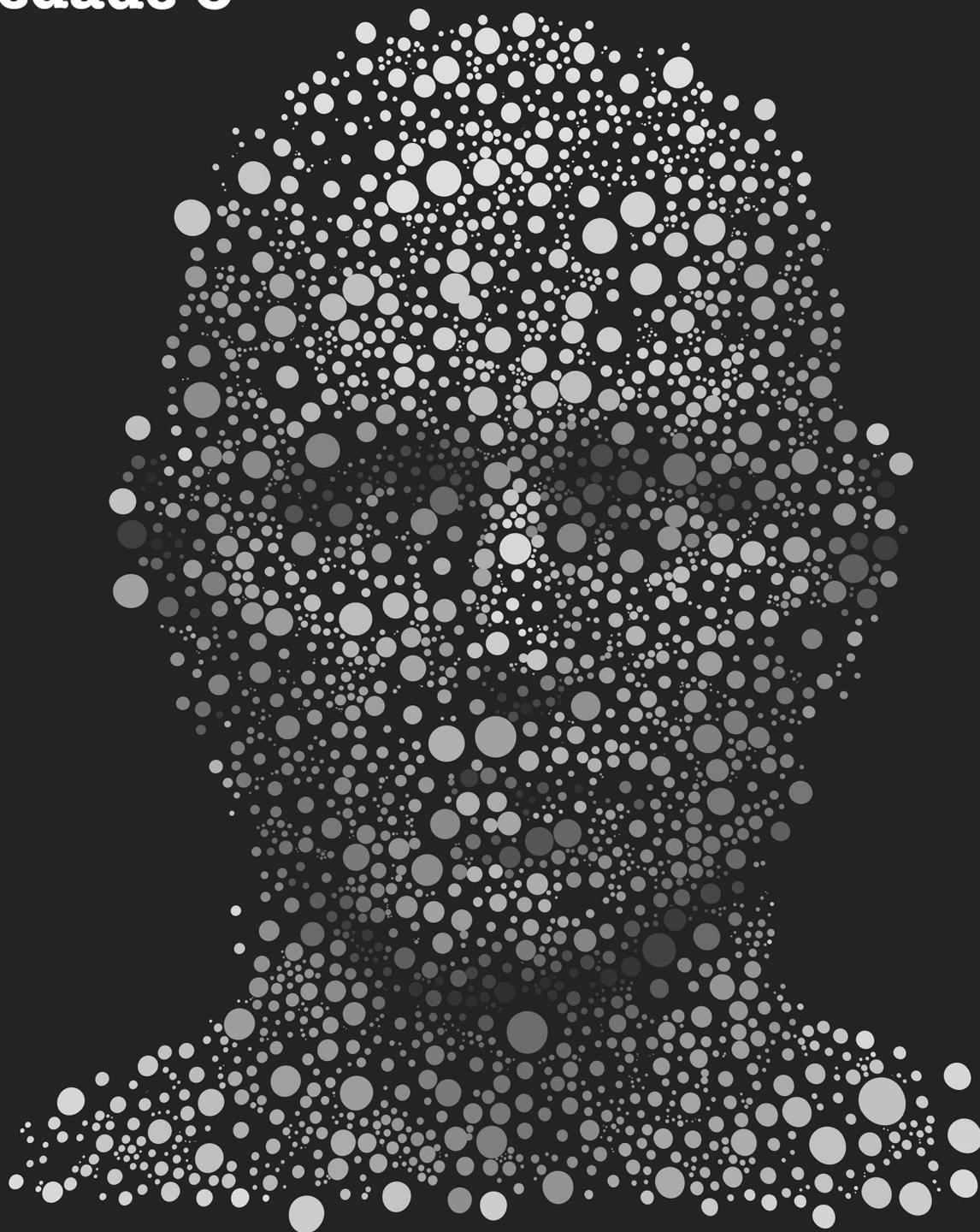
Educação,

Direito e

Sociedade 6

Atena
Editora

Ano 2019



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Filosofia, Política, Educação, Direito e
Sociedade 6

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

F488 Filosofia, política, educação, direito e sociedade 6 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Filosofia, Política, Educação, Direito e Sociedade; v. 6)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7247-099-5

DOI 10.22533/at.ed.995190402

1. Ciências sociais. 2. Direito. 3. Educação. 4. Filosofia. 5. Política.
6. Sociedade. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. II. Série.

CDD 300.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

Bem-vindos ao livro *Filosofia Política, Educação, Direito e Sociedade*.

Meu desejo é construir junto com vocês alguns modos de existência experiências filosóficas diversificadas e intensas!

O livro permitirá entrar no mundo fascinante em que o pensamento se pensa a si mesmo. Se vocês já têm contato com a reflexão filosófica, encontrarão aqui caminhos para ir mais longe.

Tudo neste livro foi elaborado com cuidado para oferecer possibilidades de compreender filosoficamente a nós mesmos, aos outros e ao mundo.

Os volumes abrem as portas da Filosofia aos que não a conhecem e convida os que já a conhecem a atravessá-las com olhar renovado com uma coleção de temas bastante significativos em nossa vida cotidiana e que aqui são tratados filosoficamente. Contribui para o estudo sistemático da história do pensamento filosófico seja individualmente, seja com seus companheiros de escola, vocês poderão ler este livro de maneira linear, quer dizer, indo do começo ao fim.

O livro contém ainda uma grande quantidade de textos além de recursos culturais (documentos científicos, filmes, obras literárias, pinturas, músicas etc.) dos quais nascem as reflexões aqui apresentadas ou que podem ser tomados como ocasião para continuar a filosofar.

O que proponho é que filosofemos juntos, quer dizer, que pratiquemos juntos atos filosóficos em torno de assuntos diversos, procurando desenvolver o hábito da Filosofia ou do filosofar. Vocês perceberão que a atividade filosófica vai muito além da formação escolar, porque envolve muitos senão todos aspectos da nossa vida. No entanto, a escola continua sendo um lugar privilegiado para praticar a Filosofia, pois nela temos a possibilidade de nos beneficiar da companhia de nossos professores, amigos, colegas e todos os membros que compõem o ambiente formativo.

Espero que vocês aproveitem ao máximo a minha proposta e tenham o desejo de ir além deste livro, encontrando os próprios filósofos e filósofas, obtendo muito prazer com a atividade de pensar sobre o próprio pensamento.

Toda filosofia é um combate. Sua arma? A razão. Seus inimigos? A tolice, o fanatismo, o obscurantismo. Seus aliados? As ciências. Seu objeto? O todo, com o homem dentro. Ou o homem, mas no todo. Sua finalidade? A sabedoria. Este livro é uma porta de entrada para a filosofia, permitindo ao leitor descobrir as obras para constituir futuramente sua própria antologia.

Com o objetivo de ampliar as discussões sobre as políticas públicas de educação no Brasil contemporâneo, com fundamentação histórica e filosófica, o projeto procurou possibilitar a reflexão sobre as formas de contribuição dos movimentos sociais para a sua ampliação, as lutas pelo reconhecimento da diversidade dos seus sujeitos, assim como levantar questões que condicionam as políticas de inclusão aos determinantes

econômicos.

Ciente da complexidade das discussões propostas nesta publicação, visamos agregar e divulgar para a comunidade acadêmica, profissionais da educação, representantes dos movimentos sociais e instituições interessadas no tema, algumas reflexões sobre as políticas públicas de educação implementadas no Brasil após a Constituição Federal de 1988 – Constituição Cidadã. Agradecemos a todos que contribuíram para esta publicação, principalmente aos autores que disponibilizaram artigos. Esperamos que este livro venha a ser um importante instrumento para os avanços na concretização das políticas de educação no Brasil contemporâneo.

Boa leitura!

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS	
Pabliane Lemes Macena Novais Cristiane Portela Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.9951904021	
CAPÍTULO 2	13
A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS	
Kênia Guimarães Furquim Camargo Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida Márcia Campos Moraes Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.9951904022	
CAPÍTULO 3	24
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PESQUISAS STRICTO SENSU DO BRASIL	
Rayane de Jesus Santos Melo Milena Ross do Nascimento da Silva Mary Cidia Monteiro Sousa Costa	
DOI 10.22533/at.ed.9951904023	
CAPÍTULO 4	37
A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “DR. CARDOSO DE ALMEIDA” – BOTUCATU-SP (1953-1975).	
Laiene Okimura Kadena Leonardo Marques Tezza Rosane Michelli de Castro	
DOI 10.22533/at.ed.9951904024	
CAPÍTULO 5	49
ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Maria Letícia Cautela de Almeida Machado Paula da Silva Vidal Cid Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9951904025	
CAPÍTULO 6	64
A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO CEARÁ: HISTÓRIA, MEMÓRIA E FOTOGRAFIA	
Antonia de Abreu Sousa Elenilce Gomes de Oliveira Maria das Dores Viterbo Pereira Rhayane Hetley Santos de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.9951904026	
CAPÍTULO 7	74
A PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
Nadja Regina Sousa Magalhães	
DOI 10.22533/at.ed.9951904027	

CAPÍTULO 8	80
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E ENSINO RELIGIOSO: ESCOLARIZAÇÃO FEMININA NA ESCOLA NORMAL RURAL NOSSA SENHORA AUXILIADORA	
Fernanda Batista do Prado Nilce Vieira Campos Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.9951904028	
CAPÍTULO 9	92
FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E DILEMAS	
Daniela Fernandes Rodrigues Farbênia Kátia Santos de Moura	
DOI 10.22533/at.ed.9951904029	
CAPÍTULO 10	102
PROFESSORES INICIANTES E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS	
Pabliane Lemes Macena Novais Cristiane Portela Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.99519040210	
CAPÍTULO 11	115
A CRIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO E O DESAFIO ÀS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NO AMAZONAS	
Maria do Carmo Ferreira de Andrade Ana Cláudia Ribeiro de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.99519040211	
CAPÍTULO 12	126
TECNOLOGIA E PEDAGOGIA NO ENSINO A DISTÂNCIA DE ENGENHARIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO	
Manuel Gradim de Oliveira Gericota André Vaz da Silva Fidalgo Paulo Alexandre Duarte Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.99519040212	
CAPÍTULO 13	135
A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO APOIO PEDAGÓGICO AOS PROFESSORES	
Ricardo Rafaell da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.99519040213	
CAPÍTULO 14	140
TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: CONHECENDO OS ENTRAVES	
Mônica Izilda da Silva Adriana Vaz Efisio Emanuel Marianna Centeno Martins de Gouvêa	
DOI 10.22533/at.ed.99519040214	

CAPÍTULO 15 147

TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Priscilla Aparecida Santana Bittencourt
João Pedro Albino

DOI 10.22533/at.ed.99519040215

CAPÍTULO 16 152

O USO DE VIDEOAULAS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM QUÍMICA

Cezar Nonato Bezerra Candeias
Luis Henrique Pereira de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.99519040216

CAPÍTULO 17 162

ADAPTAÇÕES NO USO DOS JOGOS DIDÁTICOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM TURMAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO MUNICIPAL DE FORTALEZA

Eliziete Nascimento de Menezes

DOI 10.22533/at.ed.99519040217

CAPÍTULO 18 169

ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO DIGITAL: UMA PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO SOCIAL

Valéria Pinto Freire
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho
Luciano Matos Nobre

DOI 10.22533/at.ed.99519040218

CAPÍTULO 19 191

ABORDAGEM METODOLÓGICA DE CHARGES EM LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA

Ana Kécia da Silva Costa

DOI 10.22533/at.ed.99519040219

CAPÍTULO 20 197

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO EM PSICOPEDAGOGIA: AS DIFICULDADES DE SE TRABALHAR A EDUCAÇÃO SEXUAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Gabriella Rossetti Ferreira
Paulo Rennes de Marçal Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.99519040220

CAPÍTULO 21 208

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO TÉCNICO: OLHARES, QUESTIONAMENTOS E CAMINHOS

Denise de Almeida Ostler
Eduardo Calsan

DOI 10.22533/at.ed.99519040221

CAPÍTULO 22 216

INTERDISCIPLINARIDADE E INTERPROFISSIONALIDADE NO MESTRADO PROFISSIONAL: CONCEITOS, PRÁTICAS E CAPACIDADES DESENVOLVIDAS SEGUNDO OS MESTRANDOS

Adilene Gonçalves Quaresma

Ari Silva Gobira

Eva Prado

DOI 10.22533/at.ed.99519040222

CAPÍTULO 23 230

LÍNGUA OU LÍNGUAS PORTUGUESAS? A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO NOS PAÍSES LUSÓFONOS

Alexandre António Timbane

Zacarias Alberto Sozinho Quiraque

DOI 10.22533/at.ed.99519040223

CAPÍTULO 24 251

O ENSINO DE QUÍMICA NO 9º ANO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA SOB A ÓTICA DISCENTE

Amílcar Célio França Pessoa

DOI 10.22533/at.ed.99519040224

CAPÍTULO 25 263

UMA VIVÊNCIA INTERDISCIPLINAR DA HISTÓRIA DO BRASIL ATRAVÉS DO RAP E DA POESIA.

Andrey Soares Pinto

Mariana Aragão de Macêdo

Jéssica Laine Ramos Tavares

DOI 10.22533/at.ed.99519040225

CAPÍTULO 26 268

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA X EVASÃO ESCOLAR: entre o utopismo dialético e a distopia atual

Sandro José Costa Rebouças

Catarina Angélica Antunes da Silva

Bruno Chagas Carneiro

Gilson de Sousa Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.99519040226

CAPÍTULO 27 276

AÇÃO EDUCATIVA E REFORMADORA EM PORTUGAL: A PEDAGOGIA DE DOM FREI MANUEL DO CENÁCULO

Cássia Regina Dias Pereira

DOI 10.22533/at.ed.99519040227

CAPÍTULO 28 290

APRENDIZAGEM: COMO EDUCADORA E EDUCADOR SOCIAL, O QUE É FUNDAMENTAL SABER SOBRE O TEMA?

Juliana dos Santos Rocha

Marlise Silva Lemos

Tamires Pinto Alves

DOI 10.22533/at.ed.99519040228

CAPÍTULO 29 302

ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA UTILIZADOS EM CATALÃO, GOIÁS

Suelen Oliveira
Ana Flávia Vigário

DOI 10.22533/at.ed.99519040229

CAPÍTULO 30 314

REFLEXÕES SOBRE ÉTICA NAS PRÁTICAS ESCOLARES DO ENSINO BÁSICO CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA “PARA/COM” CRIANÇAS

Natalia Barboza Netto

DOI 10.22533/at.ed.99519040230

CAPÍTULO 31 325

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS POLITICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: 2013 - 2016

Maria Judivanda da Cunha
Bernardino Galdino de Senna
Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares
Fábio Alexandre Araujo dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.99519040231

CAPÍTULO 32 333

GÊNERO TEXTUAL ORAL DA ESFERA RELIGIOSA: ESTUDO DA PREGAÇÃO

Angélica Prestes Rosas
Letícia Jovelina Storto
Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.99519040232

CAPÍTULO 33 342

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO PROJETO ESCOLA LABORATÓRIO: DIALÓGOS E APROPRIAÇÕES MEDIADOS PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Mayara Broxado Dias
Marise Marçalina de Castro Silva Rosa
Ilana Fernandes da Silva
Natalia Ribeiro Ferreira
Cláudia Andréia dos Santos Cardoso
Vandercléia de Jesus Sousa Martins
Dinair da Silva Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.99519040233

CAPÍTULO 34 349

EDUCAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA PARA O APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE

Herika Paiva Pontes
Luana de Sousa Oliveira
Rafaela Lima Nascimento
Maria Helena de Agrela Gonçalves Jardim
Geraldo Bezerra da Silva Júnior
Mirna Albuquerque Frota

DOI 10.22533/at.ed.99519040234

CAPÍTULO 35 357

ENSINO APRENDIZAGEM DE FUNÇÃO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS

[Jefferson Dagmar Pessoa Brandão](#)

DOI 10.22533/at.ed.99519040235

CAPÍTULO 36 367

UM ESTUDO SOBRE O MATERIAL APOSTILADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: NA VISÃO DOS ALUNOS

[Sônia Aparecida Siquelli](#)

[Carlos Eduardo Negrão](#)

DOI 10.22533/at.ed.99519040236

CAPÍTULO 37 376

“EU TROPEÇO, MAS NÃO DESISTO”: CONDIÇÕES MATERIAIS E IMATERIAIS QUE JUSTIFICAM A PERMANÊNCIA DE PROFESSORES DE REDES PÚBLICAS E PRIVADAS NA PROFISSÃO

[Rodnei Pereira](#)

[Luciana Andréa Afonso Sigalla](#)

[Lisandra Marisa Príncipe](#)

DOI 10.22533/at.ed.99519040237

SOBRE A ORGANIZADORA..... 388

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS

Pabliane Lemes Macena Novais

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de
Campo Grande

Campo Grande – Mato Grosso do Sul

Cristiane Portela Pereira

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de
Campo Grande

Campo Grande – Mato Grosso do Sul

RESUMO: Este artigo surgiu a partir de um interesse comum entre as autoras sobre o tema *formação de professores*, uma vez que, como profissionais atuantes na Educação Básica, é fundamental conhecer quais são as políticas atuais para a formação de professores da educação infantil e das classes de alfabetização que a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS tem oferecido aos profissionais que atuam nestas salas de aula. Nosso objetivo, como pesquisadoras, foi descobrir qual o papel da formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, se tem havido continuidade nas políticas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação e, ainda, se as ações desenvolvidas nos dois cenários aqui abordados (Educação Infantil e Classes de Alfabetização do Ensino Fundamental) são suficientes para garantir profissionais qualificados, atualizados e, principalmente, valorizados. O artigo discute

divide-se em três partes, nas quais procuramos analisar as oportunidades de formação continuada oferecidas pelo município nos dois cenários apontados no início, desvelando qual a contribuição ou insuficiência destas formações tanto para os professores iniciantes como para os professores com mais tempo de carreira. Finalizamos com uma análise crítica das políticas de formação oferecidas aos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

PALAVRAS – CHAVE: Políticas de Formação Continuada– Professores – Alfabetização

ABSTRACT: This article arose from a common interest among the authors on the topic of teacher education, since, as professionals working in Basic Education, it is fundamental to know the current policies for the training of teachers of early childhood education and classes of literacy that the Municipal Education Network of Campo Grande - MS has offered to the professionals who work in these classrooms. Our objective, as researchers, was to find out the role of teacher education in the Municipal Education Network of Campo Grande - MS, if there has been continuity in the policies adopted by the Municipal Education Department and also, if the actions developed in the two scenarios here (Kindergarten and Elementary School Literacy) are sufficient to guarantee qualified, updated

and, above all, valued professionals. The article discusses is divided in three parts, in which we try to analyze the opportunities of continuous training offered by the municipality in the two scenarios pointed out at the beginning, revealing what the contribution or insufficiency of these formations for both beginner teachers and teachers with more time of career. We conclude with a critical analysis of the training policies offered to the teachers of the Municipal Education Network of Campo Grande - MS.

KEY WORDS: Continuing Education Policies - Teachers – Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu a partir de um interesse comum entre as autoras sobre o tema *formação de professores*, uma vez que, como profissionais atuantes na Educação Básica, é fundamental conhecer quais são as políticas atuais para a formação de professores da educação infantil e das classes de alfabetização que a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS tem oferecido aos profissionais que atuam nestas salas de aula.

Nosso objetivo, como pesquisadoras, é descobrir qual o papel da formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, se tem havido continuidade nas políticas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação e, ainda, se as ações desenvolvidas nos dois cenários aqui abordados (Educação Infantil e Classes de Alfabetização do Ensino Fundamental) são suficientes para garantir profissionais qualificados, atualizados e, principalmente, valorizados.

Partimos do entendimento de que a formação dos professores, inicial ou continuada de todas as etapas de ensino, tem sido apontada como um fator de essencial importância na melhoria da qualidade da educação. Nóvoa entende a formação de professores como “um processo de maturação conceitual que o professor constrói ao longo da vida, como aluno- professor e como profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25). Essa maturação conceitual permite que o professor tome decisões cada vez mais acertadas em seu fazer cotidiano, por muni-lo de um arcabouço de conhecimentos que irão diferenciá-lo como um autêntico profissional, ou seja, alguém que possui um conhecimento específico para exercer uma função social.

Demo afirma que, [...] os professores necessitam de preparo específico, aprofundado e continuado para saberem ultrapassar o instrucionismo, tornarem-se autores, exercitarem pesquisa e elaboração com o objetivo de fazer de cada aluno autor. (2010, p. 12)

O instrucionismo é o lado oposto do conhecimento aprofundado. Significa a repetição de um comportamento por mera imitação, sem a devida reflexão sobre o significado de tais práticas. É o que acontece quando os professores iniciantes, por meio do que Garcia (2010) chama de aprendizagem informal, “vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais”.(GARCIA, 2010, p.13). Argumenta o

autor:

Pois bem, se revisarmos as redes curriculares dos programas de formação docente, encontraremos uma clara fragmentação e descoordenação entre os diferentes tipos de conhecimento aos quais nos referimos. Os conteúdos disciplinares e os conteúdos “pedagógicos” se apresentam, de modo geral, de maneira isolada e desconexa

Esta fragmentação apontada pelo autor pode também ser observada nos modelos de formação continuada oferecidos usualmente. Algumas são estritamente voltadas para o conteúdo ensinado (as disciplinas curriculares), outras estritamente voltadas para o lado pedagógico, ou o *como se ensina*.

Há, ainda, além da necessidade da formação voltada para a inserção dos professores iniciantes, a questão da resistência dos professores com mais anos de profissão a aceitar inovações em suas práticas pedagógicas. O tradicional pensamento de que a experiência, contada em anos de trabalho, é suficiente para que alguém seja um professor experto, é refutada por Carlos Marcelo Garcia, que afirma:

Assim, a competência profissional do professor experto não é conseguida através do mero transcorrer dos anos. Não é totalmente verdade, como afirmava Berliner, que a simples experiência seja o melhor professor. Se não se reflete sobre a conduta, não se chegará a conseguir um pensamento e uma conduta experta. (GARCIA, 2010, p.28)

O artigo, portanto, divide-se em três partes, nas quais procuramos analisar as oportunidades de formação continuada oferecidas pelo município nos dois cenários apontados no início, desvelando qual a contribuição ou insuficiência destas formações tanto para os professores iniciantes como para os professores com mais tempo de carreira. Finalizamos com uma análise crítica das políticas de formação oferecidas aos professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.

2 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REME

Num passado recente para ser professor na Educação Infantil bastava-se gostar de crianças e saber cuidar (higiene, alimentação, sono, etc.). Por conta do assistencialismo que durante grande período prevaleceu nas creches, percebemos que ainda hoje, quando se pensa em professor de Educação Infantil, é comum vir à mente alguém que dará sequência aos cuidados maternos, como uma babá melhor informada. Essa imagem não está presente apenas no senso comum, ela se instaura muitas vezes também no ambiente escolar.

Conforme o Ministério da Educação (MEC) informa:

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil (BRASIL,

Campo Grande–MS, até o ano de 2007, corroborava com essa visão de assistencialismo, pois as creches e CEINFs não faziam parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mas da Secretaria de Assistência Social (SAS). Com o decreto n.10.000, de 27 de junho de 2007, finalmente estes passam a fazer parte do sistema municipal de ensino. De acordo com o decreto, publicado no Diário Oficial de Campo Grande (DIOGRANDE) cabe, portanto, à SEMED (grifo nosso):

- a. Coordenar a elaboração da **proposta pedagógica** de cada CEINF; [...]
- b. Designar recursos humanos ocupantes de cargos do Grupo Magistério para atuar nas atividades docentes e pedagógicas;
- c. **Estabelecer os mecanismos para formação, capacitação dos recursos humanos** dos CEINFs, em articulação com a Secretaria Municipal de Administração e Secretaria Municipal de Assistência Social; [...] (CAMPO GRANDE, 2007, p.2)

O CEINF (centro de educação infantil) deve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e com outras crianças. Deste modo, acreditamos que a creche possa ser efetivamente um espaço que possibilite o brincar e a aprendizagem, que sejam consideradas como equipamentos educacionais e não apenas assistenciais, nem tampouco um espaço apenas para que as mesmas possam estar juntas, mas, com a imprescindível integração das funções primordiais da Educação Infantil de cuidados e educação. Para que isso ocorra diversas ações que iniciam por meio de formações de professores que fomente uma visão de um espaço com ações planejadas, evidenciando o cuidar e educar como um processo único, visando uma Educação Infantil sendo um espaço que promove aprendizagens e cuidados.

A responsabilidade sobre a formação e capacitação dos docentes da educação infantil ficou sob o gerenciamento da Secretaria Municipal de Educação, e os professores e outros profissionais da educação nela inseridos puderam ter a oportunidade de participar dos eventos de formação continuada e dos cursos de pós-graduação oferecidos pela prefeitura em parceria com entidades de ensino superior.

Do ponto de vista histórico, vem-se tentando superar a polarização entre assistência e educação. Porém, sabe-se que o surgimento da Educação Infantil nos remete ao fato de que ela surge com caráter assistencialista, tendo como princípio básico o cuidar, abrindo precedentes para que sejam negligenciadas as reais necessidades da criança, tornando-se muitas vezes apenas um depósito de crianças.

No que se refere à formação inicial exigida, em âmbito nacional, em 2001 o Plano Nacional de Educação (PNE), proferiu como meta, chegar em 2010 com 70% dos professores da educação infantil com diploma de nível superior. Na realidade educacional brasileira, uma boa parte dos professores que atuam na educação infantil possui apenas formação de nível médio, um preparo insuficiente para atender as necessidades educacionais dos alunos.

Marangon (2012, p.30) registra essa disparidade na instrução do professor da Educação Infantil, afirmando:

Segundo o censo escolar 2011 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas pouco mais da metade dos professores que atuam nesse segmento possui graduação (56,91%). Do restante, 41,89% têm o ensino médio e 1,19% ainda atua com apenas o ensino fundamental, o que equivale a 4.880 educadores espalhados pelo Brasil.

Mesmo diante dessa realidade, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a LDB para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.** (BRASIL, 2013, p.1), (grifo nosso)

Essa mudança na legislação que regulamenta a profissão dos professores que atuam na educação infantil é, a nosso ver, um retrocesso. Campo Grande, neste sentido, possui um diferencial no entendimento do que é necessário para garantir uma educação de qualidade para as crianças pequenas, exigindo, a fim de ingresso em concurso público e mesmo em contratos temporários, de acordo com a Resolução CME/MS N. 1.203, de 7 de abril de 2011, que:

§2º Para coordenar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, o profissional deve ter graduação em Pedagogia com ênfase na área.

Art. 36. A formação de docentes, para atuar na Educação Infantil, far-se-á em instituições de educação superior, em cursos de licenciatura plena na área de atuação. (CAMPO GRANDE, 2011, p.297)

Os professores que atuam na Educação Infantil são considerados norteadores do conhecimento e assim necessitam de uma formação profissional específica como os cursos de graduação de Pedagogia, pois a licenciatura está de acordo com a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006 do MEC/Conselho Nacional de Educação:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006b).

Em janeiro de 2014 houve um grande avanço no que tange a gestão da educação infantil no município de Campo Grande, que de 2007 a 2014 promovia uma gestão compartilhada entre secretaria de assistência social e secretaria municipal de educação, a partir do decreto n. 12.261, de 20 de janeiro de 2014, dispõe sobre o funcionamento dos centros de educação infantil e obrigações do órgão de gestão a secretaria municipal de educação. Passando a ser totalmente administrada pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação), não mais compartilhada com a secretaria

de assistência social.

No decreto dizia que:

Fica estabelecido no artigo 1º, inciso **V**- gerenciar as atividades de recursos humanos, responsabilizando-se: a) pela designação de recursos humanos ocupantes de cargos do Grupo Magistério para atuar nas atividades docentes e pedagógicas; b) pelo estabelecimento dos mecanismos para formação e capacitação dos recursos humanos dos CEINF's. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 02)

Porém desde 2007, as gestões pedagógicas já estavam sendo realizadas pela secretaria de educação, porém os recursos financeiros eram administrados pela assistência social, esse embate travava uma grande discussão entre os fóruns de discussões da educação infantil no município, em que apontavam um retrocesso a secretaria de assistência social continuar sendo gestora, mesmo que compartilhada, tendo em vista que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e que deveria ser administrada pela secretaria de educação.

Apartir da nova gestão da SEMED, as formações de professores foram reestruturadas para que atendesse as orientações da rede e também as específicas de cada CEINF, com suas peculiaridades. As formações realizadas pelo espaço de formação da rede acontecem de quatro a cinco vezes ao ano. No CEINF as formações acontecem em dois momentos: toda semana com articulação da equipe pedagógica em momentos individuais de planejamento na instituição e em planejamentos de livre escolha, no qual a coordenação pedagógica organiza e orienta os estudos, também em encontros que acontecem coletivamente nas instituições com encontros bimestrais.

Professores da Educação Infantil da rede estão em busca de uma identidade do fazer pedagógico e mesmo de reconhecimento social, pois estão ainda em processo de quebra de paradigmas e de novas orientações. “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto” Nóvoa (1992, p.16).

A partir do momento em que as instituições formadoras repensem essa formação que estão proporcionando aos seus alunos e futuros professores, colocando em seu currículo tanto o necessário saber teórico quanto a necessária interação com a criança, poderemos caminhar para uma prática profissional mais reflexiva e atual, que promova o respeito ao contexto em que alunos e professores estão inseridos. É necessário, ainda, que as Secretarias de Educação promovam efetivamente políticas de inserção de professores iniciantes, a fim de diminuir o impacto da entrada desses profissionais em um ambiente que naturalmente já é desafiador.

Defendemos aqui uma ideia de CEINF que se torne parte do processo de conhecimento e ativo vivenciado pela criança com interação com a realidade e esta construção é essencialmente coletiva, onde reúnem crianças diversas, onde interagem entre si e com a professora, que também traz suas experiências e conhecimentos.

ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL.

Segundo dados da prefeitura municipal de Campo Grande, o município conta com 84 escolas municipais na área urbana e 9 escolas na área rural que oferecem o ensino fundamental. (CAMPO GRANDE, 2012, p. 158). O currículo do ensino fundamental do 1º ao 9º ano, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS é fundamentado no Plano Municipal de Educação 2007-2016: o futuro da educação é a gente que faz (CAMPO GRANDE, 2007) e no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (CAMPO GRANDE, 2008), os quais estão em consonância com os documentos oficiais que legitimam a educação no estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil.

Qual a concepção de formação continuada presente nestes documentos e como ela se materializa no cotidiano dos professores que atuam na Rede Municipal de Educação?

O Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação afirma que a escola deve superar a dicotomia entre o pensar e o fazer na educação, ou seja, ir além da visão de que o professor é meramente um executor de práticas educativas elaboradas pela equipe técnica da secretaria de educação ou mesmo da unidade escolar. Reconhece que numa proposta pautada pela reflexão, a formação continuada deve ser permanente, e em serviço “garantida por meio do investimento no Programa de Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino (REME)”. (CAMPO GRANDE, 2008, p. 37). Contudo, entende que o principal promotor da formação continuada e dos conhecimentos do professor seria a equipe técnica da Rede. Assim, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino afirma:

Nessa proposta, a equipe técnica pedagógica da escola é vista como a grande responsável pela organização, promoção e execução dos eventos de formação continuada, no trabalho dos profissionais da educação na escola. Sabemos que os estudos dos professores não se restringem aos momentos de formação por meio de cursos, palestras e oficinas pedagógicas, mas prosseguem em outros momentos na escola, com a mediação da equipe técnica pedagógica que propicia sessões de estudo, com acesso à fundamentação teórica e a aplicabilidade na prática pedagógica, nas próprias unidades escolares. A equipe técnica pedagógica é responsável pelo cultivo da prática da leitura e da pesquisa dos professores. (Idem, p.38).

O programa de formação continuada a que se refere o Referencial Curricular está previsto no Plano Municipal de Educação 2007-2016 (CAMPO GRANDE, 2007). Citando o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o qual assegura que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, por meio, entre outros, do aperfeiçoamento profissional continuado e de período reservado a estudos, planejamento e avaliação (BRASIL, 2006), o PME enfatiza que:

A formação e a valorização dos profissionais da educação pressupõem um processo de desenvolvimento permanente, composto pela formação inicial, prévia ao

exercício de funções, e a formação em serviço ou continuada, durante o tempo de exercício profissional, ao longo da carreira, e pela garantia de condições de trabalho, remuneração e carreira. (CAMPO GRANDE, 2007, p. 131)

No referido documento, a fim de estabelecer uma política de formação do profissional da educação básica, foram elencadas diretrizes, objetivos e metas, nas quais destacamos (grifo nosso):

- Estimular o estabelecimento de **parcerias e convênios** entre os órgãos próprios do sistema de ensino e instituições de educação básica, como as IES, para oferta de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.
- Estabelecer **mecanismos para garantia** de política de formação inicial e continuada [...] (CAMPO GRANDE, 2007, p. 133)

Estes objetivos e metas demonstram que a política de formação continuada na REME está assegurada em seu instrumento legal, o PME. Com efeito, no ano seguinte à implementação do Plano Municipal de Educação, foram realizadas ações de formação importantes, sendo que 1.357 profissionais receberam formação na área da Educação Especial, 416 para Educação e Diversidade, 1.835 na Educação Infantil, 140 ingressaram na Pós-graduação, 45 no Programa Brasil Alfabetizado, 2.192 em Tecnologia Educacional e 4.300 participaram do Programa de Formação Reflexiva (CAMPO GRANDE, 2009b, p. 86).

O programa de formação reflexiva consiste em encontros em escolas pólo, reunindo professores e equipe técnica da SEMED. Estes encontros aconteceram sistematicamente, numa média de 4 encontros por ano, nos anos de 2008 a 2011.

O investimento da prefeitura em formação continuada resultou no oferecimento de cursos de pós-graduação em várias áreas de conhecimento, numa política voltada para “ações focadas na valorização profissional dos professores, programas sistemáticos e frequentes de formação e aperfeiçoamento profissional, de atualização de conhecimentos e de práticas pedagógicas.” (CAMPO GRANDE, 2011, p. 100.) De acordo com dados da prefeitura, no período de 2005 a 2010 a SEMED ofereceu 13 cursos em nível de pós - graduação a 1.785 profissionais da educação. Essa formação em nível de pós-graduação teve também impacto na remuneração dos professores, pois o município possui um plano de cargos e carreira que prevê aumento salarial com mudança de titulação. Pelos dados fornecidos pela SEMED, em 2005 a folha de pagamento dos professores custava à prefeitura R\$ 102.419.902,66 e em 2010, com a mudança de titulação dos professores pós-graduados *lato sensu*, essa folha atingiu R\$ 197.448.723,39.

A tabela abaixo, disponível em CAMPO GRANDE (2011, p. 96) mostra o aumento dos investimentos da prefeitura nos cursos de pós-graduação (*lato sensu*) no período de 2005 a 2010:

TABELA 58 INVESTIMENTO EM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO NA REME.

INVESTIMENTOS (R\$)	PÓS-GRADUAÇÃO					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
	227.508,00	545.865,00	576.166,00	1.280.000,00	787.686,00	835.732,00

Fonte: GOF/SEMED

Os cursos de pós-graduação oferecidos foram voltados para diversas áreas do conhecimento, conforme pode ser demonstrado a seguir. (CAMPO GRANDE, 2011, p. 98):

TABELA 59 RELAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO OFERECIDOS PELA SEMED/2005-2009.

ANO	CURSO	INST. PARCEIRA	N. PART.
2005	1. Políticas públicas e gestão escolar no contexto intercultural.	UCDB	150
2006	2. Organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	IESF	584
2006	3. Organização do trabalho pedagógico em educação matemática do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental	UNIDERP	202
2007	4. Práticas pedagógicas interdisciplinares, com ênfase em História, Geografia e Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental	UCDB	120
2007	5. Teoria e prática da Educação Física: um enfoque na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	IESF	79
2007	6. Formação Docente: leitura e escrita e suas tecnologias nos anos iniciais do Ensino Fundamental	IESF	36
2008	7. Leitura e escrita nos iniciais do Ensino Fundamental: ênfase na alfabetização.	IESF	98
2008	8. Língua Portuguesa: uma abordagem textual nos anos finais do Ensino Fundamental	UCDB	100
2008	9. Língua Inglesa: linguagem e metodologias	UCDB	36
2008	10. Coordenação do trabalho na escola: ênfase na gestão pedagógica e inspeção escolar	IESF	100
2008	10. A educação especial numa perspectiva inclusiva	UEMS	40
2008	11. Leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: ênfase na alfabetização	IESF	100
2009	12. Pós-Graduação Lato Sensu Arte-Educação Contemporânea: olhares criativos, para educadores da REME.	IESF	40
2009	13. Pós-Graduação Lato Sensu Gestão da Sala de Aula e suas metodologias dos anos iniciais do Ensino Fundamental para educadores da REME.	IESF	100
TOTAL DE CURSISTAS			1.785

Fonte: CEFOR/SEMED

Percebemos que a política de formação de professores em Campo Grande, no período descrito acima, foi expressiva. Porém, nos últimos três anos tanto a oferta de cursos de pós-graduação como os encontros em escolas pólo sofreram um decréscimo, resultando em poucos momentos de formação continuada significativa. Concordamos que “não obstante a política de valorização dos profissionais da educação já ter conseguido avançar em determinados aspectos, muito ainda há de ser feito para resgatar a dignidade desse ofício, que foi tão vilipendiado ao longo da história” (CAMPO GRANDE, 2007, p. 132). Entendemos que esse “muito que ainda há de ser feito” deva envolver ações que promovam uma formação continuada de

qualidade, que alie aspectos teóricos e pedagógicos; e que haja uma preocupação maior do município com os professores em início de carreira, que necessitam de programas de acompanhamento profissional que atuem além das tradicionais oficinas de formações continuadas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tardif (2000, p.20), ao referir-se ao impacto aparentemente insuficiente das formações continuadas no fazer pedagógico dos professores, argumenta:

Na verdade, eles terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática, crenças essas que serão habitualmente reforçadas pela socialização na função de professor e pelo grupo de trabalho nas escolas, a começar pelos pares, os professores experientes.

Neste contexto, não se pode considerar as tradicionais oficinas de formação continuada oferecidas pelas redes de ensino como uma espécie de panacéia para os problemas educacionais. Nos encontros de formação, além da atualização constante e necessária dos conteúdos disciplinares, tendo em vista que os saberes acadêmicos não são imutáveis, faz-se também necessário o tratamento dos saberes ligados às questões pedagógicas, ao processo de ensino, ao saber ensinar.

E, neste contexto, o que Shön (2000) chamou de “epistemologia da prática” deve ser valorizado. É no interior das salas de aula, sejam da Educação Infantil ou das classes de alfabetização do Ensino Fundamental, que os professores põem à prova os saberes profissionais, quando necessitam tomar decisões rápidas em meio aos diversos problemas e situações ocorridas no cotidiano escolar. Esse saber deve ser valorizado nas formações continuadas promovidas pelas secretarias de educação, disponibilizando espaços onde os professores possam, conforme argumenta Garcia (2010), questionar coletivamente as formas de ensino:

Os pesquisadores concluem que as possibilidades de melhorar o ensino e a aprendizagem se incrementam quando os professores chegam a questionar de forma coletiva rotinas de ensino não eficaz, examinam novas concepções do ensino e da aprendizagem, encontram formas de responder às diferenças e aos conflitos e se envolvem ativamente em seu desenvolvimento profissional.

Nossa pesquisa apontou, portanto, para o caráter inovador da Secretaria Municipal de Educação em apostar e investir na formação continuada, principalmente no que se refere ao oferecimento sem ônus de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Porém, entendemos que há espaço para mais investimentos e ações da SEMED a serem incluídas em sua política de educação, além das metas de governo, transfigurando-se em verdadeiras metas de Estado, que não seriam, portanto, descontinuadas. As metas do PME 2007-2016 devem continuar a serem perseguidas, e novas metas precisam ser planejadas, num processo que envolva os profissionais da educação e venham ao encontro das suas reivindicações, anseios e necessidades. Pretendemos

que os resultados de nossa pesquisa, ao seu término, possam servir de contribuição à Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e, quiçá, incorporadas à sua política de formação de professores, principalmente com relação à falta de uma verdadeira política de inserção de professores iniciantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília/ DF: Diário da Oficial da União, Ano CL, n.65, 5 de abr./2013. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=05/04/2013>> Acesso em: 17 out./2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: SEF/DPEF/COEDI, maio, 1998b.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2007-2016: O futuro da educação é a gente que faz**. Campo Grande: SEMED, 2007

. **DECRETO N. 10.000, DE 27 DE JUNHO DE 2007**. Dispõe sobre o funcionamento dos centros de Educação Infantil municipalizados e obrigações dos órgãos de gestão compartilhada e dá outras providências. DIOGRANDE n. 2.339, de 13/07/2007.

. **DECRETO N. 12.260, DE 21 DE JANEIRO DE 2014**. Dispõe sobre o funcionamento dos centros de Educação Infantil municipalizados e obrigações dos órgãos de gestão e dá outras providências. DIOGRANDE n. 3.937, de 21/01/2014.

. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. **Relatório de Atividades 2009**. Campo Grande: SEPLANFIC, 2010

. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. **Relatório de Atividades 2010**. Campo Grande: SEPLANFIC, 2011a

. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão Estratégica. **Indicadores educacionais da REME**. Campo Grande: SEMED, 2011b

. **Deliberação CME/MS n.1.203, de 7 de abril de 2011**. Dispõe sobre a organização, o credenciamento e a autorização de funcionamento da Educação Infantil do sistema municipal de ensino de Campo Grande - MS e dá outras providências. DIOGRANDE n. 3.276, de 13/5/2011

. Instituto Municipal de Planejamento Urbano. **Perfil Socioeconômico de Campo Grande**. 19 ed. rev. Campo Grande: PLANURB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura.

_____. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006b, Seção 1, p. 11.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

MARANGON, C. A PRÁTICA É AMIGA DA TEORIA, Experiências de estágios supervisionados e residência pedagógica permitem refletir e dimensionar os fazeres da profissão docente. **REVISTA EDUCAÇÃO INFANTIL**: A construção do professor, motivações, desafios e o perfil docente. São Paulo: Segmento, n. 02, p.34-35, Julho/Agosto. 2012.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 18/10/2013.

NÓVOA, A. **Os professores e suas histórias de vida**. In: NÓVOA, A. (Org). Vidas de professores. Coleção Ciências da Educação, Vol. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. In: REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Jan/fev/mar/abr, 2000, n. 13 ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM GOIÁS

Kênia Guimarães Furquim Camargo

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Rio Verde – Goiás

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Goiânia – Goiás

Márcia Campos Moraes Guimarães

Universidade Federal de Uberlândia

Rio Verde – Goiás

RESUMO: O presente trabalho encontra-se vinculado aos estudos e pesquisas (em andamento) sobre a História da Educação goiana, na primeira metade do século XX. O estudo se orienta pelos objetivos de: explicitar e compreender o processo a formação docente em Goiás. Nesse sentido, o texto tem ainda como propósito analisar a vinda da Missão Pedagógica Paulista para Goiás, a atuação desse grupo de professores, suas influências, assim como do movimento da Escola Nova, seus marcos históricos, relacionando sua atuação junto à formação de professores nesse recanto do país. Para a realização da pesquisa que estamos desenvolvendo, partimos das fontes encontradas no Arquivo Estadual do Estado de Goiás, localizado em Goiânia e na Fundação Educacional – Casa Frei Simão Dorvi, localizada na Cidade de Goiás. Serão lidas à luz dos

referenciais teóricos e metodológicos da Nova História e História Cultural, para as análise sobre a educação goiana, mais precisamente sobre a formação docente e a compreensão do modelo formativo proposto pelo governo do Estado de Goiás, durante a primeira metade do século XX, explicitados em documentos como: leis, decretos, regulamentos da instrução pública, periódicos locais e mensagens dos Presidentes do Estado por constituírem valiosas fontes de pesquisa e de análise do objeto. A partir dos estudos realizados até o presente momento é possível perceber que a educação goiana foi fortemente influenciada pelo movimento da Escola Nova.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação, Formação docente, Escola Nova.

ABSTRACT: The present study is linked to studies and research (in progress) on the History of Education in Goiás in the first half of the twentieth century. The study is guided by the following objectives: clarifying and understanding the process of teacher education in Goiás. In this sense, the text also intends to analyze the coming of the Paulista Pedagogical Mission to Goiás, the performance of this group of teachers, its influences, as well as the movement of the New School, its historical landmarks, relating its work with the education of teachers in this part of the country. In order to

carry out the research we are developing here, we start with the sources found in the Archive of the State of Goiás, located in Goiânia, and in the Educational Foundation - Casa Frei Simão Dorvi, located in the city of Goiás. They also give us theoretical contributions to analyze and understand periods, customs, feelings, among other traces. They will be read in the light of the theoretical and methodological references of the New History and Cultural History, for the analysis of education in Goiás, more precisely on teacher education and the understanding of the formative model proposed by the Goiás State government during the first half of the twentieth century, explained in documents such as laws, decrees, regulations of public instruction, local periodicals and messages of Presidents of the State for being valuable sources of research and analysis of the object. From the studies conducted up to the present moment, it is possible to perceive that education in Goiás was strongly influenced by the New School movement.

KEYWORDS: History of Education, Teacher Education, New School.

1 | INTRODUÇÃO

O debate sobre a história da educação goiana, na primeira metade do século XX, estabelece-se como exercício inicial de reflexão, buscando explicitar e compreender o processo de formação docente em Goiás.

Este texto justifica-se pela necessidade de compreensão do modelo formativo proposto pelo governo do Estado de Goiás, bem como explicitar ainda alguns fatos ocorridos na história da educação goiana, evidenciando a influência do movimento escolanovista no período em apreço por meio da atuação da Missão Pedagógica Paulista, composta por um grupo de professores oriundos do Estado de São Paulo que vieram para Goiás após acordo entre os governadores dos Estados de Goiás e São Paulo, com o objetivo de atuar na formação dos professores goianos na primeira metade do século XX.

Para realizar este estudo optou-se por uma metodologia que está fundamentada nos referenciais teóricos e metodológicos da Nova História Cultural. Tal metodologia é adequada porque proporciona o levantamento de dados necessários para investigar fatos implícitos e explícitos do objeto aqui apresentado, cujos princípios e pressupostos teóricos de análise possibilitam ainda:

A construção do conhecimento histórico sobre os indivíduos e grupos, que dão sentido à sua visão de mundo, suas condutas e práticas sociais ao construírem suas representações sobre o real e traduzirem a experiência do vivido e não vivido (ALMEIDA, 2009, p. 32).

A operacionalização deste trabalho implica um estudo bibliográfico que permitirá levantar dados empíricos que subsidiarão as análises a serem realizadas, bem como a utilização de algumas fontes, como, periódicos da época e as Atas do Congresso Legislativo goiano, referentes ao período em tela. Dentre as publicações periódicas em revistas e jornais destacamos a Revista da Educação e o Correio Oficial.

Após esta introdução apresenta-se aqui a organização do presente estudo. Primeiro foi realizado uma breve abordagem da história da educação de Goiás e sua história. Em seguida, descreve-se a atuação da Missão Pedagógica Paulista na formação dos professores do ensino primário do Estado, bem como professores e alunos do Curso Normal da Capital, de acordo com os princípios da pedagogia moderna. Nesse sentido, o texto tem como proposta analisar a vinda desse grupo de professores para Goiás, seus marcos históricos, relacionando sua atuação junto à formação de professores nesse recanto do país.

2 | HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS

A educação, em Goiás, assim como em boa parte do Brasil, segundo os apontamentos de Barra (2011), foi pensada como forma de civilizar a população, com o intuito de criar uma identidade regional associada à nacional que começava a ser inventada a partir dos meados dos anos oitocentos, haja vista que:

[...] o projeto de educação da sociedade goiana se inscreve na esteira da modernidade, é portanto de um paradigma cultural que se antecipava, mas também visava instituir modos capitalistas de produção. Guiava-se por uma racionalidade que creditava à educação a construção de uma identidade supostamente necessária à definição da região e, daí pertencimento à nação. (BARRA, 2011, p. 24).

Partindo dessa perspectiva, compreendemos que o processo de urbanização, a partir das primeiras décadas do século XX, promoveu grandes avanços no que se refere à educação. A instrução da população passou a ser apontada como imprescindível para a formação do cidadão. Nesse sentido, a educação passou a ser vista como solução para todos os problemas da nação.

É fato que a desfavorável situação geográfica do Estado de Goiás contribuiu para o isolamento da província goiana em relação ao Brasil e isso permaneceu como marca fundamental da sociedade até o início do século XX, aliada, é claro, às injunções políticas, que também contribuíram para que a cultura registrasse um progresso lento no Estado, até a década de 1930.

Cabe dizer que, até essa década a realidade do país, concebida pelo padrão econômico agrário-exportador, o sistema educacional estava direcionado tão somente para o atendimento dos interesses oligárquicos. O processo educativo, que vigorara na Primeira República não atingiu todos os setores da educação. Contudo, o novo tipo de educação se instaurou, na época, como desestruturador das bases constituidoras do Estado oligárquico. Sendo assim, começa a delinear um novo espaço educacional, que foi expressão e manifestação do novo padrão econômico que deveria se fortalecer.

Diante dessa situação, com relação à discussão dos problemas decorrentes das modificações que a sociedade brasileira vinha vivenciando e discutindo, Nepomuceno (1994) explicita a ideia de que os diferentes grupos que a compunham atentaram para

a estrutura do ensino em todos os seus níveis e, principalmente, para a natureza da educação que vinha se processando no interior da sociedade. Ainda segundo a autora:

Tratava-se, pois, de substituir aquela formação bacharelesca por outra que, apoiando-se no sabre “racional” e “científico”, fosse capaz de controlar, planejar e coordenar a marcha da sociedade na direção do progresso. Isto era pré-condição para a reconstrução social, reconstrução esta que por sua vez exigiu como condição a erradicação do analfabetismo: “instrução para todos” passou a ser a expressão de ordem para alcançar o progresso, que garantiria para o Brasil um lugar no concerto das “nações civilizadas” (NEPOMUCENO, 1994, p. 23).

Nesse contexto, foi verificado que o analfabetismo era a principal causa de todos os males da sociedade. Diante de tal fato, pode-se explicitar que a educação popular como base da organização social, foi apontada, portanto, como o primeiro problema nacional. Ao mesmo tempo, “elegeram e passaram a indicar a instrução do povo como o remédio adequado para a cura de todos os males da nação” (NAGLE, 1985, p. 259).

O problema em questão só poderia ser resolvido mediante a instituição de uma escola pública, universal e gratuita, tendo como propósito produzir um novo homem, e assim, uma nova sociedade, pela ação redentora da educação.

Assim,

O clima decorrente deste debate transformou os anos vinte (e também os anos trinta) numa época de efervescente discussão ideológica, favorecendo o afloramento dos “nacionalismos”, dos “entusiasmos” e dos “otimismo”. Para além das propostas específicas que estes “ismos” veicularam, referentes à qualidade das mudanças reivindicadas, evidenciou-se como base comum a crença, real ou meramente proclamada, na construção de uma nova sociedade através da educação escolar. Recuperou-se, então, no bojo da efervescente discussão do conjunto dos problemas econômicos, políticos, sociais e culturais que emergiram nos anos que antecederam o ideário escolanovista, já veiculado no final do século XIX e primeiros anos do século XX (NEPOMUCENO, 1994, p. 24).

A despeito desse contexto histórico de debates, disputas e rupturas políticas, econômicas, sociais e culturais, pode-se afirmar que, tal política foi percebida como mecanismo adequado capaz de reformar e construir uma nova sociedade, como pregavam os defensores dos ideais escolanovistas.

Na década de 1920 e início de 1930, no plano educacional, tudo estava por ser feito em Goiás. O índice de analfabetismo chegara em 98%, em 1930. Na época, o Estado contava com apenas um jardim de infância e o ensino primário funcionava em todas as modalidades somente na Capital, no interior funcionava de forma bem restrita. Vale dizer ainda, que o Liceu de Goyaz era o “único estabelecimento oficial equiparado de ensino secundário existente no Estado”.

Nessa compreensão percebemos que o sistema educacional no Estado de Goiás, no período em tela, apresentou-se de forma bastante incipiente, embora houvesse leis quanto à obrigatoriedade de instrução para as crianças com idade de 7 a 14 anos, Silva (1975) destaca que o sistema de ensino no Estado não foi realmente implantado devido a vários motivos, como: baixa remuneração e até mesmo a desqualificação dos professores, evasão escolar, isolamento da capital de Goiás com relação aos

grandes centros, desorganização didático-administrativa e aos reduzidos recursos a serem destinados à instrução pelos cofres públicos, razões essas que levaram à falta de escolas no Estado.

Em 1928, surge como arquiteto da Escola Nova goiana, o Secretário do Interior e Justiça, César da Cunha Bastos, que “dispondo de recursos públicos e auxiliado pelo toque artístico dos trabalhadores, transformou o espaço da usina em Palácio da Instrução” (BRZEZINSKI, 2008, p. 18).

Contudo, foi ainda, neste governo que, segundo Brzezinski (1987, p. 67), Cunha Bastos deu “início a campanha para a autonomização da Escola Normal, que logo se encerraria com resultados positivos”.

Na década de 1930, no governo do presidente Alfredo Lopes de Moraes, que José Gumercindo Marques Otéro, Secretário do Interior e Justiça, instituiu a reforma geral do ensino pela Lei nº 908, de 29 de julho de 1930, que regulamentava o ensino normal e complementar, bem como organizava o ensino em geral, apesar de que, a reforma havia iniciado no findar de 1929 no que se refere a preparação dos professores à luz da pedagogia moderna.

Diante de tal fato pode-se explicitar que a reforma de Gumercindo Otéro começou pela escola primária, que era a base do sistema escolar, com o intuito de reestruturar o ensino e substituir a pedagogia tradicional pela nova pedagogia.

Para democratizar as oportunidades de acesso ao ensino primário seria inevitável reduzir o alto índice de analfabetismo no Estado. Então, era mesmo indispensável preparar os professores de que o Estado não dispunha. Foi nesse momento que Marques Otéro contou com o apoio dos reformista precusores, paulistas, cuja influência já se tornara rotineira aos goianos.

3 I NOS RASTROS DA HISTÓRIA: A ATUAÇÃO DA MISSÃO PEDAGÓGICA PAULISTA

No que diz respeito à história da formação docente em Goiás, a partir da instalação da primeira Escola Normal, faz-se necessário destacar que desde o período imperial, as reformas instituídas nessa modalidade de ensino marcaram de forma decisiva a configuração do ensino normal em Goiás, permitindo possuir um caráter mais profissional o curso destinado à formação de professores primários do Estado.

Vale ressaltar que após o Ato adicional de 1834, os governos das províncias do Império tinham como tarefa a de “desenvolver o ensino elementar e de preparar o pessoal docente para as escolas que fossem criadas” (FURTADO, 2007, p. 48). Dentro dessa perspectiva é que as Escolas Normais brasileiras foram instituídas, com o objetivo de formar professores para atuarem no ensino primário, sendo este o responsável pela educação dos jovens cidadãos.

Em suas contundentes observações, Mendonça destaca a ideia de que:

No decorrer da história das Escolas Normais, prevaleceu a preocupação com a inculcação de padrões morais e religiosos convenientes ao Estado. Não houve interesse na formação intelectual de seus mestres. Na prática, a formação de professores nasceu atrelada ao serviço de inspeção, pois fazia-se necessário garantir rígido controle sobre os professores para “não gastar tempo e dinheiro com a formação”. O professor, antes de tudo, tinha que se conscientizar que sua função era de disseminador da moral pregada pela classe senhorial, já que a Escola Normal nasceu ligada à consolidação do poder dos grandes senhores proprietários (MENDONÇA, 2005, p. 67).

Importa, ainda, registrar que o currículo das escolas normais era baseado “na reprodução de conteúdos que eram transmitidos nas escolas primárias, particularizando-se por uma metodologia de alfabetização fragilizada” (MENDONÇA, 2005, p. 60-61).

Em 1889, com a instalação do regime republicano houve a preocupação em fortalecer os ideais do novo regime e massificar a educação do povo brasileiro, fazendo com que as antigas escolas isoladas fossem terrivelmente criticadas por políticos e intelectuais republicanos devido sua deficiência, haja vista que:

Ler, escrever e contar eram as preocupações centrais do ensino nessas escolas. Dos (as) professores (as) que nelas ensinavam eram exigidas, como elementos fundamentais de sua competência, a capacidade de ensinar e a idoneidade moral. Nesse contexto, o conhecimento escolarizado era o conhecimento do (a) professor (a), que em muito confundia-se com a própria cultura da população, da qual ele (a) era oriundo (a) e participante. (FARIA FILHO; VAGO, 2000, p. 34).

Assim, por meio das primeiras reformas republicanas é que houve a preocupação com o desenvolvimento do ensino primário, bem como do normal, tanto do ponto de vista qualitativo, quanto do quantitativo. Os indivíduos deveriam estar adaptados às exigências de um novo regime que exigia dos mesmos, novas condutas.

Mesmo com as dificuldades que o ensino normal sofreu com as reformas das primeiras décadas republicanas, estas começaram a se firmar como estabelecimentos responsáveis pela formação de professores primários. Formar docentes capacitados por meio das Escolas Normais, tornou-se, então, necessário.

Cabe ressaltar que as escolas normais só conseguiram se desenvolver após 1930. Até então, foram apenas experiências que não deram resultados positivos. Diante dessas constatações, podemos visualizar que este percurso inconstante da formação docente trouxe sérias complicações para a formação de professores no país.

No que diz respeito à mediação de ideias referente aos processos de ensino e métodos oriundos de outros Estados do país, Goiás contou com a forte influência dos Estados de São Paulo e Minas Gerais para alavancarem a reforma educacional no Estado, com o intuito de promover mudanças na educação pública, apoiados na Missão Pedagógica Paulista, orientados pelos princípios da pedagogia moderna.

Em relatório ao presidente do Estado Alfredo Lopes de Moraes, Gumercindo Otéro justifica a Reforma instituída e a vinda dos professores paulistas, como se pode constatar:

Consoante a moderna orientação pedagógica, que vêm seguindo São Paulo e outros Estados Brasileiros, era inadiável que Goiás, pelo seu elevado número de escolas;

grupos escolares, escolas normais e pela sua população, procurasse adotar novos métodos de instrução, que esta unificasse, sistematizasse e aparelhasse, de acordo com o grau de adiantamento da metodologia moderna (GOIÁS, 1930, p. 12).

É a partir desse contexto, que o Presidente do Estado Alfredo López de Moraes designou José Gumercindo Marques Otéro, Secretário do Interior e Justiça para resolver os problemas referentes à instrução pública no Estado. Diante da situação educacional de Goiás, Otéro propõe a vinda dos professores paulistas, os quais viriam para colaborar com o preparo dos professores do Estado. Assim,

O padrão das escolas paulista e mineira prevaleceu desde os primeiros tempos, fato que encontra explicação na própria incipiência educacional de Goiás (impotente ainda para tentar o seu modelo) e no renome que, entre nós, usufruía o ensino daqueles Estados (SILVA, 1975, p. 238).

Face ao exposto, os documentos evidenciam que ao final da década de 1920, mais precisamente no ano de 1929, os docentes goianos puderam contar com as contribuições dos integrantes da Missão Pedagógica Paulista, que eram técnicos em formação de professores, composta pelos professores Humberto de Souza Leal, chefe da missão e técnico em ensino normal; José Cardoso, técnico em métodos pedagógicos e diretor de ensino; e Cícero Bueno Brandão, especialista em educação física escolar. Vieram para o Estado de Goiás encarregados em assumirem por um período a administração da Escola Normal e reformar o ensino normal e o ensino primário.

O Curso Pedagógico de Aperfeiçoamento ministrado pelos reformadores paulistas para os professores do ensino público primário, alunos e professores da Escola Normal, contemplou as seguintes temáticas: alfabetização (método analítico), didática da escrita, música, ginástica e didática prática que seria elaboração de cartazes e material de uso pedagógico.

O Curso Pedagógico de Aperfeiçoamento teve boa aceitabilidade pelos professores goianos como assevera Silva,

Dos métodos, objeto do programa do Curso Pedagógico de Aperfeiçoamento, alguns eram do conhecimento de professores que os aplicavam em suas aulas, como o método analítico, adotado no Grupo Escolar da Capital. O grande mérito do curso ministrado foi, por toda forma, o de trazer uma orientação pedagógica segura e atualizada a um número considerável de militantes do magistério goiano, da Capital e do interior do Estado (SILVA, 1975, p. 247).

Os integrantes da Missão Pedagógica Paulista não se limitaram à simples ministração teórica, bem como supervisionaram diretamente as aulas dos professores nas escolas da capital, com o propósito de acompanhar a evolução dos estudos realizados pelos participantes do curso que teriam que colocar em prática a nova metodologia.

Segundo o Secretário do interior, em artigo publicado na Seção Pedagógica, a contribuição dos professores integrantes da Missão Pedagógica Paulista, seria “oferecer aos professores goianos o domínio metodológico que conduziu São Paulo à

liderança da instrução nacional”.

Ainda em relação à intervenção paulista na reorganização do sistema educacional nos estados brasileiros, na década de 1920, Souza (2004) informa que:

A disseminação do modelo escolar paulista para outros estados brasileiros foi marcada por ambigüidades envolvendo atração, repúdio e apropriações diversas, e deve-se não somente à hegemonia política e econômica de São Paulo em relação aos demais estados da federação, mas também, e sobretudo, à visibilidade e força exemplar dos novos métodos de ensino e instituições de educação pública, sintonizados com as inovações educacionais empreendidas nos países europeus e nos Estados Unidos e estreitamente associadas aos ideais de modernização da sociedade brasileira. Educadores paulistas foram contratados por governos de vários estados para participarem do processo de reorganização da instrução pública. Outro expediente utilizado foi o financiamento de visitas comissionadas ao estado paulista. (SOUZA, 2004, p. 118-119).

Diante do exposto, a partir das leituras referente a documentação encontrada até o momento, no que tange à Missão Pedagógica Paulista, nos leva à compreensão de que em Goiás, os profissionais paulistas reorganizaram a Escola Normal, contribuíram para a reestruturação do sistema de ensino primário, propuseram a elaboração de novos regulamentos de ensino, ministraram cursos de formação docente e cooperaram para a produção e difusão de conhecimentos pedagógicos e práticas de ensino assentados nos princípios escolanovistas.

Quanto à Escola Normal, Silva (1975), ressalta que:

Com a reforma, elaborou-se novo plano para o curso normal com inclusão das disciplinas de Psicologia, Pedagogia e Didática, Música e Higiene, além da ênfase especial dada à prática pedagógica. O estudo da Psicologia, como disciplina à parte do programa de Pedagogia, foi considerado grande inovação da reforma do ensino primário para que bem conhecesse a alma infantil e o desenvolvimento do educando (SILVA, 1975, p. 253-254).

Com o intuito de que as ideias lançadas pela Missão Pedagógica Paulista se propagassem de forma mais ampla em todo território goiano, foi instituída, como suplemento do Correio Oficial, a Seção Pedagógica, que seria um veículo de divulgação das inovações educacionais e dos ideais escolanovistas pelo Estado. Esta seria a primeira publicação goiana especializada em assuntos educacionais. Vale ainda dizer que Gumercindo Otéro foi o diretor dessa Seção e José Cardoso, integrante da Missão Pedagógica, seu redator chefe.

Contudo, verifica-se que o florescimento dos ideais escolanovistas, em Goiás, a partir de 1930, rumo à escola renovada novas medidas e ações foram implantadas consoantes ao novo programa educacional do Estado, conforme consta na Revista da Educação, eram:

Dar a Escola Primária do Estado todas as possibilidades da educação integral, física moral e intelectual do homem, de acordo com as exigências do meio. 2. Escolher dentre a elite de professores um corpo de técnicos para orientação e administração escolar. 3. Criar a Escola Rural adaptada às condições sociais e econômicas do meio e instituir em todo o Estado a Escola Nova ou Renovada. 4. Criar um Curso de aperfeiçoamento para os candidatos ao Magistério Primário e Normal para formação de um professorado a altura das exigências da Escola Nova.

A despeito dos documentos pesquisados até o momento, vale dizer que foram testemunhos de um determinado período histórico, produzidos sob determinadas condições e que segundo Le Goff (1984, p. 103), o “[...] documento não é inócuo. É antes de tudo o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu [...]”, portanto, cabe também, ao pesquisador, a tarefa de problematizar suas fontes como também identificar os limites do ver e do dizer de uma época, que devem ser observados e distendidos pelo pesquisador. Em palavras de Certeau:

[...] a pesquisa em história se faz em meio a limites, ela os reinventa, à medida em que as questões vão sendo colocadas. Cada pesquisa, nesse sentido, não é apenas a manifestação de um lugar, mas a sua demarcação e a sua problematização. Isso se dá em meio a diálogos, os quais às vezes podem surpreender. À medida em que o historiador vai tecendo a sua teia, ele o faz trocando idéias e informações com outros saberes, com outros sujeitos do pensamento e da ação cultural, e com isso os campos são dilatados, os percursos são transformados. (CERTEAU, 1982, p. 50).

Dessa forma, entendemos que os documentos colaboram para a reescrita da memória e da história da educação em Goiás. E ainda, cabe ressaltar que tais documentos foram testemunhos de um dado período histórico, produzidos sob determinadas condições e que devem ser lidos como parte de um processo de memorização constituído no próprio tempo dos acontecimentos, não podendo ser apreendidos como expressão absoluta da verdade, mas como rastros que ajudam a reconstruir o tempo histórico, ou, dito de outra forma, colaboram para a escrita da história da educação em Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como palavras finais, é nossa intenção ressaltar que a escrita da história é um saber que não faz ao acaso e é fruto do elo entre os sujeitos do passado e do presente localizados no espaço social a ser reconstruído e da relação que o pesquisador constrói com seu estudo.

Da educação em Goiás, vale dizer que apesar de haver obrigatoriedade de instrução para as crianças com idades de 7 a 14 anos, o ensino no Estado se apresentou de forma bastante insipiente até as primeiras décadas do século XX, não se efetivando como deveria.

Diante desse contexto, verifica-se a falta de preocupação por parte do poder público em relação à carência quanto a oferta de educação para as crianças em idade escolar. Esta realidade pode ser constatada diante dos dados apresentados por Paiva (2003), onde confirma que em 1920 para os 511.000 habitantes do Estado havia apenas 10.000 alfabetizados, ou seja, era imprescindível combater o analfabetismo que alcançava 98% da população goiana.

A partir dos anos de 1930, é que o movimento escolanovista se fortalece em Goiás, sob a influência, principalmente, do Estado de São Paulo. Dessa forma, o Estado assumia a hegemonia paulista e adotava como parâmetro o seu sistema de ensino, que vinha sendo influenciado pelo movimento da pedagogia moderna desde o século XIX.

Contudo, os profissionais paulistas, integrantes da Missão Pedagógica Paulista, contribuíram com a reforma educacional em Goiás, pautada nos princípios da Escola Nova. Orientaram a implantação da reforma do ensino primário e normal no Estado, bem como conduziram a elaboração de novos regulamentos de ensino, promoveram cursos de aperfeiçoamento docente colaboraram para a produção e disseminação de conhecimentos pedagógicos e práticas de ensino assentados na metodologia moderna.

De certa forma, é possível dizer que, com os cursos de aperfeiçoamento docente os reformadores integrantes da Missão Pedagógica Paulista preocuparam-se em organizar de forma a investir na melhoria da qualidade da formação do professor primário. Dessa forma, pretendiam formar uma elite intelectual que atuasse nas escolas públicas primárias, de modo a obter um efeito multiplicador na melhoria da qualidade do ensino em Goiás.

REFERÊNCIAS

BARRA, Valdeniza Maria Lopes. **Estudos de História da educação de Goiás (1830-1930)**. Goiânia: PUC, Goiás, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. Escola Normal de Goiás: Nascimento, apogeu, ocaso, (re)nascimento. In: ARAÚJO, José Carlos; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno; LOPES, Antônio de Pádua. **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Alínea, 2008. p. 279 – 298.

_____. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: UCG/SE, 1987.

CERTEAU, Michel De. **A escrita da história**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VAGO, Tarcísio Mauro. João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica. In: **Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação**, 2000. p.33-47.

FURTADO, Alessandra Cristina. **Por uma história das práticas de formação docente: um estudo comparado entre duas escolas normais de Ribeirão Preto – SP (1944 – 1964)**. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

GOIÁS. **Jornal CORREIO OFICIAL**, ano LXXIV, nº 1.693, **Seção Pedagógica**, ano I, nº 1, de 6 de maio de 1930. Arquivo Histórico Estadual.

_____. ano LXXV, nº 1.702, de 31 de maio de 1930. Arquivo Histórico Estadual.

_____. ano LXXV, nº 1.710, **Seção Pedagógica**, ano I, nº 2, de 21 de junho de 1930. Arquivo Histórico Estadual.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: **Memória e História**. Enciclopédia Enaudi. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1984. p. 95-106.

MENDONÇA, Zilda. G. de C. **A História da Formação Docente**: a singularidade da Escola Normal de Rio Verde, GO (1933-1974). Goiânia: Asa, 2005.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. rev. ampl. São Paulo: Loyola, 2003.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo, EPU/Editora da USP, 1985.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **A ilusão pedagógica**: estado, sociedade e educação em Goiás (1930-1945). Goiânia: UFG, 1994.

REVISTA DA EDUCAÇÃO. **Goiânia, Órgão da Diretoria Geral do Interior, n. 2, p. 8-9, nov./dez.** 1937.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. **Tradição educacional em Goiás**. Goiânia, Oriente, 1975.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 109-161.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS PESQUISAS STRICTO SENSU DO BRASIL

Rayane de Jesus Santos Melo

Instituição de Ensino Superior Franciscano – IESF
Paço do Lumiar – Maranhão

Milena Ross do Nascimento da Silva

Instituição de Ensino Superior Franciscano – IESF
Paço do Lumiar – Maranhão

Mary Cidia Monteiro Sousa Costa

Instituição de Ensino Superior Franciscano – IESF
Paço do Lumiar – Maranhão

RESUMO: Este artigo buscou analisar as produções acadêmicas relacionados a Educação de Jovens e Adultos produzidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil no período de 2006 a 2015, realizando uma análise quantitativa sobre a distribuição das teses e dissertações na série histórica instituída e da distribuição geográfica dessas produções. Posteriormente, faz-se uma análise qualitativa das produções que tratam, particularmente, da Formação do Educador para essa modalidade de ensino. Para a obtenção dos dados, foi utilizado a pesquisa bibliográfica por ser um estudo desenvolvido com base em material publicado e acessível ao público, no caso, as teses e dissertações. Desta forma, o texto permitiu traçar um panorama atual sobre as produções relativas ao campo da EJA, assim como da Formação de Professores para essa

modalidade de ensino e constatou-se que apesar de a Educação de Adultos vir ocupando maiores espaços, incluindo o aspecto legal, as ações das universidades, e particularmente os Programas de Pós-Graduação, ainda continuam tímidas, contribuindo diretamente para que a EJA permaneça as margens da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-Graduação; EJA; Estudos.

ABSTRACT: This article investigates the academic productions related to Youth and Adult Education produced in the Program Postgraduate Strito Sensu do Brazil from 2006 to 2015 making a qualitative analysis of the distribution of the academic production in the historic series established and of the geographic distribution of these productions. After, it made a qualitative analysis of the productions, in particularly, of the Educator's Training for this type of education. For obtain information was used bibliography search due be a study developed with base in published material and accessible to public, in this case, the thesis and papers. Thus, the text allows to draw current prospect about the studies and relative production on the field of the EJA, as well as, Teacher Training for this types and it was found that although the Adult Education come occupying more space, including the legal aspect, the actions of universities, and

particularly the Graduate Programs, are still shy, directly contributing to the EJA remain the margins of society.

KEYWORDS: Postgraduate; Young and Adults Education; Studies.

1 | INTRODUÇÃO

A Formação de Professores é algo que vem sendo muito discutido na sociedade, e segundo Pereira e Fare (2011) é possível afirmar que, desde que se começou a sistematizar a prática pedagógica, esse tema está em pauta, visto que é exigido a formação de cidadãos críticos e participativos para atuar na sociedade. No entanto, quando se trata, especificamente, da Formação do Educador da EJA é perceptível que o tema não apresenta a mesma acumulação reconhecida no campo educacional em geral, visto que as universidades ainda não concederam importância significativa para essa modalidade de ensino.

Essas escassas contribuições das universidades, especialmente dos Programas de Pós-Graduação, podem ser verificadas a partir de pesquisas do tipo bibliográfica ou estado da arte, que permitem traçar o panorama das produções acadêmicas publicadas ao longo de séries históricas, de modo a verificar como tem sido tratado e como está o quantitativo de produções referentes a um determinado tema, assim como da Formação de Educadores da EJA.

Um trabalho coordenado por Haddad (2000), retrata o panorama das pesquisas desenvolvidas em teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre temas relacionados a EJA, por meio de estudos defendidos no período 1986-1998. A partir do universo de trabalhos encontrado nesse período, Haddad (2000) tematizou, inicialmente, produções acadêmicas associadas à formação do educador dessa modalidade, constatando 32 pesquisas (4 teses e 28 dissertações), de um conjunto de 183 trabalhos estudados, que foram agrupados para essa análise em dois subtemas: relações professor/aluno e visões sobre a EJA (uma tese e 11 dissertações) e as práticas de formação do professor, 9 dissertações referentes à prática pedagógica e 11 pesquisas (3 teses e 8 dissertações) que focalizam a formação de professores da EJA.

Uma outra pesquisa desenvolvida por Carvalho (2009) a partir das dissertações e teses com temas relacionados à EJA realizadas no período 1987-2006, tendo como fonte o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assinala que foram defendidas 513 dissertações de mestrado e 77 teses de doutorado com temas direcionados a essa modalidade de ensino. Com esse estudo, a autora pôde destacar que somente após o ano de 1996 se verifica um aumento significativo desses trabalhos, os quais experimentaram um maior incremento no início dos anos 2000. Porém, apesar do quantitativo de produções encontradas, ressalta-se que apenas 17% referiam-se a currículo, formação de professores e prática pedagógica.

De acordo com Pereira e Fare (2011), foi criada em 1998 o Grupo de Trabalho (GT) sobre Educação de Jovens e Adultos originário da confluência dos GTs Movimentos Sociais e Educação Popular, vinculado a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), considerada principal entidade da área. Os autores ressaltam que o GT, com mais de dez anos de existência, produziu apenas 18 trabalhos (em um conjunto de 150) que abordam sobre a formação de educadores para a EJA.

Complementando esses trabalhos, o estudo realizado por Soares (2006) retrata o panorama da formação de professores para a EJA no Brasil, disseminando a escassez de discussões mais aprofundadas na área. Soares (2006) verifica que “mesmo com a crescente visibilidade da EJA nos últimos anos como instância de práticas e como campo de estudos e pesquisas, não é possível reconhecer ainda uma demanda efetiva pela formação especializada de educadores” (PEREIRA; FARE, 2011, p. 74).

Verifica-se, a partir desses trabalhos que as ações das universidades com relação à formação do educador da EJA ainda são tímidas se for considerado, de um lado, a relevância que tem ocupado essa modalidade de ensino nos debates educacionais, e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação, conforme ressaltado por Soares e Simões (2004). Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por Machado (2001), alertam que a formação recebida pelos docentes para atuarem nessa modalidade, normalmente ocorre por meio de treinamentos e cursos aligeirados. E isso, segundo o autor é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos.

Diante do exposto, emerge uma questão: na produção acadêmica brasileira expressa nas teses e dissertações, o que tem sido produzido sobre a Formação do Educador da EJA no período de 2006 a 2015? A partir desse questionamento, buscar-se-á, com esse estudo, analisar essas produções de forma a compreender como tem sido abordado esse tema nas universidades brasileiras e se, as instituições e os Programas de Pós-Graduação começaram a contribuir de forma mais satisfatória para que a formação do educador da EJA ocupe um lugar significado nos debates acadêmicos e na sociedade.

De acordo com Gil (2007), com base nos objetivos, essa pesquisa se classifica como descritiva e explicativa. A primeira, por exigir do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, além do que estudos desse tipo pretendem descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). É explicativa por preocupar-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GIL, 2007). Ou seja, este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos. E quanto aos meios de investigação, segundo Vergara (2014), é bibliográfica pois esse estudo é desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral.

Considerando a importância do tema da formação de professores em EJA para o rumo da educação, traçar um panorama sobre os estudos e produções relativas à

formação de professores da Educação de Jovens e Adultos com base no quadro atual de pesquisas e conhecimentos teóricos desse campo permitirá apontar aspectos que provoquem discussão sobre a temática, pois acreditamos que a consciência sobre a relevância desse nível de ensino deve ser desenvolvida na formação inicial, a fim de que se formem professores com um posicionamento frente ao seu papel de formar adultos atuantes na sociedade através de sua cidadania afirmada no direito e no acesso à educação. Além disso, esse artigo poderá contribuir para provocar debates no contexto da pesquisa para a identificação de novos focos em função do que ainda não foi descortinado pelas investigações.

Para obtenção dos dados, optou-se por realizar o levantamento das produções acadêmicas tendo como fonte o banco de dados da Capes, por ser uma ferramenta de grande importância no meio acadêmico e por ser um instrumento de divulgação de pesquisas e estudos de referência nacional. Ainda assim, para localizar tais produções foram utilizadas as palavras-chaves: *EJA* e *Educação de Jovens e Adultos*.

Com tudo que foi ressaltado, para efetivação desse estudo, inicialmente identificam-se as produções acadêmicas brasileiras expressas em dissertações e teses sobre a EJA. Em seguida, analisam-se os aspectos indicadores dessas produções acadêmicas quanto a: distribuição geográfica, ano de defesa, titulação acadêmica, instituição, cidade, área de conhecimento, orientador etc., e por fim, analisa-se como tem sido abordado o tema Formação de Educadores da EJA nos Programas de Pós-Graduação.

2 | A DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO TEMPO

A partir do levantamento realizado entre os anos de 2006 e 2015, foram encontradas 169 dissertações e teses que abordam temas relacionados a EJA. Dentre essas produções, pode-se observar no quadro 01 a predominância das dissertações de mestrado, que constituem 72,19% da produção, enquanto as teses de doutoramento apenas 27,81% do total. Essa predominância também foi encontrada no estudo desenvolvido por Haddad (2000), onde o número de dissertações também sobressaiu o número de teses, acumulando 91% de um total de 222 produções acadêmicas e na pesquisa de Carvalho (2009), cujo o número de dissertações equivaleu a 86,95% das produções levantadas.

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL	% SÉRIE
2006	9	5	14	8,28%
2007	14	8	22	13,02%
2008	22	6	28	16,57%
2009	14	6	20	11,83%
2010	19	8	27	15,98%
2011	29	8	37	21,89%
2012	12	4	16	9,47%
2013	3	2	5	2,96%
2014	0	0	0	0,00%
2015	0	0	0	0,00%
Total	122	47	169	100,00%

Quadro 1 - Distribuição da produção acadêmica na série histórica 2006 - 2015

Fonte: Elaboração própria a partir de: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Ainda conforme o quadro 1, é notório a maior produção no ano de 2011 (21,89% do total), sendo 29 dissertações e 8 teses defendidas, ficando em segundo lugar o ano de 2008 (16,57% do total). Além disso, percebe-se a ausência de produções nos anos de 2014 e 2015, em ambos os níveis de Pós-Graduação, registrados no Portal de Periódicos Capes. No entanto, não pode-se afirmar que não houve produções nos anos citados, uma vez que foi utilizado apenas essa ferramenta de pesquisa para realizar o levantamento bibliográfico.

De acordo com o sistema GEOCAPES, no ano de 2014 o Brasil registrava um total de 832 programas de Pós-Graduação stricto sensu. Desse quantitativo, quando tratamos especificamente de ensino e educação nos submetemos a Área de Ciências Humanas, que segundo o sistema corresponde a 173 programas de Mestrado e 105 de Doutorado. Com esses dados, podemos perceber que são inúmeros os programas que pesquisam e desenvolvem estudos ao longo do país, no entanto, as pesquisas relacionadas a EJA ainda são tímidas, permitindo-nos refletir sobre o desinteresse em desenvolver pesquisas e estudos sobre essa modalidade de ensino.

Faz-se necessário e é de grande importância discutir, pesquisar e estudar questões, problemas e soluções relacionados a modalidade EJA e torna-la cada vez mais reconhecida no cenário nacional, permitindo-lhe atribuir o seu alto grau de importância para a sociedade, visto que ela surgiu para atender os indivíduos que por algum motivo, seja histórico, cultural, econômico ou social não puderam começar/continuar seus estudos e concluí-lo na idade adequada. É preciso, através das universidades brasileiras disseminar esse tema que até então continua sendo deixado às margens, como podemos verificar no quadro acima, para que os representantes do país invistam nessa modalidade, dando voz aos indivíduos marginalizados, mostrando-os através da educação que eles podem ser escritores da história e gerar mudanças no cenário social a partir de posturas críticas.

3 | A DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

No período 2006-2015, a produção acadêmica sobre EJA expressa em número de teses e dissertações concentra-se em sua maioria no centro-sul do país, particularmente na Região Sudeste, que corresponde a 93,41% do total nacional (Quadro 02), sendo os maiores destaques os Estados de São Paulo e de Minas Gerais. A maior produtividade dessa região também foi encontrada nos estudos de Haddad (2000), na qual o mesmo identificou 65,31% da teses e dissertações defendidas no período de 1986/1998.

Estado/ Região	Dissert.	Tese	Total	%Total
Nordeste	1	0	1	0,59%
BA	1	0	1	0,59%
Centro-Oeste	4	0	4	2,37%
GO	4	0	4	2,37%
Sudeste	111	47	158	93,49%
SP	72	39	111	65,68%
RJ	3	3	6	3,55%
MG	36	5	41	24,26%
Sul	6	0	6	3,55%
RS	1	0	1	0,59%
PR	5	0	5	2,96%
TOTAL	122	47	169	100,00%

Quadro 2 - A distribuição geográfica da produção acadêmica discente

Fonte: Elaboração própria a partir de: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Outro ponto a ser discutido é a produção acadêmica na região norte e nordeste (Quadro 2). Percebe-se a ausência de teses e dissertações na região norte, além da ocorrência de apenas uma dissertação no nordeste, mais precisamente, na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mesmo com esses dados, não é possível afirmar que houve apenas essa produção nas duas regiões no período de 2006-2015, bem como a inexistência de produções registradas nos demais Estados que não estão presentes no quadro em questão.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no ano de 2012 o Brasil registrava um quantitativo de 8,7% da população considerada analfabeta com mais de 15 anos de idade, o que corresponde a aproximadamente 13,2 milhões de pessoas. Parte significativa desse grupo vivem na região Norte e Nordeste, com médias 10,0 e 17,4, respectivamente. A partir dos dados divulgados pelo PNAD, percebemos que as regiões com maior índice de pessoas consideradas analfabetas são as que possuem o menor número de produções sobre a EJA registradas no portal da Capes.

Essa contradição submete-nos refletir que as universidades presentes nas duas regiões citadas não têm concedido a devida importância para discutir temas

relacionados a EJA, causando em nós um estranhamento, pois são elas que devem proporcionar a sociedade conhecer, divulgar e refletir sobre esses problemas que afetam o ambiente social. Isso nos permite ainda deduzir que não existem ou que são raros os grupos acadêmicos que discutem e pesquisam sobre essa modalidade nas entrelinhas das universidades das regiões norte e nordeste. Diante desses dados regionais alguns questionamentos surgem: *Existem discussão sobre a EJA nos cursos de Licenciatura dessas regiões? Como estão sendo formados os Educadores que irão atuar nessa modalidade? Como funcionam as escolas da EJA? O que tem sido feito e discutido nas regiões Norte e Nordeste para diminuir os índices de analfabetismo do país? Como as universidades tem contribuído para incentivar e gerar discussões em torno dessa modalidade?*

Ainda de acordo com o quadro 02, foi possível observar o destaque não só dentro da região, mas como em todo território nacional, que o Estado de São Paulo responde com 65,27% das teses e dissertações defendidas. Entre as instituições que contribuem para esse destaque estão: a Universidade de São Paulo (USP), que corresponde a 23,35% das produções estadual; a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Universidade Estadual Paulista (UNESP), ambas com 14,97%; e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que produziu 12,57%, conforme é possível observar no quadro 3.

	USP	UNICAMP	UNESP	PUC-SP	Total
2006	4	4	3	2	13
2007	4	4	2	3	13
2008	8	3	3	6	20
2009	4	5	2	1	12
2010	5	3	5	2	15
2011	7	5	6	2	20
2012	5	1	4	3	13
2013	3	0	0	2	5
2014	0	0	0	0	0
2015	0	0	0	0	0
Total	40	25	25	21	111
Total (%)	23,67%	14,79%	14,79%	12,43%	65,68%

Quadro 3 - A distribuição das produções acadêmicas no Estado de São Paulo

Fonte: Elaboração própria a partir de: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Segundo Haddad (2000), o Estado de São Paulo no período por ele estudado respondeu por 41,44% da produção acadêmica nacional em educação de Jovens e Adultos, sendo que as universidades que estavam localizadas na capital paulista (USP e PUC/SP) produziram 58,57% das teses e dissertações defendidas no Estado, enquanto que as universidades localizadas em seu interior (UNICAMP, UFSCar, UNIMEP E UNESP) foram responsáveis por 41,43% da produção estadual. Percebe-se que a diferença entre as dissertações e teses defendidas entre a capital e o interior

paulista corresponde a 19,14%, verificando que o interesse e a preocupação em desenvolver estudos e pesquisas sobre essa modalidade sempre foi significativa em ambas as regiões do Estado de São Paulo.

Pôde-se verificar também que Minas Gerais é o segundo Estado Brasileiro com maior produção de teses e dissertações sobre a EJA (Quadro 02), sendo responsável por 24,55% do total nacional. E diferentemente do Estado de São Paulo que possui quatro Instituições produtoras desses trabalhos, Minas Gerais concentra suas produções apenas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

4 | A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA: SUA DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA E NO TEMPO

A consulta ao banco de dados da Capes demonstrou que, entre 2006 e 2015, o tema Formação de Educadores para a EJA foi identificado em treze (13) trabalhos de pesquisa realizados em cursos de Pós-Graduação de mestrado e doutorado, de um conjunto de 169 produções. Dentre as teses e dissertações defendidas, que direta ou indiretamente estudaram o tema Formação de Educadores da EJA, pôde-se constatar que todas pertencem a região Sudeste, mais especificamente aos Estados de São Paulo, que respondem a 8 produções, e ao Estado de Minas Gerais, com 5 (QUADRO 4).

Vale ressaltar que as demais pesquisas identificadas após o levantamento bibliográfico no Portal da Capes exploravam diversos temas relacionados a essa modalidade. Encontrou-se pesquisas relacionadas a Visão, Perfil e História de Vida dos indivíduos que retornam a sala de aula (RODRIGUES (2006), MOREIRA (2007), BRITO (2009), BASTOS (2011), CRUZ (2011), SANTOS (2012)), Políticas Públicas da EJA (BRONZATE (2008), MOREIRA (2008), ANCASSUERD (2009), MARIALVA (2011), SILVA (2012)), Processo Ensino-Aprendizagem (COSTA (2010), MAIA (2011)), Propostas, Projetos e Práticas Pedagógicas (SANTOS (2007), SANTOS (2011), JACINTO (2011)) entre outros temas.

	TESES E DISSERTAÇÕES	TITUIÇÃO/ INSTITUIÇÃO	CIDADE/ ESTADO	ÁREA DE CONHECIMENTO/ ANO
1	VIEIRA, M. C. Memória, História e Experiência: Trajetórias de Educadores de Jovens e Adultos. Orientador: Leônicio José Gomes Soares	Doutorado UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Belo Horizonte/ MG	Educação/2006
2	MATTI, E. S. Trajetórias de Educadores construídas na Educação de Jovens e Adultos: Experiências e Significados. Orientador: Leônicio José Gomes Soares	Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Belo Horizonte/ MG	Educação/2008

3	BACCO JUNIOR, A. M. de. Breve olhar sobre a sexualidade na fala dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Orientador: Paulo Rennes Marçal Ribeiro	Mestrado UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	Araraquara/SP	Educação/2009
4	BARBETO, M. C. D. A Educação de Jovens e Adultos no Município de Valinhos: Uma análise das Políticas Públicas de Formação de Professores no Período de 2007 e 2008. Orientador: Sônia Giubilei	Mestrado UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	Campinas/SP	Educação/2010
5	COUTINHO, K. R. R. Educação de Jovens e Adultos: Perfil identitário dos Professores Alfabetizadores do Programa Alfabetização Solidária das Regiões Norte e Nordeste. Orientador: Juvenal Zanchetta Júnior	Doutorado UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	Marília/SP	Educação/2010
6	MOLLICA, A. J. P. Torna-se Professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva. Orientador: Laurinda Ramalho de Almeida	Mestrado PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	São Paulo/SP	Educação/2010
7	SILVA, A. P. S. Situações argumentativas no ensino de Ciências da Natureza: Um estudo de práticas de um professor em formação inicial em uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos. Orientador: Danusa Munford	Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Belo Horizonte/ MG	Educação/2010
8	SILVA, S. C. M. Práticas educativas em espaços urbanos: possibilidades para formação de professores da EJA. Orientador: Lana Mara de Castro Siman	Mestrado UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Belo Horizonte/ MG	Educação/2011
9	PORCARO, R. C. Caminhos e desafios da Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Orientador: Leônicio José Gomes Soares	Doutorado UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Belo Horizonte/ MG	Educação/2011
10	GONÇALVES, B. H. Contribuições da Teoria Freiriana para a Formação Inicial do educador de jovens e adultos: uma pesquisa-ação. Orientador: Ana Maria Saul	Doutorado PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	São Paulo/SP	Educação/2011
11	SILVA, K. W. A. da. A Educação de Jovens e Adultos na formação de professores de Matemática: expectativas e desafios. Orientador: Maria do Carmo Santos Domite.	Mestrado UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	São Paulo/SP	Educação/2012
12	JESUS, A. C. S. de. Ensino de física na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso na formação inicial de professores. Orientador: Roberto Nardi	Mestrado UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	Bauru/SP	Educação para a Ciência/2012
13	SILVA, R. N. Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de São Paulo: Diálogos entre as Políticas Públicas, as Práticas Docentes e seus significados. Orientador: Nídia Nacib Pontuschka	Mestrado UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	São Paulo/SP	Geografia Humana/2013

Quadro 4 - Pesquisa no campo da Formação de Professores para a EJA

Fonte: Elaboração própria a partir de: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Com base no Currículo Lattes dos Orientadores das produções acadêmicas exposta no quadro 4, observou-se que todos trabalham e se interessam pelo tema

Formação de Professores. Porém destacam-se apenas dois nomes que pesquisam sobre a EJA, sendo Leôncio José Gomes Soares que atualmente é Professor associado da UFMG e tem realizado pesquisas e publicações na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, abordando a política educacional, a formação docente, a escolarização de jovens e adultos e a história da educação; e Sonia Giubilei que atualmente é Professora Colaboradora da UNICAMP e atua principalmente nos temas: formação de professores e educação de adultos.

Além disso, entre os autores das produções acadêmicas expostas no quadro 4, apenas Rosa Cristina Porcaro, que atualmente é professora titular da Universidade Federal de Viçosa, atua na formação de educadores de jovens e adultos. Os pesquisadores Maria Clarisse Vieira, Emmeline Salume Mati e Kleber William Alves da Silva continuam desenvolvendo pesquisas no campo da EJA e na Formação de Professores, mas não necessariamente dessa modalidade, e os demais, atuam na EJA e em outras áreas do conhecimento.

5 | ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS *STRICTO SENSU* SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A EJA

Um artigo desenvolvido por Laffin e Gaya (2013) apresentou um levantamento das produções e resultados de pesquisa, no campo da formação inicial docente para a EJA, particularmente em cursos de pedagogia. Neste trabalho, as autoras propuseram em seu estudo 10 categorias a serem discutidas: Formação docente em química; Experiência dos Educadores; Condições na EJA; Formação do Alfabetizador; Formação para o professor de línguas; Formação para o professor de Matemática; Formação para a EJA; Curso de Pedagogia; Currículo; Saberes Docentes. Por sua vez, Haddad (2000) estabeleceu em seu estudo, anteriormente citado, duas categorias: Relação professor/aluno e suas visões sobre EJA e Professor: sua prática e sua formação.

Com base nessas categorias selecionamos três e realizamos algumas adaptações para melhor discutir as produções acadêmicas encontradas no período de 2006 a 2015 que tratam da formação do educador da EJA. As produções que abordam as experiências e trajetórias de educadores (VIEIRA, 2006; MATI, 2008; BARBETO, 2010) buscam dar voz aos professores que atuam/atuaram na EJA proporcionando conhecer seus legados na Educação, além de possibilitar uma reflexão sobre o grande desafio que é ensinar nessa modalidade, visto que o professor deve estar sempre inovando e se atualizando para atender essa clientela heterogênea, cheia de histórias de vida e “traumas” que afetam o seu desempenho acadêmico. Mati (2008) corrobora com essa ideia quando afirma em seu trabalho *“Trajetórias de Educadores construídas na Educação de Jovens e Adultos: Experiências e Significados”* que a partir dos discursos dos docentes é possível entender o processo de se tornar educador da EJA, considerado importante e significativo para a vida profissional dos sujeitos pesquisados.

Os trabalhos que constituem a categoria práticas educativas de professores da EJA (BACCO JUNIOR, 2009; SILVA, 2001; SILVA, 2013) evidenciam que, embora as histórias de vida e de formação dos professores tenham conexão com o seu fazer pedagógico e este não se enquadra nessa modalidade de ensino, suas práticas educativas tornam-se insuficientes para suprir as necessidades dos docentes tanto quanto dos alunos dentro de um processo de ensino/aprendizagem de qualidade. Diante desse cotidiano educacional, faz-se necessário ressignificar as práticas pedagógicas de forma a atender a clientela da EJA, diversificada e heterogênea, promovendo reflexões sobre o fazer prático pedagógico que compreende não somente o que fazem, sentem ou pensam, mas que dialoguem dentro do espaço sócio-histórico-cultural em que estão envolvidos os sujeitos da referida modalidade de ensino.

As produções acadêmicas que tratam especificamente da formação de educadores para a EJA (SILVA, 2010; MOLLICA, 2010; GONÇALVES, 2011; PORCARO, 2011; JESUS, 2012) apontam que a formação inicial destes profissionais não contribuiu para que estes construíssem saberes necessários para atuarem em classes de jovens e adultos de acordo com as especificidades que o ensino exige. Jesus (2012) ressalta que há uma necessidade crescente de maiores investimentos nos estudos sobre a EJA ainda na graduação, de forma que os futuros docentes concluam sua formação tendo desenvolvido saberes iniciais sobre o tema e Gonçalves (2011) corrobora com esse argumento à medida que destaca a necessidade de uma preparação inicial específica do futuro educador da EJA. Sendo assim, torna-se necessário promover reflexões sobre mudanças nos currículos dos cursos de graduação, de forma a prepararem satisfatoriamente aqueles que irão lidar com os processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão cujo objetivo foi realizar um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* sobre a Formação Inicial de Educadores da EJA permitiu traçar um panorama atual sobre os estudos e produções relativas a esse campo, assim como da Formação de Professores para essa modalidade. A partir das 169 produções encontradas no portal da Capes, verificou-se que existe uma preocupação mínima por parte dos pesquisadores e estudiosos quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, assim como o tema específico Formação de Educadores, haja vista que foram encontrados apenas 13 (treze) produções.

Com base nesse quantitativo de produções, constata-se que a configuração dos dados indica que ainda não se evidencia um quadro de grupos de pesquisa com foco em formação docente para a EJA, ou com linhas que a atendam. Verifica-se, desse modo, a necessidade de pesquisadores que focalizem nessa área, com o intuito de desenvolver estudos e mostrar a necessidade de promover uma melhor formação

para os Professores de Jovens e Adultos.

Os programas de Pós-Graduação no Brasil precisam contemplar em larga escala essa temática, acrescentando em suas estruturas curriculares e/ou criando cursos para qualificar os profissionais que atuam/atuarão na educação de jovens e adultos e possam compreender as especificidades das turmas da EJA, favorecendo visões mais realistas desse aprendiz, haja vista a presença de muitos desafios que se configuram na disparidade entre formação e prática, que impedem que certos conhecimentos sejam relacionados com a realidade dos educandos da EJA.

A formação inicial e continuada de professores voltados para a educação de jovens e adultos é crucial para o fazer de uma educação de qualidade, que resulte em bons desempenhos em sala de aula por parte de educadores e educandos, a fim de que estes últimos prossigam em seus estudos, como cidadãos críticos e reflexivos, tendo como parceiros professores que levaram em consideração as questões sócio-histórico-política que foram ou estão submetidos.

REFERÊNCIAS

ANCASSUERD, M. P. **Políticas públicas de educação de jovens e adultos no ABC Paulista: conquista de direitos e ampliação da esfera pública**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BASTOS, L. C. **Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BRITO, R. S. **Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRONZATE, S. T. **Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos: o programa integrado de qualificação desenvolvido pelo município de Santo André**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CARVALHO, R. V. O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na CAPES: período de 1987-2006. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 117-130, jul./dez. 2009.

COSTA, L. S. O. **Análise da elaboração conceitual nos processos de ensino-aprendizagem em aulas de química para jovens e adultos: por uma formação integrada**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, 2010.

CRUZ, N. C. **Casos pouco prováveis: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

HADDAD, S. (coord.) O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. **Relatório técnico de pesquisa**. Ação Educativa, 2000. Disponível em: http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/bib/200711170005_4_2_0.pdf. Acesso em setembro de 2018.

- JACINTO, E. L. **A atividade pedagógica do professor de matemática no PROEJA**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, 2011.
- MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 13, dez. 2001, p. 19-28.
- MAIA, M. A. **Uma investigação reflexiva sobre uma abordagem de ensino-aprendizagem baseada em gêneros discursivos: o caso de turma 601**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.
- MARIALVA, M. E. A. **PRONERA: Políticas Públicas na Educação de Assentados (as) da Reforma Agrária**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- MOREIRA, D. A. **Migração, Escolarização e os alunos de Educação de Jovens e Adultos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MOREIRA, E. A. **Políticas Públicas para a Educação Básica de Jovens e Adultos na Região Metropolitana de São Paulo – RMSP: O caso do Projovem (2005-2007)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- PEREIRA, M. V.; DE LA FARE, M. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 70-82, jan/abr. 2011.
- RODRIGUES, C. A. L. **O retorno à escola: um estudo com alunos da Educação de Jovens e Adultos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SANTOS, R. B. **O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: trajetórias de educadores e lideranças**. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- SANTOS, J. J. **O ensino de Ciências e a abordagem CTS na proposta político-pedagógica de Goiânia para a Educação de Jovens e Adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, 2011.
- SANTOS, C. R. A. **Educação de Jovens e Adultos no contexto de Formação do SESC – Londrina (2004-2007): Projetos de vida e percursos de alunos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- SILVA, A. P. **Análise das Políticas e Práticas da EJA, na Secretária Municipal de Educação, no município de São Bernardo do Campo a partir da perspectiva Freireana**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SOARES, L.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do Educador de Jovens e Adultos. **Revista Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 29, n. 2, 2004.
- VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios em Administração**. 15 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO “DR. CARDOSO DE ALMEIDA” – BOTUCATU-SP (1953-1975).

Laiene Okimura Kadena

Universidade de São Paulo – USP

Marília – SP

Leonardo Marques Tezza

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Marília – SP

Rosane Michelli de Castro

Universidade Estadual Paulista – UNESP

Marília – SP

RESUMO: Nesta pesquisa apresentam-se resultados da análise que teve como objeto de estudo os aspectos constitutivos da disciplina de Didática, do curso de formação de professores do Instituto de Educação “Cardoso de Almeida”, entre os anos de 1953 a 1975. Essa pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Programa de Pesquisa “História da Didática em cursos de formação de professores no Brasil (1827 à 1911)”. Entendemos por disciplina escolar um corpus de saberes que elaborado, porém por meio da história das disciplinas escolares poderemos perceber a materialização da produção desse conhecimento, materialização essa que dirige para a investigação da história das disciplinas escolares que lida com fontes primárias, como, por exemplo, os manuais didáticos e os cadernos escolares. A metodologia utilizada desde o projeto do qual decorreu a pesquisa,

cujos resultados ora apresentamos, delimitou-se buscar responder ao questionamento mediante investigação sobre os conteúdos contidos nos manuais didáticos, que teriam sido estudados pelos professores em formação inicial no instituto. Quanto às finalidades das disciplinas, buscamos como referencial teórico Chervel (1990), acerca do que são “finalidades reais e finalidades de objetivo”. Concluímos que o estudo dos manuais para professores revela que o conteúdo a ser apropriado pelos professores na disciplina de Didática, era estabelecido a partir do que Chervel (1990) denomina de “finalidades de objetivo”, ou seja, a partir daquilo que as várias instâncias da sociedade determinam, em detrimento que esse mesmo teórico denomina de “finalidades reais”, que determinam o que a escola e seus sujeitos deveriam eleger para compor as suas disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. História da educação. História das disciplinas de Didática. Manuais Didáticos.

ABSTRACT: This research presents results of the analysis that had as object of study the constitutive aspects of the didactic discipline of the teacher training course of the “Cardoso de Almeida” Institute of Education between the years 1953 to 1975. This research was developed, in the scope of the Research Program “History of

Didactics in teacher training courses in Brazil (1827-1911). We understand by school discipline a corpus of knowledge that has been elaborated, but through the history of the school disciplines we will be able to perceive the materialization of the production of this knowledge, materialization that directs to the investigation of the history of the school disciplines that deals with primary sources, , textbooks and schoolbooks. The methodology used since the project that led to the research, the results of which we present, were limited to seek to answer the questioning through research on the contents contained in the didactic manuals, which would have been studied by the teachers in initial training in the institute. Regarding the aims of the disciplines, we look for as theoretical reference Chervel (1990), about what are “real purposes and objective purposes”. We conclude that the study of teachers’ manuals reveals that the content to be appropriated by teachers in Didactics was established from what Chervel (1990) calls “objective purposes”, that is, from what the various instances of society determine, to the detriment that this same theoretician calls “real purposes,” that determine what the school and its subjects should elect to compose their disciplines.

KEYWORDS: Education. History of education. History of Didactics. Didactic Manuals.

1 | INTRODUÇÃO

Nesta comunicação apresentam-se resultados da pesquisa que teve como objeto de estudo os aspectos constitutivos da disciplina de Didática ou com corpos de saberes propriamente da Didática, do curso de formação de professores do Instituto de Educação “Cardoso de Almeida”, entre os anos de 1953 a 1975.

Essa pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Programa de Pesquisa “História da didática em cursos de formação de professores no Brasil (1827 à 1911). Entendemos por disciplina escolar um corpo de saberes que elaborado, se torna próprio para o estudo, porém por meio da história das disciplinas escolares poderemos perceber a materialização da produção desse conhecimento, materialização essa que dirige para a investigação da história das disciplinas escolares que lida com fontes primárias, como, por exemplo, os manuais didáticos e os cadernos escolares. Ainda passa pela análise dos conteúdos escolares, métodos e práticas de ensino explícitas em documentos oficiais, atas, regimes, planos de ensino, pensados e elaborados mediante uma cultura própria, baseados em suas necessidades.

Entretanto, desde o projeto do qual decorreu a pesquisa cujos resultados ora apresentamos, delimitamos buscar responder a esse questionamento mediante investigação sobre os conteúdos contidos nos manuais didáticos, os quais, possivelmente, teriam sido estudados pelos professores em formação inicial no I.E. “Cardoso de Almeida” de Botucatu-SP, entre 1953 e 1975.

Tendo iniciado suas atividades para formação de professores em 1911, a então Escola Normal Primária de Botucatu passou a manter um Curso Normal em 1916; em 1953 transformou-se em curso de formação de professores do Instituto de Educação – I.E., e, em 1976, Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau.

E, então, que foi possível elaborar o seguinte questionamento: Quais saberes tidos como propriamente da Didática foram constituindo as disciplinas do curso de formação de professores no “Cardoso de Almeida”, ou seja, se tornando propriamente escolares por meio das disciplinas, dentre elas, as de Didática, no curso de formação de professores, entre 1953 e 1975, período em que tal instituição passou a contar com seu Instituto de Educação?

Tratou-se, portanto, de pesquisa de iniciação científica histórica, e documental quanto às fontes, baseada nos procedimentos de localização, identificação, reunião, seleção, sistematização e análise do corpus documental, a saber, os manuais didáticos que teriam sido estudados pelos professores em formação inicial.

Segundo Carvalho (2002), os impressos didáticos foram desde o começo instrumentos fundamentais no conjunto dos dispositivos da “forma escolar” em formação no Brasil, principalmente na configuração das disciplinas escolares. Nos processos de fabricação/estruturação das disciplinas escolares, os impressos sobressaem-se no interior das práticas e dos dispositivos que as constituíram e as constituem. Pela ação dos agentes da educação, professores e ou “especialistas” da educação mediadores e construtores dos saberes curriculares, em seus diferentes ofícios e saberes, sobretudo em cursos de formação de professores, os manuais didáticos para professores foram escritos num processo de fabricação que incluía compilação de outros textos; resumo adequado ao programa a ser desenvolvido e em linguagem articulada com os objetivos e finalidades daquele ensino, seja no âmbito das cadeiras, matérias ou disciplinas.

Quanto às finalidades das disciplinas, nos baseamos em Chervel (1990) que afirma que é necessário que o historiador da educação busque fazer a distinção, o que ele não considera feito nas legislações pertinentes à educação, acerca do que são “finalidades reais e finalidades de objetivo”, a constituição e o funcionamento das disciplinas de ensino colocam ao pesquisador alguns problemas, a saber: Como a escola começa a agir para produzi-las? Se a escola se limitasse a adaptar os conteúdos das ciências para seu público, mediante disciplinas, seria possível fazê-lo totalmente? Para que tais disciplinas serviriam? Quais expectativas dos pais ou do poder público, as disciplinas atenderiam? De que maneira as disciplinas realizam a formação desejada sobre o espírito do aluno? Qual é o resultado do ensino? Segundo Chervel (1990), para responder esses e outros questionamentos, é preciso que se compreenda a amplitude da noção de disciplina e que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação da massa que ela determina.

Então, a História das Disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na História da Educação, mas também na História Cultural. Para esse pesquisador, a disciplina escolar seria, então, resultado da passagem dos saberes da sociedade para a outra, sendo “[...] o preço que a sociedade paga à cultura para passá-la de uma geração à outra.” (CHERVEL, 1990). O que chama

de “finalidades reais” passaria pela resposta à questão: Por que se ensina o que se ensina? E, o que chama de “finalidades de objetivo” passaria pela resposta à questão: o quê a se deveria ensinar para satisfazer aos poderes públicos?

2 | ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E INFORMAÇÕES

O trabalho de análise e discussão dos dados e informações dos manuais para professores, sistematizados na pesquisa, foi realizado em conjunto, e incidiu sobre os conteúdos contidos nos manuais didáticos, identificados a partir dos índices dos manuais e ou dos seus títulos, os quais, possivelmente, teriam sido estudados pelos professores em formação inicial no I.E. “Cardoso de Almeida” de Botucatu-SP, entre 1953 e 1975. Tal trabalho foi realizado à luz de discussões de pesquisadores da Didática sobre seu caráter e identidade na formação de professores, como se segue.

Para Libâneo (2000, *apud* PIMENTA, 2010, p. 33) a educação de qualidade está relacionada à formação do docente:

Uma educação de qualidade para os alunos depende de uma formação teórica e prática de qualidade dos professores. A formação teórica e prática implicam algo como um vai-e-vem entre o estudar e o fazer, mas cujo resultado é o saber fazer com consciência [...] A insuficiência de formação teórica dificultara a análise reflexiva da prática, por sua vez, a desvinculação do currículo das efetivas demandas da prática não permitirá que os professores desenvolvam competências para lidar com situações novas [...]

Para o autor é preciso ligar os conteúdos de formação às experiências vividas no interior das instituições.

Nesse sentido e ao encontro do que afirma Libâneo (2000, *apud* PIMENTA, 2010), o manual *Didáctica de La Escuela Nueva (1951)* também prevê um plano de trabalho que busca uma formação teórica aliada a uma formação prática e principalmente com base no que era conhecido na época como didática experimental. Daí o plano de estudo abaixo:

Índice geral. Prefácio.

I. Conceito e divisão da didática

1. Conceito de didática; 2. A didática e a metodologia pedagógica; 3. A evolução da didática; 4. Matéria da nova didática; 5. A didática experimental; 6. Ciências auxiliares da didática-bibliografia

II. Funções da aprendizagem

III. O plano de estudos

Também ao encontro das afirmações de Libâneo o manual de Aguayo (1935), *Didáctica da escola nova* apresenta um conteúdo onde há uma forte ênfase nos aspectos teóricos que fundamentam a Didática e em seguida há também um importante conjunto de aspectos sobre o como se desenvolver o ensino nas várias áreas do conhecimento.

Da mesma maneira em Doria (1993), o manual *Educação* apresenta nas partes

iniciais aspectos sobre a importância do porquê educar, da ação educativa e em seguida oferece contribuições para como se caminhar no ensino, ou seja, aspectos da metodologia Didática e conclui abordando aspectos de como a teoria aliada a prática promove autonomia didática. A propósito a última e 5ª parte é intitulada “Autonomia didática”.

Já o manual de Nerici [1960?], *Introdução à Didática Geral – Dinâmica da escola* centra a atenção nos aspectos voltados para a prática, nos métodos, nas técnicas, nas motivações da aprendizagem, no material didático, na disciplina, conforme o plano da obra abaixo:

Plano da obra.

1. Educação.
2. Didática.
3. Fases de vida e escolas correspondentes.
4. Qualidade de ensino.
5. Planejamento didático.
6. Considerações sobre a aula.
7. Motivação da aprendizagem.
8. Direção da aprendizagem e apresentação da matéria.
9. Métodos e técnicas de ensino
10. Material didático.
11. Fixação e integração da aprendizagem.
12. Atividades extraclasse.
13. Direção de classe e disciplina.
14. Verificação da aprendizagem.
15. Problemas de ética profissional.
16. Normas gerais de orientação docente.

Com as mesmas características do manual de Nérici [1960?], o manual de VAN BIERVLIET (1911), *Premiers éléments de pédagogie expérimentale* (à l’usage des Écoles normales), também traz aspectos que estão voltados para os fundamentos que embasam práticas da sala de aula que são apresentadas nas partes finais do manual.

Mesmo enfatizando uma única tendência metodológica o manual de Montessori (1948), *Ideas generales sobre mim método* também apresenta uma fundamentação teórica e na sequência aspectos das práticas decorrentes dessa fundamentação.

Também no manual de Casassanta (1939), *Jornais escolares*, existe uma ênfase tanto nos aspectos que fundamentam as práticas e apresentação das práticas em sala de aula como a organização do jornal, mesmo sendo este último aspecto da prática mais enfatizado que o primeiro, dos fundamentos conforme o índice abaixo:

- I. As atividades da criança;
 - II. Tendências da criança;
 - III. A organização das atividades;
 - IV. A organização do jornal;
 - V. Como corrigir as composições;
 - VI. A irradiação do jornal na vida da escola;
 - VII. O jornal e as matérias do curriculum escolar;
 - VIII. O jornal e as outras atividades;
 - IX. O jornal na escola rural;
- Estatística.
Bibliografia.

Diferentemente dos manuais apresentados pelo índice vemos uma ênfase ou só nos aspectos práticos, ou só nos aspectos teóricos, evidenciando uma indefinição do que se entendia por Didática.

Com ênfase em aspectos teóricos parece que se apresentam os livros de Luzuriaga (1951), *A pedagogia contemporânea*; do Centro Regional de Pesquisas Educacionais – CRPE “Prof. Queiroz Filho” (1964); de Parker (1909), *Palestras sobre ensino*; de Barros (1916), *Educação*; de Lourenço Filho (1956), *A pedagogia de Rui Barbosa*; o manual *Pédagogie scientifique* (s.d); de Rousselot (1891), *Pédagogie historique – lês principaux pedagogues, philosophes et moralistes*; e , de Coelho (1891), *Princípios de pedagogia*.

Com ênfase em aspectos práticos parece que se apresentam os livros de Ternos (1941), *Alfabetização racional*; de Carbonell (1935), *Metodologia do ensino primário*; e, de Bremond (s.d), *Lectures de pédagogie pratique: préparation au certificat d’aptitude pédagogique et au certificat de fin d’études normales- Bibliothèque dès Écoles Normales*.

A indefinição sobre o que se entende por Didática fica mais evidente quando a ênfase dos manuais recai sobre a prática de ensino e a propósito foi localizado o manual de Adams e Dickey (1854), *Princípios básicos de prática de ensino*.

Para Pimenta, (2010, p. 36) “a didática, como área da Pedagogia, estuda o fenômeno ensino. Se pensarmos no ensino e na complexidade do termo, podemos compreender que ensinar não está apenas no ato de transmitir informações, é algo mais amplo e complexo, haja vista que o professor precisa saber o porquê, como, para quem, o quê e quando ensinar. Todos esses aspectos precisam estar claros para o educador, a partir de apropriações teórico-práticas que ele faz ao longo de sua formação contínua.

Como afirmam pesquisadores da área, o objeto de estudo da Didática, portanto, é o ensino, o ato de ensinar. Entretanto, esse processo implica conhecimento por parte

dos educadores de como se aprende. Para Castro (2005, p. 20):

[...] ensinar é uma realidade que pode ser interrogada e pesquisada não só pela percepção de atos visíveis em sua execução, em suas modalidades, seus sucessos e fracassos, mas também pela reflexão sobre o seu significado na formação da personalidade e suas consequências para a vida social[...]

Segundo Candau (2000, *apud* PIMENTA, 2010, p.32):

É preciso apostar na diversidade [...]Trabalhar a partir dessa abordagem coloca muitas questões para a Didática. Supõe repensar temas que vão da seleção do conhecimento, à dinâmica do cotidiano das escolas e salas de aula, incluindo-se o tipo de trabalhos e exercícios propostos, os processos avaliativos, a construção de norma etc., assim como a formação inicial e continuada de professores e de educadores em geral.

Precisamos também considerar para se pensar na Didática, o que cada época espera do seu ensino, no âmbito da formação de professores. A propósito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, n. 4.024, de 1961, deixa explícito como a escola em estudo, assim como as demais escolas semelhantes a ela e, portanto, a Didática, deveria desenvolver-se:

“Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professôres, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginásial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial. (BRASIL, 1961).

Ao encontro do que se previa para a formação de professores no momento em que se desenvolveu a Didática do curso normal em estudo, é possível afirmar que teriam sido adotados os seguintes manuais: do Centro Regional de Pesquisas Educacionais – CRPE “Prof. Queiroz Filho” (1972); de Silva (1958), *Guia do substituto efetivo do ensino primário* – orientação completa; o Boletim bibliográfico – Biblioteca da imprensa nacional (1942); da Revista Nacional de Educação (1933); e, o de D’Ávila (1942), *Práticas escolares* – de acordo com o programa de prática de ensino do curso normal e com a orientação em ensino primário. A propósito, ressalto que em D’Ávila (1942), trata-se de um manual composto por quatrocentos e trinta e duas páginas e

que foi até a sétima edição, contém 27 capítulos. O autor escreve sobre como deve ser constituído o prédio escolar, desde espaço físico do local correto para a construção de uma escola, o mobiliário necessário para os alunos, ensinando o leitor a fazer um cálculo para descobrir se o tamanho e a altura da carteira estão adequados para o aluno, e o material escolar. D'Ávila descreve sobre como deve ser a ornamentação da escola, a decoração do mural da sala de aula, os trabalhos escolares, a importância da utilização de cores e que as crianças possam ajudar na criação de ornamentos, e sugestões para o ambiente. O livro sugere a prática de ensino com vários e diversos temas, exemplifica e apresenta modelos dentro do livro de como se deve fazer. Quando aborda temas sobre ensino de alguma matéria específica ele dá exercícios para serem trabalhados com as crianças. Trata-se, portanto de um manual onde se busca o fazer docente e a organização escolar ao mesmo tempo de maneira que os professores pensem sobre a escola, os alunos, os métodos e a maneira de com ensiná-los. A partir do capítulo XII até o capítulo XX o autor descreve a maneira como devem ser as discussões em sala, sugere problemas para ser discutidos pelos alunos, apresenta algumas atividades que podem ser trabalhadas, textos e sugestões de gravuras. A estrutura de como o livro se apresenta é simples e de fácil compreensão, sendo organizado em capítulos, e a cada novo assunto há um subtítulo deixando bem separado e definido o que seria cada um dos temas abordados. O livro é projetado especificamente para professores, tanto em formação quanto para os que já estão em exercício, e para toda a equipe escolar. Oferece sugestões de livros que os professores deveriam adquirir, separados por cada série em que o professor atuaria.

Assim como afirmam os pesquisadores da Didática, embora as questões tanto dessa disciplina quanto da sua área de estudo fiquem, em algumas situações, reduzidas ao aspecto técnico e instrumental do “como” ensinar, é preciso tratá-los do ponto de vista da relação sociedade-educação.

Nesse sentido, é necessário considerar que as condições concretas de uma sociedade e as finalidades da educação escolar, é condição determinante para a objetivação do ensino. Nesse caso, a Didática será analisada e compreendida como forma teórico-prática de ensino e, como tal, expressa determinada educação do homem para a vida em sociedade (DAMIS, 1996, p. 20).

A educação e a prática pedagógica na sala de aula não é neutra, pois possui determinada formação social como seu ponto de partida e de chegada, existindo, pois, uma finalidade a ser realizada e ao longo do processo de formação há um objetivo tanto no início quanto no fim.

Damis (1996) busca evidenciar a articulação entre as finalidades individuais da educação do homem em dado modelo de sociedade e afirma que as diferentes teorias e práticas do ato de ensinar evidenciam a preparação de cada indivíduo para a sociedade em que vive, sociedade concreta e histórica, como define pautada nas formulações de Marx.

Segundo a autora, para Marx (1818-1883), com base no método dialético para

análise e interpretação da realidade, o mundo material é fenômeno social, totalidade contraditória, econômica, política e ideológica, resultante das relações de trabalho que os homens e as classes sociais estabelecem entre si para produzir a existência humana. Damis (1996) afirma que Marx considera a relação existente entre o estágio de desenvolvimento das forças produtivas e as formas de organização da sociedade, a relação entre o desenvolvimento dos meios materiais de produção e o desenvolvimento histórico da sociedade. Para Marx (*apud* DAMIS, 1996, p. 21):

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações de produção correspondente a um grau determinado de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência.

Partindo dessa visão que compreende a história e o mundo como resultado de relações dinâmicas entre a produção material e a produção espiritual (intelectual) da existência, entre o econômico e o político, é que Damis (1996) retoma o significado teórico e prático do pensamento de Comênio, em seu propósito de definir um “Método universal de ensinar tudo a todos”, ou seja, de definir a Didática.

Portanto, nesse sentido, o conteúdo implícito no “como fazer” deve ser vivenciado por meio das relações e ligações em que o aluno deve ser levado a estabelecer entre um objeto de conhecimento e o mundo, a sociedade, o homem, a ciência, a tecnologia, etc.

Compreendemos que a forma de ensinar deixa de desempenhar apenas a função de organizar os elementos que estão envolvidos na relação pedagógica. Ela expressa as condições e as necessidades predominantes na sociedade e pode contribuir para desenvolver no aluno uma visão crítica do mundo.

Nesse sentido, embora haja uma autonomia no papel a desempenhar pelo professor para organizar, desenvolver e avaliar o ensino e concretizar a formação do aluno, essa autonomia é relativa aos conhecimentos, aos hábitos, às habilidades e aos valores vivenciados pela prática pedagógica em cada tempo histórico.

E nesse sentido, ou seja, afim de que fosse reconhecidos os aspectos históricos e peculiaridades da educação e de seus objetivos naquele momento em que a disciplina de Didática se desenvolvia no curso normal de Botucatu aqui estudado, é possível afirmarmos que teriam sido prescritos os manuais de Corredor (s.d), *La pedagogia de San José de Calasanz* (su valor social y popular); e, de Cohn (1952), *Pedagogia fundamental*.

Segundo Silva (2003, p. 30), os manuais pedagógicos:

[...] são assim denominados por terem sido escritos a fim de desenvolverem os temas previstos para o ensino de disciplinas profissionalizantes dos currículos de instituições de formação docente, no caso, aquelas diretamente relacionadas com questões educacionais, a saber, a pedagogia, a didática, a metodologia e a prática

de ensino.

Além das prescrições, esses manuais tinham como objetivo a circulação de conhecimento ensinado nas Escolas Normais. E, isso pareceu claro pela quantidade de assuntos diversos que envolvem a educação, nos seus vários aspectos.

A produção desse conhecimento se deu dentro e fora do país, pois se trata de manuais, a exemplo dos que teriam formado os professores e professoras no curso em estudo, que se tornaram obras de referência, instrumentos de divulgação e circulação de novas ideias e práticas de ensino. Foi possível observar, pela incidência de temáticas em vários manuais, o que Silva (2003) afirma que tais manuais constituem uma cultura profissional docente, revelando como determinado grupo elabora, vive e pensa sua realidade, ancorado a pressupostos de referência.

Também, pela composição típica dos índices de alguns manuais, foi possível observar o que Paulilo (2010, p. 285) nos chama a atenção:

Em notáveis estudos históricos sobre os manuais de ensino, Choppin e Anne-Marie Chartier insistem que os textos regulamentares oficiais e o cotidiano da profissão docente impõem condições à enunciação dos autores de obras didáticas. Não só o poder político define muito do que se deve tratar, como o que se sabe sobre o trabalho do dia-a-dia na sala de aula produz demandas específicas. Portanto, a composição típica dos textos dos manuais efetua-se na interação verbal entre quem governa, aquele que a produz, os seus usuários e os críticos.

Nesse sentido, Martins (2000, p. 11) afirma que, a legitimação dos saberes escolares que se iniciaria na prescrição, passando pela regulamentação e definição dos conteúdos desses saberes de acordo com os objetivos atribuídos àquele ensino no processo educacional, realiza-se, em última instância, na prática do ensino, pelos professores e alunos. Para essa pesquisadora, “definir o caráter e o conteúdo de um conhecimento escolar insere-se, pois, em uma série de relações de poder nas quais a educação está inscrita.” (MARTINS, 2000, p. 11).

Daí a necessidade de uma leitura dos manuais para professores, como os do I.E. como espaço de materialização discursiva de dado poder prescritivo sobre o que deveria ser ensinado sobre o “como ensinar”, ao encontro das formulações de Vidal (2001), à luz das quais os manuais para professores são tomados como dispositivos para o “exercício disciplinado do olhar” dos futuros professores, evidenciando organicidade e coerência com uma proposta modelar de formação de professores, a qual se confronta e é recriada quando confrontada com as maneiras de fazer peculiar dos sujeitos da escola e que ocorrem no interior do cotidiano escolar.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória metodológica da pesquisa revelou que os manuais didáticos estudados, por terem sido localizados e recuperados do acervo da escola que abrigou o Curso Normal do I.E. “Dr. Cardoso de Almeida” – Botucatu-SP, teriam sido utilizados como base para a formação das professoras nesse curso, entre 1953 e 1975, sobretudo na

disciplina de Didática.

Nesse sentido, passamos a analisá-los como documentos para uma história da disciplina de Didática no curso mencionado. Essa possibilidade, para além do quadro teórico-metodológico que pautou a minha pesquisa, foi-me confirmada à luz da revisão da literatura, a qual revela que há um conjunto de estudos e pesquisas em e sobre história das disciplinas escolares desenvolvidas por meio de impressos, como os manuais didáticos analisados.

A partir de então, passamos a perseguir os objetivos da pesquisa e realizamos um trabalho de sistematização dos dados e informações que nos fornecessem condições para identificar e sistematizar aspectos da materialidade dos manuais didáticos, *corpus* da pesquisa; identificar e sistematizar as temáticas abordadas nos manuais didáticos privilegiados para o estudo; desenvolver uma análise quantitativa e qualitativa acerca das temáticas abordadas nos manuais didáticos.

Embora de maneira singela, acredito que conseguimos oferecer condições para o alcance desses objetivos com tanto com a sistematização, quanto com a análise dos dados e informações realizada, ainda que de caráter descritivo.

Nesse sentido, esperamos ter contribuído para outras pesquisas que venham a se desenvolvendo na área e a outros projetos de pesquisa, os quais se encontram em desenvolvimento no âmbito do Programa e Projeto Integrado de Pesquisa “História da didática em cursos de formação de professores no Brasil (1827 à 1911) e oferecido subsídios para a produção de uma história da Didática no Brasil que auxilie na busca de soluções para os problemas desse ensino, no presente, e para a identificação e análise de aspectos da história dos cursos de formação de professores no Brasil.

Finalmente, ressaltamos que, por se tratar de uma pesquisa de iniciação científica e, portanto, de pesquisa que possui um período de tempo para a sua realização relativamente curto, muitos aspectos teóricos e metodológicos não puderam ser aprofundados. Entretanto, tudo o que foi desenvolvido ofereceu contribuição relevante para a formação, ainda que em iniciação científica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961.

CARVALHO, M. M. C. de. *Modernidade Pedagógica e Modelos de Formação Docente*. São Paulo em Perspectiva, p. 111-120, 2000.

CASTRO, R. M. de; REIS, V. C. T.; LIMA, E. A. de. *Os estudos e pesquisas sobre a história das disciplinas escolares e acadêmicas e suas contribuições para a formação de professores*. In: *IX Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares – história e atualidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. UNINOVE. 2013.

CHERVEL, A. “*História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*”. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

DAMIS, O. T. *Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar*. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas-SP: Papyrus, 1996. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 9-31.

PAULILO, A. L. *Os modos de enunciação nos manuais de ensino para professores de História*. *Topoi*, v. 11, n. 21, jul.-dez. 2010, p. 283-302.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. *Epistemologia da prática ressignificando a Didática*. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PRIMEIROS TEMPOS: ESCOLA NORMAL OFICIAL DE BOTUCATU. <http://www.ybytucatu.net.br/eeca/origens.html> João Carlos Figueiroa (Publicado originalmente em “A Gazeta de Botucatu” em 1999 e posteriormente no livro “Botucatu, História de uma Cidade” em 2004).

SILVA, V. B. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 3, n. 2 [6], p. 29-57, 2003.

SILVA, C. S. B. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas-SP: Autores Associados, 1999. – (Coleção polêmicas do nosso tempo).

VIDAL, D. G. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal. (1932-1937)*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

Acervo da Biblioteca da atual E.E. “Dr. Cardoso de Almeida” – Botucatu-SP.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

Paula da Silva Vidal Cid Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação, Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

RESUMO: O número crescente de sujeitos que efetivamente não se apropriam da língua escrita coloca em questão a efetividade dos processos de alfabetização e letramento que têm sido utilizados nas escolas brasileiras, bem como a qualidade da formação de tais educadores. Em contexto de pesquisa em andamento intitulada “Cultura e currículo de formação de professores para o Letramento e a Alfabetização”, apresentam-se princípios norteadores para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados parciais refletem que a formação de agentes de alfabetização e de letramento precisa responder questões amplas que envolvem, por exemplo, a relação entre a cultura de origem dos alunos e a cultura escrita, mas também questões específicas que desvelem os processos de construção do conhecimento em sala de aula. Tal perspectiva

manifesta-se na solidificação da formação geral dos professores, mas qualifica a especificidade dos processos de alfabetização e de letramento como garantia para a elaboração de conceitos sobre o sistema alfabético de escrita. Os princípios norteadores sugeridos neste capítulo são motivados por abordagens pedagógicas de base histórico-cultural por se pautarem em práticas inclusivas e orientadas segundo o contexto de cada realidade escolar. Desta forma, conclui-se que os aspectos didáticos são incorporados à formação de professores como consequência da compreensão de que os conceitos envolvidos no sistema alfabético de escrita envolvem representações de mundo diferenciadas. Logo, fazem parte da formação de professores as estratégias curriculares interdisciplinares e inclusivas, voltadas para a diversidade dos modos de elaboração e produção de conceitos em alfabetização e letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Formação.

ABSTRACT: The increasing number of subjects who do not effectively own the written language puts into question the effectiveness of the beginning literacy and literacy processes that have been used in Brazilian schools, as well as the quality of the education of such educators. In the context of an ongoing research project

entitled “Culture and teacher training curriculum for Beginning Literacy and Literacy”, guiding principles are presented for the training of teachers for the initial years of Elementary Education. The partial results reflect that the training of beginning literacy and literacy agents needs to answer broad questions that involve, for example, the relation between students’ culture of origin and the written culture, but also specific issues that unfold the processes of knowledge construction in the classroom. This perspective manifests itself in the solidification of the general formation of teachers, but qualifies the specificity of beginning literacy and literacy processes as a guarantee for the elaboration of concepts about the alphabetical system of writing. The guiding principles suggested in this chapter are motivated by historical-cultural pedagogical approaches, as they are based on inclusive practices and oriented according to the context of each school reality. In this way, it is concluded that didactic aspects are incorporated into teacher training as a consequence of the understanding that the concepts involved in the alphabetic writing system involve different world representations. Therefore, interdisciplinary and inclusive curricular strategies are part of teacher education, focused on the diversity of the ways in which beginning literacy and literacy concepts are elaborated and produced.

KEYWORDS: Beginning Literacy; Literacy; Formation.

1 | INTRODUÇÃO

É de conhecimento público que indicadores oficiais sinalizam para altos índices de analfabetismo funcional no Brasil. O PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que avalia se os alunos, ao término da Educação Básica, alcançaram habilidades fundamentais para a inserção social efetiva, revelou em sua versão realizada em 2015 (INEP, 2016) uma realidade preocupante: entre 70 países participantes, os brasileiros figuraram a 59ª posição na área de Leitura, 66º em Matemática e 63º em Ciências. O Indicador Nacional tem demonstrado resultados que vão ao encontro da realidade apontada pelo PISA. Na avaliação de 2018, o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), que quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos, apontou que somente 25% da população brasileira apresenta um nível intermediário de alfabetismo, isto é, consegue interpretar textos, estabelecendo relações entre suas partes, realizar sínteses e inferências (IPM, 2018). Tal indicador apontou ainda que apenas 12% dos brasileiros nesta faixa etária podem ser considerados proficientes, revelando domínio de competências que praticamente não mais impõem restrições para compreender e produzir textos em situações usuais (IPM, 2018).

Esta realidade pode ser verificada mais especificamente com os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que verifica a qualidade da alfabetização dos alunos brasileiros, matriculados em escolas públicas, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Tal exame, em sua versão 2016 (INEP, 2017), mostrou que apenas 66,15% dos alunos alcançaram os níveis adequado (57,87%) ou desejável

(8,28%) de escrita, escrevendo ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas e sendo capazes de atender à proposta de dar continuidade a uma narrativa, muito embora possam apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação. Quanto à leitura, tal indicador mostrou que apenas 45.27% dos alunos alcançaram os níveis adequado (32,28%) e desejável (12,99) de proficiência em leitura para este grau de escolaridade, sendo capazes não apenas de localizar informações explícitas em textos para essa faixa etária, como também realizar alguns tipos de inferências (INEP, 2017).

Ainda que seja possível apontar uma série de críticas quanto aos aspectos metodológicos desses instrumentos de geração de dados, tais indicadores mostram a necessidade de reflexão sobre o fato de que, a despeito de anos de escolaridade, os alunos brasileiros não têm alcançado êxito no desenvolvimento de conhecimentos básicos nas áreas de leitura, escrita e matemática, o que coloca em questão a efetividade dos processos educacionais de alfabetização e letramento que tem sido utilizados nas escolas brasileiras, bem como a qualidade da formação de tais educadores - considerando a responsabilidade do sistema educativo do país na produção do chamado *analfabetismo funcional*.

Nesse caminho, pesquisas que analisaram a formação de professores em nível nacional indicam que os cursos de Pedagogia, em que se formam os alfabetizadores, são, de modo geral, precários (CAPOVILA, 2005; DEMO, 2012). Soares (2010) assinala que tais cursos, na sua maioria, não têm privilegiado os conteúdos e as metodologias que fundamentam os processos de alfabetização e, assim, não têm formado professores com plena competência para alfabetizar. Capovilla (2005) complementa apontando que as práticas de alfabetização de crianças, jovens e adultos no Brasil e os currículos de formação de professores alfabetizadores não acompanharam a evolução científica e metodológica que vem ocorrendo nas últimas décadas em todo o mundo. Além disso, como sinaliza Machado (2013), os sistemas de formação de professores do país, bem como seus currículos, muitas vezes não trazem para a discussão e análise, em sala de aula, as Políticas Públicas de Educação voltadas para a Alfabetização e Letramento vigentes, na atualidade, em âmbito nacional.

Assim sendo, não há chance de profissionalização mínima, e, em parte, como consequência (embora se saiba que existe uma série de fatores implicados nesta questão), um número expressivo dos alunos oriundos de escolas brasileiras chega ao terceiro ano do Ensino Fundamental com níveis de alfabetismo e letramento insatisfatórios, contrariando o que prevê o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a).

Diante de tal realidade, o objetivo deste capítulo é apresentar alguns princípios norteadores para a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área de Alfabetização e Letramento para crianças, jovens e adultos. Tais princípios sintetizam resultados parciais de um projeto, em andamento, do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no

qual as autoras se inserem, intitulado “Cultura e currículo de formação de professores para o Letramento e a Alfabetização”. Tal projeto foi apresentado durante o “II Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas Públicas de Alfabetização”, realizado na Universidade de Pernambuco, de 12 a 14 de julho de 2015.

O projeto de pesquisa tem por pressuposto que o letramento é o processo formativo cuja função é promover a integração do sujeito às práticas sociais de construção de conhecimento, de expressão e de comunicação. Ainda no que concerne à definição do processo de letramento, consideram-se como domínios específicos, ainda que complementares: - a formação com vistas ao desenvolvimento de diferentes modalidades de leitura e experienciamento do mundo; - o desenvolvimento da produção de linguagens, em suas mais diferenciadas formas, desde as não verbais, as verbais (textos orais e escritos) e científicas propriamente ditas, como a matemática, e, finalmente, - a alfabetização, tomada como processo específico de identificação e apropriação do sistema da escrita da cultura científica, na forma do sistema alfabético, do sistema matemático e dos demais sistemas particulares de outros segmentos da cultura científica.

2 | PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A FORMAÇÃO DE AGENTES DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Teoricamente, o letramento é compreendido, neste estudo, como um domínio acadêmico interdisciplinar e intercultural (RIBEIRO, 2003), cujo desenvolvimento, no campo pedagógico, é matéria e esforço do coletivo dos licenciados que atuam na educação básica fundamental e média, incluindo-se a educação infantil, então arrolados na expressão agentes de Letramento.

Tendo como opção metodológica o desenvolvimento de pesquisas de base teórico-conceitual, a pesquisa em desenvolvimento incorpora como objeto de estudo o campo da formação de professores para o Letramento e a Alfabetização. A motivação para o resgate desse campo persiste no fato de que tal formação não os tem preparado satisfatoriamente a promover a superação dos problemas de letramento identificados entre os alunos da educação básica, especialmente entre os oriundos de segmentos sociais historicamente excluídos ou em situação de periferia em relação à cultura científica dominante.

Deste modo, a formação do professor para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área de Letramento e Alfabetização para crianças, jovens e adultos, que se defende neste capítulo, tem como princípio básico possibilitar ao futuro professor a construção de um conhecimento e de uma prática emancipatória que seja capaz de contribuir para o ideário da educação inclusiva - entendida como educação de qualidade que possibilite aprendizagem a todos os alunos e a efetivação de seus processos individuais de alfabetização e de letramento.

Para tanto, é necessário que a formação do professor alfabetizador promova, ao mesmo tempo: - a fundamentação teórica do professor; - a viabilização de modos de articulação dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica; - a ampliação das condições de letramento do próprio professor (MACHADO E SIGNOR, 2014). Para alcançar propósitos nesta perspectiva, a formação é dimensionada, conforme salienta Berberian e Calheta (2009), em torno de práticas de leitura, escrita e oralidade vivenciadas no contexto da formação, bem como de experiências no cotidiano escolar em todas as etapas dos processos de ensino e de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental. Esse contexto de formação precisa ser conduzido de tal modo que viabilize discussões teórico-práticas, de forma a problematizar as ações pedagógicas tradicionais e potencializar a escolha consistente do modo, das estratégias e dos recursos que o educador utilizará no contexto escolar com vistas a contribuir para a inserção e participação efetiva de seus alunos não apenas em práticas sociais mediadas pela escrita, leitura e oralidade, mas, de forma mais ampla, na própria cultura escrita.

A busca pela ampliação das condições de letramento do professor em sua formação não se justifica apenas no fato dessa possibilitar ao professor refletir, dar sentidos, enfim, se apropriar de textos acadêmicos. A esfera do trabalho docente requer competências de leitura e escrita específicas, cuja prioridade é redefinir ou orientar práticas pedagógicas. Pois conforme afirmam Berberian e Calheta (2009), as condições de letramento do professor determinam as formas pelas quais este media o processo de apropriação da escrita por parte de seus alunos. Além disso, como assegura Kramer (1998, p.20): “para tornar seus alunos e alunas leitores e pessoas que gostem/queiram escrever, os próprios professores precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social e cultural”.

Quanto aos conteúdos a serem abordados na formação do professor alfabetizador, Senna (2010) assinala que, usualmente, as discussões acadêmicas sobre esse tema são orientadas a dois objetos: (a) aspectos metodológicos, relacionados à Didática, e (b) aspectos heurísticos, relacionados à conversão da abstração científica em algum conhecimento aplicado, que o professor possa utilizar para torná-la concreta, portanto acessível ao aluno. Contudo, o autor assinala que nem (a) nem (b) abrem-se a alguma discussão sobre as possibilidades de construção de conhecimentos fora dos parâmetros da cultura científica clássica, a partir de múltiplas bases e modos de pensar, o que, sem dúvida, constitui um terceiro ramo de estudos concernentes à formação do professor. Deste modo, a epistemologia das várias ciências assume um papel cêntrico no cenário da Educação, pois que uma educação inclusiva depende de novos modelos mentais com os quais se possam descrever e legitimar todos os mais distintos sujeitos cognocentes que vivem e exploram diariamente o espaço urbano pós-moderno.

Portanto, nos cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino

Fundamental na área de Letramento e Alfabetização não basta apenas que se coloque em pauta: (a) o “como ensinar” – caracterizando e analisando criticamente as noções de metodologia e métodos da alfabetização, problematizando as ações pedagógicas tradicionais, avaliando e produzindo projetos e recursos didático-pedagógicos destinados às práticas curriculares de linguagem -; é preciso, do mesmo modo, uma discussão sobre (b) “o que ensinar” – abordando aspectos linguísticos, discursivos e comunicativos da escrita e da fala, a fim de caracterizar os domínios e conteúdos vinculados ao campo curricular da linguagem; sendo necessário, além disso, entrar em debate a questão de (c) “quem é o sujeito que aprende e como aprende” – envolvendo aspectos sócio-histórico-culturais, psico-afetivos, cognitivos, psicomotores, entre outros. Pois conforme assinala Senna (2008):

Nesse “quem”, compreendam-se dois sujeitos: o sujeito social, que ainda é um desconhecido pela escola, e o sujeito cognoscente, pois não cremos que, após duas décadas de sociointeracionismo, se possa sustentar alguma ideia de universalidade no modo pelo qual as pessoas pensam. Como ser professor, se não se tem como compreender como o aluno pensa e age? (SENNA, 2008, p.203).

Para que o professor, agente da Alfabetização e do Letramento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possa compreender “quem é o aluno” - como ele pensa, age, atribui sentidos nas leituras e produz textos -, bem como também possa dar conta de “o que ensinar” e “como ensinar”, é preciso que conheça em profundidade, entre outros conteúdos:

- A natureza epistemológica dos sujeitos sociais contemporâneos. Tal natureza envolve as condições de produção cognitiva de conhecimentos em contextos sociais ampliados, nos quais diferentes eixos culturais provocam tamanha multiplicidade de experiências de aprendizagem e legitimam inúmeros modos de construção de conhecimentos;
- As diferentes concepções de linguagem e de língua que fundamentam as diversas práticas pedagógicas;
- As relações entre linguagem, sociedade e educação;
- As singularidades da estrutura e das condições de produção, tanto mentais como sociais, da fala e da escrita, a partir das quais se definem essas línguas como sistemas distintos, mas inter-relacionados;
- Os processos de construção e apropriação da fala e da escrita, regidos não por fatores universais vinculados à biologia humana, mas pela pluralidade sócio-histórica e cultural que constitui os sujeitos escolares;
- As noções de texto, discurso e gênero como determinantes dos processos de leitura, escrita e oralidade, assim como os elementos responsáveis por suas motivações, sentidos e condições de adequação;
- Os diferentes paradigmas de alfabetização, seus aportes teóricos e metodológicos;
- A natureza e as especificidades dos processos educacionais de Alfabetização e Letramento, bem como os componentes curriculares que os com-

põem, entendendo-os como complementares e interdependentes.

Desse modo, embora se defenda que o trabalho com a escrita na escola deva estar pautado nos textos – como ponto de partida, como opção didática e como objetivo na formação de leitores e escritores -, uma vez que se reconhece que os sistemas da fala e da escrita se estruturam na interação, no uso e para o uso - sempre contextualizado – entende-se, também, que a apropriação da escrita envolve aprendizados muito específicos do sistema alfabético e de suas inter-relações com o sistema da língua oral. Tal entendimento implica a necessidade de o professor abordar com seus alunos, logo de início: o que é a escrita e a fala; suas propriedades gramaticais e representacionais; as condições de produção e os usos possíveis dessas línguas; a convencionalidade e arbitrariedade da escrita padrão; as relações variáveis entre a unidade de materialização da fala e da escrita. Para que o professor possa abordar tais especificidades é preciso que ele próprio domine esse conhecimento.

Refletir sobre os componentes curriculares que constituam a formação de professores agentes de Alfabetização e do Letramento, implica o entendimento de que é necessário que o professor compreenda e considere os interesses dos alunos e preocupe-se, não só com os conhecimentos que irá selecionar e sugerir para a alfabetização, mas, também, com a metodologia que os apresentará. Essa relação entre conteúdo e forma precisa ser colocada em questão nas propostas de formação de professores. Spala, Machado e Lopes (2018) sinalizam que o problema fundamental, de natureza essencialmente ideológica, é o fato de que quem escolhe e seleciona os conteúdos a serem ensinados precisa definir, também, a favor de que, e de quem, está a forma que se escolhe para ensinar e apresentar conteúdos. Pois,

Reconhecidamente, toda escolha metodológica articula uma posição política e revela teorias de compreensão e leitura das várias realidades. Logo, traduz as escolhas, os valores e as histórias dos professores, ou seja, expressam e revelam a sua formação (SPALA; MACHADO e LOPES, 2018, p. 297).

Contudo, segundo as autoras, é possível caminhar para superar uma concepção dicotômica que insiste em separar conteúdo e forma. Nesta perspectiva, a forma diz respeito às metodologias e estratégias didático-pedagógicas, e o conteúdo está relacionado aos conhecimentos e temas selecionados para serem ensinados. Ou seja, se os conteúdos selecionados para alfabetizar precisam ser motivados pela real necessidade dos alunos, a forma de ensiná-los precisa acompanhar e garantir vivências compatíveis com seus contextos de usos e funções sociais. Essa experiência pode e deveria ser viabilizada aos professores nos seus diversos momentos de formação.

No entanto, de acordo com Senna (2012), ainda é pouco clara nos cursos de formação inicial de professores, assim como nos cursos de formação continuada, qual a natureza curricular de um espaço destinado aos agentes de Letramento em cada segmento da Educação Básica, incluindo-se a Educação Infantil, a Educação Fundamental e o Ensino Médio. Senna (2012) salienta que, nos cursos de graduação em Letras, por exemplo, nada se trata sobre o processo de construção da escrita

alfabética, de modo que o professor licenciado em língua portuguesa em muito pouco pode contribuir para a superação de estados de analfabetismo ou analfabetismo funcional grave entre seus alunos. O autor afirma ainda que já os licenciados em Pedagogia, com habilitação ao magistério dos anos iniciais da Educação Fundamental ou à Educação Infantil, muitas vezes não conseguem desenvolver um conhecimento consistente sobre os processos de alfabetização inicial, a formação de leitores e produtores de textos, bem como, sobre a natureza gramatical subjacente aos sistemas da fala e da escrita.

Embora no início dos anos 2000, tenha sido desencadeado um processo de reforma curricular nas instituições de formação de professores para que se adequassem às novas Diretrizes Curriculares Nacionais - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) -, as questões que envolveram as discussões em torno da possibilidade de formar um novo perfil do professorado se limitaram a aspectos como: a adequação entre teoria e prática, a quantidade de horas de estágio, o tempo mínimo de titulação; passando ao largo a discussão essencial quanto ao saber que, objetivamente, o professor precisaria ter para se tornar um agente da Alfabetização e do Letramento (SENNA, 2008).

Capovilla (2005) também sinaliza tal problemática. Segundo o autor, as orientações nacionais para a formação de professores baseiam-se em pressupostos de caráter muito geral, quase sempre voltadas para aspectos formais, como a carga horária ou a distribuição de disciplinas entre várias áreas, etc.

Não há orientações concretas e específicas sobre as competências que o professor deve dominar para poder exercer sua função. No entanto, apesar das orientações serem muito gerais, a prática das instituições de formação de professores tende a ser uniforme, no sentido de a proporção da carga horária destinada ao ensino da língua, literatura, literatura infantil e alfabetização ser muito reduzida em relação ao total. Além disso, no caso da alfabetização, os conteúdos ensinados baseiam-se fundamentalmente em teorias, [...], sem qualquer acesso dos alunos e dos professores a informações atualizadas sobre o tema (CAPOVILLA, 2005, p.135).

Nesse sentido, as universidades pouco têm contribuído para a consolidação dos conhecimentos de base à formação do professor (GATTI, 1997). A definição de componentes curriculares necessários à formação do alfabetizador não significa um retrocesso aos moldes de uma formação tecnicista pois, conforme salienta Senna (2008), compreender que uma formação estritamente técnica é prejudicial ao professor, não significa compreender o magistério como uma função isolada de um conjunto de conhecimentos para que se venha a cumprir a termo o ensino. Tais conhecimentos representam algum tipo de domínio privilegiado para o desenvolvimento de uma pedagogia coerente com o ensino capaz de qualificar o sujeito no/para o mundo contemporâneo. Além disso, segundo Fagundes (2011), esses domínios são absolutamente necessários para que o professor seja capaz de ir ao encontro do sujeito real e cumpra com a sua função, que é a de ensinar.

Para a Educação, incluindo as demais ciências a ela aplicadas, caberia, portanto, o estudo do modelo de ensino que permitiria à educação formal planejar e mediar, com

bases sustentadas, a formação dos alunos em todos os níveis de ensino. Não se trata de resgatar o simplório e limitado universo do tecnicismo, mas de reinventar o ensino, resgatando o lugar do professor na escola e na sociedade. Pois, como afirma Senna (2008):

O professor tende a persistir na crença de que sua missão social consiste no ensino de conteúdos programáticos, uma crença das mais frágeis na sociedade contemporânea, dada a fartura de fontes de saber não ligadas à escola, como a TV e a internet. [...] Os objetivos da educação formal situam-se para além dos conteúdos, na ordem de coisas que instaura as condições necessárias para se ter acesso ao saber e dele dispor de maneira satisfatória. Desse modo, o saber cede lugar ao conhecer, não como estado, porém como potencialidade humana, uma faculdade que proporciona ao homem tornar-se leitor do mundo (SENNA, 2008, p. 203-4).

Desta forma, é coerente que o professor não limite seu trabalho simplesmente ao ensino de conteúdos programáticos, mas a formação de um leitor do mundo, um leitor que investiga, analisa, constrói hipóteses, avalia e transforma. Segundo Senna (2008), um leitor que busca e elabora ferramentas materiais, sociais e intelectuais, e se projeta para o futuro, em busca de sua autonomia e emancipação.

Para tanto, a formação dos professores é revisitada nos estudos da Alfabetização e do Letramento, mas agora como dimensão que os levem a construir o conceito de aula. Um conceito que a tome como instância mediadora na formação de leitores do mundo. No entanto, para formar leitores de fato, o professor precisa conhecer seus alunos, o que remete a um dos princípios primordiais da formação do professor que é a necessidade de se formar um professor pesquisador. Segundo Fagundes (2011), este professor é aquele que procura enxergar seu aluno - seu modo de ser, seu conhecimento e sua forma de aprendizagem - e, a partir disso, elabora formas de atuações para e com ele, com vistas a desenvolver processos de ensino e de aprendizagem coerentes com as demandas que se lhe impõem.

Trata-se de “compreender a pesquisa para além da produção de conhecimento científico, mas, como processo que deve estar implicado num compromisso ético e social para o entendimento de um mundo complexo e permeado por sujeitos plurais” (FAGUNDES, 2011, p. 147).

Entendida desta maneira, “a pesquisa é um elemento essencial na formação do professor” (ANDRÉ, 2005, p.55). Como define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em seu artigo 5º, no parágrafo único: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002, p.3).

É imperativo, portanto, formar um professor reflexivo: que pensa, reflete sobre a própria prática e elabora estratégias motivadas por essa prática, que assume a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise. Trata-se da formação de “um professor que pesquisa e um pesquisador que ensina” (GARCIA,

2015, p.17).

A autora sinaliza que quando o professor se torna pesquisador se rompem as barreiras entre quem faz pesquisa e quem aplica pesquisa, de modo que o professor aprende a:

Ver com outros olhos, a escutar o que antes não ouvia, a observar com atenção o que antes não percebia, a relacionar o que não lhe parecia ter qualquer relação, a testar suas intuições através de experimentos, a registrar o que observa e experimenta, a ler teoricamente a sua própria prática, a acreditar em sua capacidade profissional na medida em que elabora estratégias metacognitivas e metalinguísticas (GARCIA, 2015, p.17).

Portanto, tornar-se professor pesquisador significa mudar as lentes com que olhará os seus alunos, de modo que, melhor compreendendo-os, poderá contribuir efetivamente para seus processos de aprendizagem.

Trata-se de pensar uma formação que possibilite ao professor apreender que as ações pedagógicas precisam ser planejadas conforme a realidade da sala de aula, considerando-se: quem são seus alunos, seus modos de ser e aprender, suas realidades sociais e culturais, seus conhecimentos e suas vivências.

Portanto, a formação do professor pesquisador busca, exatamente, sensibilizá-lo para a importância de se considerar essa realidade do aluno para o planejamento: dos objetivos e das metas a serem alcançadas; dos meios para a sistematização de aprendizagens e práticas de ensino; dos instrumentos de avaliação desses processos de aprendizagens e de novas estratégias para a solução de problemas detectados; bem como da avaliação e (re)elaboração de propostas pedagógicas.

Estudos como os de Rodrigues e Oliveira (2013), sinalizam que a relação entre as identidades e o trabalho pedagógico organizado em forma de currículo representa um importante fator para a construção de práticas mais coerentes aos contextos sociais e históricos em que se vive. Lopes (2008), Macedo (2006) e Mello e Frangella (2009) também ratificam que as questões curriculares podem ser ajustadas aos aspectos culturais dos grupos de trabalho nas escolas. Remar contra isto representa fechar os olhos para a inerente diversidade cultural dos seres humanos.

Considerar tal diversidade aponta para outro princípio fundamental da formação do professor agente de Alfabetização e de Letramento, trata-se da dimensão autoral do trabalho docente. Tal dimensão se refere ao entendimento de que o professor possui uma função que não é a de quem executa atos mecânicos, mas sim de alguém que reflete, elabora, seleciona, tornando-se autor de suas práticas.

Freire (1996) registra a educação como um ato de intervenção no mundo e afirma ser este fator algo central quando se pensa em ensino. Segundo o autor, esta intervenção no mundo está relacionada ao direito de “ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade” (FREIRE, 1996, p.112).

A autonomia pedagógica sonhada, portanto, há mais de vinte anos, representa a consciência de que o que se produz em sala de aula é intencional e relaciona-se

diretamente às práticas reflexivas dos professores sobre o seu próprio trabalho, sobre a organização curricular e sobre a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 64) que permitirá avaliar o próprio trabalho.

Assim, a dimensão autoral do trabalho docente envolve as escolhas relacionadas tanto aos conhecimentos selecionados e sugeridos quanto às metodologias que os apresentam. Deste modo, a autoria do professor é premissa: na eleição dos pontos de apoio para as atividades, dos projetos temáticos ou textos motivadores; no planejamento das propostas pedagógicas; na organização da rotina, dos materiais e dos grupos de trabalho; nas mediações entre os modos de elaborar os conhecimentos dos alunos e os modos convencionais; na elaboração ou seleção do material didático, dos conteúdos e das formas de fazê-los circular.

Enfim, tanto a dimensão pesquisadora quanto a dimensão autoral da formação do professor correspondem aos contornos próprios de leitura de mundo e ao exercício criativo constante de trabalhar para o imprevisível. Contudo, conforme sinaliza Lopes (2014), faz-se necessário ponderar que:

Não se formam professores apenas nas universidades, mas também no dia-a-dia do magistério e nos mais diferentes espaços em que as pessoas se fazem mais ou menos tolerantes, mais ou menos dialógicas, mais ou menos sensíveis às características individuais de seus estudantes (LOPES, 2014, p. 52).

Segundo a autora, é todo esse conjunto que aproxima ou distancia os professores de cada tipo de metodologia para a alfabetização e letramento. Portanto, uma escolha pedagógica está mais relacionada a princípios do que a metodologias.

Neste ponto, cabe lembrar que a formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área de Alfabetização e Letramento não se limita à sua formação inicial, mas ocorre num *continuum* de sua atuação em sala de aula. Neste aspecto alguns avanços já foram alcançados, por exemplo, com o Programa Pró-Letramento (BRASIL, 2012b) e com o programa de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2012c). Tratam-se de programas de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental.

O material do PNAIC sugere os princípios gerais da formação continuada, a saber: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; a colaboração (BRASIL, 2012c, p. 13-18). Esses princípios evidenciam uma concepção de formação na qual o professor é visto como sujeito ativo, que irá interagir com ferramentas conceituais e práticas de sala de aula, num movimento de alternância teoria e prática.

Para o MEC (BRASIL, 2012b), a formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade,

a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções. O MEC (BRASIL, 2012b) sinaliza ainda que, para tanto, é preciso considerar o professor como o sujeito da ação, valorizar suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilitar-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assume-se neste capítulo uma postura rigorosa no que diz respeito à defesa de uma formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área de Alfabetização e Letramento para crianças, jovens e adultos que viabilize práticas inclusivas de interação com o conhecimento e contextos sempre novos de atuação. Tal formação envolve, portanto, disponibilidade para planejamentos didáticos diversificados e adequados contextualmente.

Nesse contexto, os aspectos didáticos são incorporados à formação dos professores como parte das estratégias curriculares, apontando para a promoção do diálogo entre as mais distintas culturas que se entrecruzam nas escolas e nas rotinas pedagógicas destinadas ao desenvolvimento dos processos sistematizados de alfabetização e letramento. Pressupõe-se, conseqüentemente, que a abordagem dos aspectos didáticos seja ancorada em princípios inclusivos e orientados segundo representações de escolas existentes em uma realidade social. O diálogo constante entre teoria, investigação e realidade social aponta para um ideário de formação fortemente associado ao conceito de interdisciplinariedade de conhecimentos, articulada com projetos de longa duração e de formação integral. Tal modelo curricular pode contribuir para a formação de professores que se compreendem em constante processo de investigação e atualização, inserido em um exercício cotidiano do magistério.

As principais perguntas a nortear os professores pesquisadores acerca da formação de leitores e escritores envolvem eixos como: De que maneira se inclui a cultura de origem dos alunos no planejamento? Que conhecimentos escolares seriam necessários (e que outros seriam desnecessários) em certa etapa escolar? Que estratégias poderiam ser utilizadas para garantir a atenção diversificada dos alunos segundo suas individualidades? Como aproveitar a rotina escolar em favor do desenvolvimento de múltiplos processos de letramento? Como vincular os pontos de interesse particular dos alunos aos conceitos formais da escola? Que textos provenientes do mundo real podem sustentar os processos de alfabetização e de letramento que desafiem aos alunos a pensar sobre o sistema de escrita, os sistemas de valores da leitura e os sistemas de representação de mundo?

Assim, conclui-se que a formação inicial e continuada de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área de Letramento e Alfabetização para crianças, jovens e adultos deve se dar de forma integral, a partir de um currículo que possibilite

uma sólida formação geral, mas que dê conta das especificidades desses processos, em uma visão interdisciplinar. Desta forma, alia-se “aquilo que é necessário saber para fazer, com o que é necessário saber para analisar, refletir e criticar para transformar” (GATTI, 1997, p.40). Tal formação deve ser instituída como prioridade para os gestores públicos se, de fato, o Brasil pretende vislumbrar uma chance de alcançarmos a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 26) de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M.E.D.A. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 2005, p.55-67.

BERBERIAN, A.P.; CALHETA, P.P. Fonoaudiologia e Educação: sobre Práticas voltadas à Formação de Professores. In: FERNANDES, F.D.M; MENDES, B.C.A.; NAVAS, A.L.P.G.P. (Org.) **Tratado de Fonoaudiologia**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Roca, 2009. p. 682-691.

BRASIL. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996, **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União, Brasília, ano CXXXIV, nº 248, 23.12.96.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação, de graduação plena**. Brasília, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22.03.2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria no 867, de 4 de julho de 2012, **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Brasília, 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>>. Acesso em 15.1.2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012b. Disponível em: <http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17085&Itemid=834>. Acesso em 27.1.2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em 19.9.2018.

CAPOVILLA, F.C. (Org.) **Os novos caminhos da alfabetização infantil**: Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2ª edição. São Paulo: Memnon, 2005.

DEMO, P. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.

FAGUNDES, T.B. **A Pesquisa Docente sobre o conceito de professor pesquisador na formação**

inicial de agentes de letramento. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** - Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R.L. A Formação da Professora Alfabetizadora. In: _____. (Org.). **A Formação da Professora Alfabetizadora.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2015, p.13-43.

GATTI, B. **A Formação de Professores e Carreira: Problemas e movimentos de renovação.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

INEP. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Brasil no PISA 2015: Sumário Executivo.** Brasília-DF: 2016. Disponível em: file:///C:/Users/maria/OneDrive/Documents/Graduação/Processos%20de%20Alfabetização/Referências%20bibliográficas%20Alfa/pisa_brasil_2015_sumario_executivo.pdf Acesso em: 16.9.2018.

INEP. Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Avaliação Nacional da Alfabetização** – Edição 2016. Brasília-DF: Out. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file> Acesso em: 16.9.2018.

IPM. Instituto Paulo Montenegro. **INAF BRASIL 2018.** Resultados Preliminares. Brasília – DF: Ago. 2018. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-ResultadosPreliminares_v08Ago2018.pdf Acesso em: 16.9.2018.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n.7, jan/fev/mar/abr de 1998.

LOPES, A.R.C. **Políticas de Integração Curricular.** Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2008.

LOPES, P.S.V.C. João Köpke e Antonio Silva Jardim: O Ensino da Leitura para a Ordem e o Progresso. **Revista Teias: Linguagens, Formação de Leitores e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 38, p. 47-56, 2014.

MACEDO, E. **Currículo: Política, Cultura e Poder.** Currículo sem Fronteiras, vol. 6, nº 2. Dez. 2006.

MACHADO, M.L.C.A. Fonoaudiologia Educacional: O lugar da Alfabetização na Formação do Educador. In: 21º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 2013, Porto de Galinhas. **ANAIS...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2013.

MACHADO, M.L.C.A.; SIGNOR, R.C.F. Os Transtornos Funcionais Específicos e a Educação Inclusiva. In: MARCHESAN, I. Q.; SILVA, H. J.; TOMÉ, M.C. (Orgs). **Tratado das Especialidades em Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 2014, p. 506-515.

MELLO, J.C.D.; FRANGELLA, R.C.P. Conhecimentos didático-pedagógicos como horizonte de formação – análise de uma política curricular na formação de professores do Rio de Janeiro. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, p. 113-132, Jul/Dez 2009.

RIBEIRO, V.M. El concepto de Letramento y sus implicaciones pedagógicas. **Decisio**, v.1, n.6, p. 10 -13, 2003.

RODRIGUES E.J.; OLIVEIRA, O.V. Currículo e Identidade: (Re) significações no campo curricular. **Espaço do Currículo**, v.6, n.3, p. 383-395, Setembro a Dezembro de 2013.

SENNA, L.A.G. Formação docente e Educação Inclusiva. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.133, p.195-219, jan/abr., 2008. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br>>. Acesso em: 02.12.2014.

SENNA, L.A.G. Conhecimento docente, inclusão social e tecnologias de escrita. In: **IX Colóquio sobre questões curriculares**, Porto, 2010. Atas do ... Porto: Universidade do Porto, 2010, p. 3587-98. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br>>. Acesso em: 02.12.2014.

SENNA, L.A.G. O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada. In: **Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea**, 3. Campina Grande, 2012. Anais do ... Campina Grande: UFCG, 2012. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br>>. Acesso em: 02.12.2014.

SPALA, F.T.; MACHADO, M.L.C.A.; LOPES, P.S.V.C. Relações entre componentes curriculares e modos autorais de ensinar na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, 13(27), p.292-310, maio/ago.2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v.13i27.15540> Acesso em: 18.9.2018.

SOARES, M. Por uma alfabetização até os oito anos de idade. In: **De olho nas Metas 2010 – Meta 2**. 2010. p.35-38. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/artigo_alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 22.7.2014.

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO CEARÁ: HISTÓRIA, MEMÓRIA E FOTOGRAFIA

Antonia de Abreu Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Fortaleza – Ceará

Elenilce Gomes de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Fortaleza – Ceará

Maria das Dores Viterbo Pereira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Fortaleza – Ceará

Rhayane Hetley Santos de Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Fortaleza – Ceará

Edificações, Estradas, Eletrotécnica, Mecânica, Química Industrial, Telecomunicações e Turismo (SIDOU, 1979).

Esta formação, no Ceará, remota ao ano de 1942, governo Vargas, quando foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Industrial, por meio do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro. Entre os objetivos da referida Lei, encontra-se a regulação da formação profissional para a indústria; estabelecimento das bases de organização e o regime do ensino industrial em caráter de segundo grau; destinado à preparação profissional de trabalhadores que iriam atuar nas “modernas” indústrias, nascentes no Brasil (CUNHA, 2000).

A caracterização marcante desta época foi o empenho do Governo brasileiro em constituir uma rede de ensino para a formação de mão de obra qualificada para o setor produtivo. De acordo com a Lei Orgânica, o ensino industrial deveria atender a três interesses: do trabalhador, no que tange a sua preparação profissional e sua formação humana; das empresas, ofertando a mão de obra qualificada e suficiente para atender as necessidades crescentes da indústria; e do País, propiciando o desenvolvimento econômico e cultural, que tanto necessitava. (CUNHA, 2000).

Assim a Lei Orgânica do Ensino Industrial

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de pesquisa em desenvolvimento abordando a história e a memória da formação profissional técnica, por meio da fotografia, com fulcro nos arquivos fotográficos da Escola Técnica Federal do Ceará – ETFCE.

Criada pela Portaria Ministerial nº 331, de 06 de junho de 1968, durante o governo do Marechal Artur da Costa e Silva, a ETFCE ofertou cursos técnicos de nível médio em

definia que os ofícios e técnicas deveriam ser ensinados, nos cursos de formação profissional, de maneira que integrasse execução prática e conhecimentos teóricos, devendo sempre o ensino prático e teórico se apoiar, salvaguardando a especialização prematura ou excessiva. Estipulou também os tipos de estabelecimentos destinados ao ensino industrial, formando uma rede dividida em escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem. (BRASIL, 1942a).

Foi, porém, o Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, originário do governo do Presidente da República, Nilo Peçanha, com a publicação do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou 19 escolas de aprendizes artífices, uma em cada capital dos estados brasileiros, instituindo as escolas técnicas e as escolas industriais federais no País (BRASIL, 1942b).

No limiar dos anos de 1960, a seara dos serviços também crescia, ensejando a ampliação de setores beneficiados com a formação técnica, o que se concretizou com a assinatura do Decreto-Lei nº 47.038, de 1959. Com efeito, suprimiu-se o termo relativo à indústria na nomenclatura dessas instituições. Outra alteração importante refere-se ao nível da gestão, pois obtiveram estatuto de autarquias com autonomia didática e direção.

No intervalo dos 1960 até 1980, as escolas técnicas federais experimentaram significativo crescimento em suas matrículas, ao mesmo tempo em que ampliavam e diversificavam progressivamente a oferta educacional para a formação de técnicos de nível médio.

Pesquisar esta trajetória da ETFCE (1968 até 1999), por meio de imagens fotográficas implica o cotejamento do período inicial da industrialização, passando pela ditadura civil-militar e redemocratização, até a substituição desse modelo de desenvolvimento do Brasil.

2 | A FOTOGRAFIA COMO FONTE DE HISTÓRIA

A utilização da imagem, pela fotografia, como documento histórico, é desafiadora e muito inquietante para a pesquisa em educação. Como fonte documental, como um meio de conhecimento do mundo, guardião da memória e elo de coesão de identidades, representação da realidade, elemento fundamental das artes visuais ou produção cultural advinda do trabalho humano, a imagem participa de um universo sedutor e ambíguo de onde podem ser apreendidos múltiplos significados. (KOSSOY, 1980).

De acordo com Kossoy (1980), a pesquisa histórica arrimada na imagem fotográfica pode ser mais expressiva do que muitos documentos escritos, pois têm poder de persuasão, podendo ser superior, e, em muitos contextos, mais eficiente do que o relato escrito. A fotografia chama lembranças, memórias, emoções e muitas informações, constituindo, portanto, registro e memória visual que representa a imagem

efêmera dos homens e das organizações sociais.

Como registro visual e material, a fotografia é expressa como fonte e documento privilegiado para uma aproximação entre fragmentos do tempo histórico, permitindo a perpetuação de um momento difícil de ser recobrado com precisão, sobretudo, porém, ao pesquisador observar que ela não é apenas um complemento da informação oral ou escrita. Uma imagem fotografada possui informação da realidade registrada e, igualmente, historicizada.

A fotografia, entretanto, como as demais fontes historiográficas, não é a representação fiel dos acontecimentos, muito menos testemunha isolada; não é explicativa por si mesma, mas poderá ser confirmadora de transformações ocorridas no curso de períodos históricos. “O papel da fotografia é conservar o traço do passado ou auxiliar as ciências em seu esforço para uma melhor apresentação da realidade do mundo”. (DUBOIS, 2009, p.30). Assim, nesta investigação, a peça fotográfica é um instrumento de representação e apreensão de determinada realidade e aproximação afetiva com o lugar registrado pela máquina.

As análises das fotografias consideram os elementos inerentes às marcas da temporalidade e da historicidade – expressão e conteúdo; tempo e espaço; percepção e interpretação, bem como a comparação das fotos com outras imagens; identificação da história da fotografia, incluindo as limitações e convenções tecnológicas; observação do objeto fotografado e suas relações entre si; revisão das evidências históricas relacionadas às técnicas fotográficas (BURKE, 2004).

A fotografia, analisada com o auxílio de outras fontes históricas permite muitas reflexões sobre as intervenções humanas nos espaços sociais, as realizações materiais e culturais, o que possibilita a expressão do imaginário social, político e econômico das pessoas pertencentes ao contexto observado, consentindo a divulgação e preservação da memória cultural de uma sociedade. Nesta perspectiva, a fotografia, como registro dos acontecimentos – ao contrário de apontar para um passado inacessível – é potencialmente histórica e carrega os sinais e rastros do seu tempo (STAMATTO, 2009).

A esse respeito, vale ressaltar que a realidade contida na imagem fotográfica não expressa apenas a imagem estática dos fatos sociais. Ela não se faz em abstrato, pois ocorre sempre entre seres ou fenômenos relacionados, situados em um tempo e espaço determinados, daí a necessidade de entender o contexto social, econômico e político do Brasil, para que fossem criadas as instituições de formação para o trabalho no âmbito do Estado (STAMATTO, 2009).

3 | A ESCOLA TÉCNICA FEDERAL: APARATO LEGAL E CONTEXTO SOCIOECONÔMICO

É olhando para o Brasil de meados dos anos 1950, na contextura do

desenvolvimento industrial, início da internacionalização da economia, com intensa marca do papel do Estado no processo de modernização, particularmente nas áreas de infraestrutura e energia, que se encontra o cuidado com a formação do técnico de nível médio para o País. O Plano de Metas do Governo Kubitschek (1956-61) evidenciou a passagem definitiva do País à condição de industrializada e de sociedade urbana (CUNHA, 2000). Nesse período, a formação profissional pública e gratuita ampliou-se com o surgimento de ginásios industriais, centros de educação técnica e programas de preparação de mão de obra industrial.

O esgotamento econômico-político da versão democrática do desenvolvimentismo consumou-se com o golpe civil-militar de 1964, que aprofundou a versão de modernização conservadora, sob formato autoritário ditatorial, ao estabelecer a chamada Tríplice Aliança entre Estado, Capital Internacional e Capital Nacional (como sócio minoritário).

No período do chamado “Milagre Econômico” (1968-74), cresceu a contratação de trabalhadores qualificados, sobretudo com a criação do I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), em 1971, que priorizou investimentos em transportes, petroquímica e comunicações. Esse desenvolvimento, com efeito, reverberou na corrida pela massificação da formação profissional técnica, sobretudo mediante Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou obrigatório este ensino no 2º grau, deixando inalterada a associação da fundamentação científica do conhecimento e aplicação da técnica.

No II PNDE, para o período 1975-79, em uma realidade de crise econômica, a tentativa de superação dos limites do modelo implantado pós-64 – cuja modernização se deu com o endividamento externo e a concentração de renda – já trazia o esgotamento da dramática administração dos militares para o País. O II Plano visava a configurar e articular um modelo de desenvolvimento de capitalismo industrial, apesar dos custos das importações, os problemas com o petróleo, a dívida externa e as restrições do mercado interno, mas que exigia ainda, em algum grau, a rearticulação da formação profissional técnica de nível.

As escolas técnicas federais participaram da resolução dos problemas da formação de mão de obra especializada e lograram expressivo crescimento em suas matrículas e reconhecimento pela sua excelência. Essas escolas acumularam experiências exitosas durante várias décadas, percorrendo todo o período da ditadura civil-militar e ainda experimentando e se adequando à redemocratização do Estado brasileiro.

As políticas neoliberais implementadas pelo Governo federal, sobretudo no final dos anos de 1990, repercutiram, infelizmente, na infraestrutura e na estruturação curricular do ensino técnico integrado ao ensino médio cuja oferta foi proibida nestas instituições. Essas medidas prejudicaram, sobremaneira, as finalidades dessas escolas que surgiram já consolidadas, tanto no aspecto da gestão – autarquia – quanto de estrutura curricular – união da cultura e iniciação técnica, conforme estabelecido nas

finalidades desse ensino:

a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam aos educandos integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos; b) preparar o educando para o exercício de atividade especializada, de nível médio. (BRASIL, 1959, p. 03).

O *status* de excelência de formação contribuiu, de qualquer modo, para a verticalização dos seus cursos, o que ocorreu somente em 1999, com a transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET e, posteriormente, em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

4 | ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO CEARÁ: ELEMENTOS PARA COMPREENDER SUA HISTÓRIA

A ETFCE teve origem na antiga Escola de Aprendizes Artífices, criada em 1909. Instalada no Centro da Capital cearense, registrou, desde os seus primeiros anos de existência, números significativos de alunos matriculados nos Cursos Primário e de Desenho, e nas Oficinas de Sapataria, Tipografia e Encadernação, Marcenaria e Carpintaria, Chapelaria, Ferraria, Serralharia e Mecânica, e Alfaiataria (SIDOU, 1979).

Nesta instituição, o currículo era formatado como Curso Primário e definia o estudo dos conteúdos Gramática da Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História Pátria, Educação Moral e Cívica, complementado com o ensino de Desenho Industrial, Geométrico e Ornamental, e daí sua denominação “Curso Primário e de Desenho”.

De acordo com Kuenzer (1991, pp. 6-7), o desenvolvimento industrial brasileiro nos primórdios do século XX “(...) era extremamente desigual, localizando-se basicamente no centro e sul, particularmente em São Paulo” o que “(...) significa que a maioria das escolas de aprendizes artífices localizou-se em estados onde praticamente não existiam indústrias”. É importante observar, todavia, que mais relevante do que a preocupação com as necessidades da economia, o que levou a necessidade e justificou a criação dessas instituições, de formação para o trabalho, foi a preocupação do Estado em oferecer algumas possibilidades de inserção no mercado laboral aos jovens provenientes das classes pobres da sociedade brasileira.

Fonseca (1986) assevera que, nos primeiros anos de existência, as escolas de aprendizes artífices funcionaram em prédios inadequados e com oficinas por demais precárias. Vale ressaltar, ainda, que havia enorme carência de professores e mestres especializados e os alunos, eram geralmente órfãos, sem moradia nem comida, tidos como “desfavorecidos da fortuna”, e de baixo nível cultural. Dos 2118 matriculados no ano letivo de 1910, foram 1248 os que frequentaram as 19 escolas. (pp. 182-183). Segundo dados oferecidos por Cunha (2000, pp. 92-93), as matrículas no primeiro ano de funcionamento foram de 128 alunos na Escola do Ceará que, somadas às dos demais estados, totalizaram 1982 estudantes nos cursos diurnos.

A Escola de Aprendizes Artífices do Ceará foi instalada, inicialmente, em 24 de

maio de 1924, por força do Decreto-Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que a criou. Definiu como prédio para abrigá-la, a Escola de Aprendizes Marinheiros; transferiu-se depois para o imóvel que abrigava a Milícia Estadual do Ceará, na atual Praça José de Alencar; transferiu-se para a Praça dos Voluntários, no centro da Cidade, ocupando o prédio deixado pelo Colégio Liceu do Ceará. Foi nesse período, exatamente em 13 de janeiro de 1937, que a Lei nº 378 determinou para a Instituição a denominação de Liceu Industrial de Fortaleza. Em 1940, essa escola foi transferida para a Rua 24 de Maio, 230, onde funcionava a Sede Beneficente da Rede de Viação Cearense. No ano seguinte, em 28 de agosto, o Ministro da Educação e Saúde modificou o nome do Liceu Industrial de Fortaleza para Liceu Industrial do Ceará. Em 25 de fevereiro de 1942, recebeu a designação de Escola Industrial de Fortaleza, mediante Decreto nº 4.121. (SIDOU, 1979).

Cabe ressaltar o fato de que estas instituições foram mudando seu perfil e a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará, como as demais dezoito, em virtude da implementação da indústria de base nacional, começavam a mostrar significativo crescimento, o que ensejava a criação de cursos, contratação e formação de professores e a ampliação das oficinas, motivo mais do que suficiente para um prédio maior e mais bem adequado às finalidades de uma escola. Tal fato, entretanto, demorou muito e somente nos anos de 1940, foi doado um terreno para instalação de prédio próprio, que seria construído com recursos da União, levando cerca de 10 (dez) anos para ser concluído.

Os anos de 1940 foram decisivos para a industrialização brasileira, pois, com a eclosão da Segunda Grande Guerra Mundial, o País teve que investir intensivamente na indústria de base. Com esse objetivo, foram modernizadas as escolas da rede federal, mediante introdução de equipamentos e a fixação da sede em prédios definitivos, construídos em conformidade com os fins a que se destinavam (CUNHA, 2000).

A industrialização do Ceará, no entanto, era uma possibilidade, ainda, muito longínqua. A construção do prédio levou mais de uma década. Apesar do prazo improrrogável de um ano, acertado na doação do terreno, somente em 1952, a Escola Industrial de Fortaleza passou a funcionar no prédio da avenida 13 de Maio, 2081 (no bairro do Benfica), edificada, exclusivamente, para a finalidade de formação profissional. Encontra-se instalada até os dias atuais. Nos anos de 1960 ajustes foram realizados na esfera administrativa, doravante passou a denominar-se Escola Industrial Federal do Ceará, por meio da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965. Transcorridos três anos, outra alteração substituiu essa designação por Escola Técnica Federal do Ceará, por intermédio da Portaria Ministerial nº 331, de 6 de junho de 1968 (SIDOU, 1979).

As escolas técnicas, de modo geral, e a ETFCE, em particular, remetem à profissionalização de um grupo especificamente constituído por jovens pobres, bem como órfãos, supostamente carentes de regras de conduta – obediência, humildade, quietude, cumprimento de horário, responsabilidade no cumprimento de tarefas, contingenciamento das emoções, prontidão para escutar – requeridas para o trabalho

industrial.

Nesse desiderato, sobressai a formação para o cultivo desses comportamentos, constituídos e reforçados nas diversas atividades educativas, como denotado na imagem abaixo.



Figura 1 – Comemoração da “Revolução” de 1964, na ETFCE.

Fonte: IFCE, autor desconhecido, 2017

Nesse momento destinado à solenidade, o respeito à autoridade, o disciplinamento, a rigidez dos corpos e o contingenciamento das emoções dos estudantes comparam-se a soldados em posição de sentido, hipnotizados e extasiados pelo simbolismo do hasteamento da bandeira pelas autoridades.

No cotidiano escolar da Escola Técnica, a sujeição e a perfeição constituem elementos relevantes na matriz do currículo oculto. Na imagem da sala de aula, abaixo, estão distribuídos corpos enfileirados e linearmente posicionados uns atrás dos outros, todos sentados, com envergadura aproximada de 45° da coluna vertebral às pernas.



Figura 2 – Alunos em avaliação na ETFCE/1975.

Fonte: IFCE, autor desconhecido, 2017.

É digno de nota o fato de as cadeiras ligarem-se de maneira contínua e de um ponto extremo a outro, garantindo o perfeito distanciamento entre os estudantes, auxiliado pelos artifícios da ergonomia. Vale destacar, ainda, a vigilância aos estudantes efetuada pela única pessoa, de pé, empenhada na identificação da cola – artimanha desonesta de obtenção da resposta de prova respondida por outro discente.

Outros achados fotográficos indicam o acento na educação bancária,

caracterizada pela transmissão do conhecimento por intermédio de autoridade no assunto, a ser reproduzido fielmente pelo estudante. Dessa maneira, a atenção, o silêncio e memorização ganham ressaltos.



Figura 3 – Estudantes em cabines de laboratório de línguas

Fonte: IFCE, autor desconhecido, 2017.

Olhos atentos e direcionados para um elemento de convergência – o professor, a única fonte a jorrar saber a ser servida ao estudante. Este, ávido pela escuta, sabe da impossibilidade de nova oportunidade se perdida esta chance mnemônica. Fones nos ouvidos, isolamento em cabines, estado de alerta visando ao domínio da língua estrangeira sem se darem conta do aprisionamento, tanto da criatividade quanto dos próprios corpos.

A fachada da escola também denota atmosfera ordeira, silenciosa, tal qual o encontrado em seu interior.



Figura 4 – Fachada da ETFCE/1978.

Fonte: IFCE, autor desconhecido, 2017.

A fotografia, luminuras do passado, congela a realidade com suas contradições. Nessa imagem, de um lado, mantém-se o currículo oculto ordeiro, em que os sentimentos continuam em estado de contenção, e, de outro, a faixa carregando o peso de 83 anos de peleja pela educação. É notório o desgaste predial da escola, indicando dificuldades administrativo-financeiras. A foto colorida indica tratar-se dos últimos anos da Escola Técnica.



Figura 5 – Solenidade na entrada do hall de auditório ETFCE

Fonte: IFCE, autor desconhecido, 2017.

Valeressaltarqueaslinguagenscontestatóriasnão se expressaram exclusivamente na luta pela formação profissional, mas espriaram-se, afetando o comportamento disciplinado e ordeiro predominante, transformando-se descontinuamente em transgressões. Com efeito, merecem destaque os escritos em muro da Escola, indicativo de escassez de espaços em que os estudantes (e profissionais?) fossem escutados e suas vozes ressoassem.



Figura 6 – Palavras de ordem escritas no muro da ETFCE.

Fonte: IFCE, autor desconhecido, 2017.

O desgaste do muro e a poda não realizada fornecem indicativos de um tempo em que a curva do investimento em formação profissional técnica de nível médio teve sua trajetória descendente, acompanhando *pari passu* o ocorrido com o modelo de desenvolvimento industrial produtivo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de imagens não se esgota em si, pois a fotografia constitui indicativo de uma realidade anterior. Neste desiderato, o estudo da sua contextualização faz-se necessário. Ler fotografias é olhar novamente a realidade, identificando mensagens, evidenciando ausências, ultrapassando, dessa maneira, os documentos escritos.

Neste sentido, explicita-se a relação imbricada da Escola **Técnica** Federal com o industrialismo e ocupação dos pobres, ao passo que se encontram submersos os controles da vigilância da ociosidade, da negligência, da insolência, da incompetência. Esses controles são fundamentais ao poder disciplinar, retroalimentando hábitos,

atitudes e modos de pensar e de viver.

A memória da Escola **Técnica** Federal do Ceará, por meio das fotografias, evidenciou **nuanças** da formação comprometida com a mais-valia relativa, ou seja, com o melhor proveito de horas de trabalho, com ressaltos na atenção, obediência, ordem, precisão, pontualidade e contenção emotiva e corporal acentuadas no período do golpe civil-militar. Essa formação se fragilizou, direta e proporcionalmente, ao declínio desse período. Os gritos por liberdade política ecoaram, de certa maneira, nos muros da ETFCE, por meio de atitude contestatória e transgressora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1942, 121º da Independência e 54º da República. **Publicado na CLBR**, de 31.12.1942a.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, 25 de fevereiro de 1942, 121º da Independência e 54º da República. **Publicado no Diário Oficial da União** – Seção 1 - 27/2/1942b.

BRASIL. Decreto-Lei nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. 138º da Independência e 71º da República. Publicado no **Diário Oficial da União** – Seção 1 - 23/10/1959.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular. História e Imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papyrus, 2009.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. v. 1.

IFCE. **Arquivos fotográficos**. Fortaleza, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

KOSSOY, Boris. **A fotografia como fonte histórica: Introdução à pesquisa e interpretação das imagens do passado**. São Paulo, SICCT, 1980.

SIDOU, Paulo Maria Othon. **Incursão no passado da Escola Técnica Federal do Ceará**. Fortaleza: ETF/CE, 1979.

STAMATTO, Maria Inês S. A fotografia em pesquisas históricas. In: ANDRADE, João Maria Valença; STAMATTO, Maria Inês S. (Orgs.) **História ensinada e a escrita da história**. Natal-RN: EDUFRN, 2009.

A PRÁTICA DIDÁTICA E PEDAGÓGICA DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Nadja Regina Sousa Magalhães

Universidade Federal de Pelotas – UFPel,
Programa de Pós Graduação em Educação –
Doutorado
Pelotas/RS

RESUMO: Para compreender a Educação em Tempo Integral vinculada a uma prática didática e pedagógica que vise à formação do ser humano em todos os seus aspectos (físicos, éticos, intelectuais e afetivos), é preciso entender as concepções educacionais no seu campo epistemológico, histórico e cultural e a efetivação das políticas públicas. Diante dessa afirmação, destacamos o seguinte problema de pesquisa: como são tecidas as práticas didática, pedagógica e as políticas públicas em uma perspectiva de Educação em Tempo Integral no contexto educativo de Caxias-MA?. Especificamos como objetivo: analisar as implicações das práticas didática e pedagógica a partir das políticas públicas de Educação em Tempo Integral na educação infantil e no ensino fundamental. No percurso metodológico desta pesquisa de caráter qualitativo, primamos como instrumento entrevistas narrativas e observações com três sujeitos que fazem parte de uma escola municipal de Educação infantil e uma de ensino fundamental nos anos iniciais e uma coordenadora pedagógica em Caxias-

MA. Para a discussão teórica, fundamentamos em autores como: Kramer (1982), Machado (2005) entre outros. De acordo com os resultados desta pesquisa, as diretrizes curriculares da Educação em Tempo Integral não estão consolidadas, bem como não são pautadas em uma ementa pré-estabelecida entre os professores e monitores deste programa. Logo, sugerimos que sejam superados os desafios da falta de implementação de políticas públicas mais efetivas voltadas para a Educação em Tempo Integral para consolidar as práticas de formação e as concepções de professores e suas implicações no processo de ensinar e aprender docente.

PALAVRAS - CHAVE: Educação em Tempo Integral. Políticas Públicas. Práticas.

ABSTRACT: In order to understand Integral Education linked to a didactic and pedagogical practice that aims at the formation of the human being in all its aspects (physical, ethical, intellectual and affective), it is necessary to understand the educational conceptions in its epistemological, historical and cultural field and the implementation of public policies. In view of this statement, we highlight the following research problem: how are didactic, pedagogical and public policies implemented in a perspective of Integral Education in the educational context of Caxias-MA?. We aim

to analyze the implications of didactic and pedagogical practices based on Public Policies of Integral Education in early childhood education and elementary education. In the methodological course of this research of qualitative character, we used as an instrument interviews and observations with three subjects that are part of a municipal school of Early Childhood Education and a primary school in the initial years and a pedagogical coordinator in Caxias-MA. For the theoretical discussion, we are based on authors such as Kramer (1982), Machado (2005) and others. According to the results of this research, the curricular guidelines of Integral Education are not consolidated, nor are they based on a pre-established syllabus between the teachers and monitors of this program. Therefore, we suggest that the challenges of the lack of implementation of more effective public policies for Integral Education in order to consolidate the training practices and the conceptions of teachers and their implications in the process of teaching and learning the teacher be overcome.

KEY WORDS: Integral Education. Public policy. Practices.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho originário no mestrado e apresentado no XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE proporcionou como perspectiva, a análise das políticas públicas direcionadas para a Educação em Tempo Integral, tendo em vista, as práticas didática e pedagógica de professores de uma escola municipal de Educação infantil e uma de ensino fundamental nos anos iniciais e uma coordenadora pedagógica em Caxias-MA. Diante disso, situamos no problema de pesquisa: como são tecidas as práticas didática, pedagógica e as políticas públicas em uma perspectiva de Educação em Tempo Integral no contexto educativo de Caxias-MA? A fim de responder à questão em pauta, elaboramos o seguinte objetivo: analisar as implicações das práticas didática e pedagógica a partir das políticas públicas de Educação em Tempo Integral na educação infantil e no ensino fundamental.

Neste sentido, compreendemos que o estudo em evidência, ao visualizar os temas práticas didática, pedagógica e políticas públicas na Educação em Tempo Integral, bem como a contribuição do Programa Mais Educação, poderá colaborar na reflexão e aprofundamento do fazer pedagógico dos profissionais que atuam nas escolas municipais de Caxias - MA e para melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

2 | PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UMA POLÍTICA DIRECIONADA AS PRÁTICAS DIDÁTICA E PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.

Como uma política pública, o Programa Mais Educação tem provocado alterações no cotidiano das escolas que fizeram adesão à Educação de Tempo Integral. Foi criado pelo Governo Federal em 2007, o qual foi regulado pela Portaria Normativa Interministerial n. 17, a partir do decreto n. 7.083, de 20 de janeiro de 2010, tendo em

vista a ampliação da jornada escolar e a organização curricular. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, em 2013, 49,6 mil escolas em todo o Brasil participavam do Programa.

Por essa razão, o Programa não pode ser usado como instrumento de salvação educacional, mas como formação do sujeito (KRAMER, 1982). Em uma Educação Integral para formação humana, educar e democratizar estão estritamente vinculados ao processo político e social, bem como a própria democratização da sociedade. Isso não significa dizer que a educação esteja despojada de sua autonomia de ação. Esta forma educativa em qualquer modalidade de ensino concretiza-se com a relação da prática didática e pedagógica para aquisição de saberes tanto docente quanto discente.

A autora Kramer (1982, p.55) ainda ressalta que existe uma “atuação política em nível da prática pedagógica e tal atuação é que pode determinar o seu papel de contribuição para a conservação ou transformação da realidade”.

Mas afinal, como podemos caracterizar essas práticas? Considerando-se que uma atividade crítica e criativa para o aluno é fundamental para a ocorrência de aprendizagem significativa, “[...] a prática pedagógica precisa incluir a atividade deste agente, sem a qual não poderá ser entendida como prática pedagógica. A atividade que exclui a participação ativa do estudante é um equívoco pedagógico”. (MACHADO, 2005, p.127).

Ao tratar da prática didática delibera-se como:

“[...] uma didática sistêmica vai se propor, fundamentalmente, a promover justificativas, bases conceitual e metodológica, com atividades de exploração e expressão, promovendo exercícios de conexões entre o que se aprende e o cotidiano individual e coletivo. O ambiente para o estabelecimento dessa didática será construído através da tomada de consciência, pelos participantes, da importância do Conhecimento e do Autoconhecimento concomitantes. Este ambiente precisa ser construído desde a formação inicial, em se tratando de formação de professores, mas que deveria ser construído desde o ensino básico. Trabalha-se na formação de professores a ideia de que esta tarefa será feita pelos egressos da formação docente.”. (MACHADO, 2005, p.133).

Portanto, a formação inicial é imprescindível no cultivo dos saberes pelos professores, por meio da reconstrução de novos conhecimentos teóricos e práticos, em que ocasionará mudanças no trabalho pedagógico, mas sem deixar de levar em conta as condições institucionais, sociais e históricas em que o ensino é realizado e produzido. Uma vez que o exercício da docência é desafiador, e ser docente não é tornar-se um transmissor de conhecimentos e que desenvolverá no educando certas habilidades, mas em sua ação fomenta-se a formação humana.

A prática didática e pedagógica na educação em tempo integral caracteriza-se como esperança política e cultural de emancipação e para formação de um ser humano livre, que implica a ação de refletir sobre o mundo para conseguir transformá-lo. Freire (1978) descreve que a educação não pode ser uma prática de dominação, mas uma práxis que integra a ação à reflexão.

Uma educação comprometida com a libertação não pode se constituir numa compreensão do humano como um ser “vazio” (grifo do autor), a quem o mundo o “encha” de conteúdos [...], mas homens [e mulheres] como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo (Freire, 1978, p.77).

Ao concordar com o autor pensamos que educar exige uma formação humana que interligue a mediação didático-pedagógica no processo de ensinar e aprender em um âmbito da coletividade, e que o sujeito de forma consciente venha desenvolver suas potencialidades enquanto ser histórico, político e social a partir de uma prática pedagógica direcionada para emancipação.

Para a compreensão da temática em pauta, há a necessidade de um olhar criterioso para refletir de que forma está se constituindo a formação humana na perspectiva de educação intergral a partir das práticas analisadas durante a consolidação desta investigação.

No que tange a construção do referido artigo delineamos alguns conceitos que serão apresentados **na figura 1** e perpassarão toda a construção desta pesquisa aqui explicitada:



Fonte: Elaboração própria (2018).

3 | O TRILHAR DE UM PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de caráter qualitativo foi desenvolvida através de entrevistas de: uma coordenadora pedagógica, uma professora da educação infantil, um monitor de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental em Caxias-MA. Elegemos três interlocutores selecionados por meio dos seguintes critérios: atuação docente, no caso de professor, com mais de cinco anos; os demais participantes deveriam estar envolvidos no processo desde a execução e reflexão do Programa Mais Educação em 2010, no município.

Para alcançar o objetivo ancorado nessa investigação, nomeamos traçar um percurso com base nos fundamentos da pesquisa qualitativa, voltando-se, então, para o aprofundamento da compreensão de um fenômeno social, do seu universo de significados, algo que não pode ser quantificado (RICHARDSON, 1999). Nesse caso, a pesquisa qualitativa permite a análise minuciosa dos sujeitos em estudo e

por possibilitar um melhor conhecimento acerca das vivências ocorridas duas escolas que será campo empírico. Técnicas utilizadas, como foi o caso das observações e entrevistas narrativas, serviram como meio articulador do encontro no ambiente escolar para que os envolvidos pudessem tecer seus olhares e interpretações em relação à Educação em Tempo Integral.

4 | AS FALAS DOS SUJEITOS DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

As narrativas foram expressas inicialmente pelo **Monitor** pesquisado que trabalha no Programa e suas atividades se destacam na escola e, por isso, são as mais procuradas pelos estudantes.

Em relação ao currículo executado pelo o **Monitor**:

As atividades não se pautam em uma ementa pré-estabelecida. [...] Tenho um caderno em que anoto tudo o que vejo de novidades na área, [...]. Tem algumas técnicas sobre o significado da arte marcial. Passo para eles o nome da técnica que é importante, [...].(Entrevista Narrativa – **MONITOR**).

A **Professora** pesquisada discorre sobre a contribuição do Programa Mais Educação em sua prática sala de aula e informa que os estudantes são mais participativos. Os estudantes começaram a adquirir outras habilidades, mas as mudanças seguem a passos muito brandos, relacionados aos processos de aprendizagem dos conteúdos curriculares. A **Professora** afirma que:

A contribuição na minha disciplina não representa quase nada [o Programa].

[...] eu não percebo diferença do Mais Educação na formação do aluno. Então pegam pessoas que não estão preparadas, colocam numa sala de aula com atividades com o aluno; falta didática, falta experiência, falta conhecimento da área. (Entrevista Narrativa – **PROFESSORA**).

Para a **Coordenadora Pedagógica**, o Mais Educação:

[...] trouxe de interessantes o aprendizado da música, que retira os alunos da sala de aula quando tem uma atividade extra. Eu acho que ajuda nesse sentido. [...] as atividades deixam eles mais alegres, porque tem dança, gostam da dança. Mas, não é um estudo da dança, [...], mas, mostra para os alunos quais os tipos de dança que existem, quais são as danças folclóricas. Acho fundamental para a aprendizagem dos estudantes, em vista a emancipação social. (Entrevista Narrativa – **COORDENADORA**).

Por mais paradoxal que possa parecer, mesmo reconhecendo que não houve uma ampliação das oportunidades na aprendizagem e conhecimento epistemológico, a coordenadora faz algumas considerações relevantes que o programa propicia para a emancipação dos sujeitos para vida enquanto ser cultural e social e que conseqüentemente reflete na escolarização através de atividades culturais e artísticas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discursos relatados pelos interlocutores desta pesquisa divergem quanto às opiniões em relação às práticas que realizam, mas entram em acordo ao tratar dos problemas da educação, visto que estão preocupados com a formação dos profissionais que estão exercendo suas atividades nesse contexto com esta modalidade de ensino. Uma vez que muitos não possuem qualificação para a área em que atuam, mas aceitam substituir até um professor para ter uma compensação salarial e profissional. Os professores apresentam habilidades que refletem em torno da prática didática e pedagógica exercida e em que reconheceram que não são meros executores de tarefas impostas.

Os relatos apontam que houve uma mudança comportamental nos alunos com a execução do Programa Mais Educação na escola, mas em relação a suas práticas, mas o currículo necessita ser repensado. Como política pública carece está direcionado a uma formação docente e discente que prime por uma prática em busca de uma aprendizagem significativa na formação humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Institui o Programa Mais Educação**. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007b. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: jun. 2013.

_____. **Decreto n. 7.083, de 20 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm Acesso: jul. 2013.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília: O Instituto, 2009.

KRAMER, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória**: Uma análise crítica. Cad. Pesq. São Paulo. Agosto. 1982.

MACHADO, Virginia. **Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica**: Considerações em espiral. Revista Didática Sistêmica Volume: 1 Trimestre : Outubro-dezembro de 2005.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido**. 5ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo, Atlas. 1999.

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E ENSINO RELIGIOSO: ESCOLARIZAÇÃO FEMININA NA ESCOLA NORMAL RURAL NOSSA SENHORA AUXILIADORA

Fernanda Batista do Prado

Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação

Cuiabá - Mato Grosso

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação

Cuiabá – Mato Grosso

RESUMO: Diferentes espaços na educação foram ocupados por mulheres e essa temática nos levou a investigá-las como objeto de pesquisa. Durante muito tempo, mulheres foram silenciadas nas histórias, anuladas nos registros que contam o processo histórico de atuação da mulher na sociedade. O acesso às esferas educacionais e profissionais, contudo, não foi fácil. Dificuldades e entraves à sua escolarização foram colocados, pois os familiares e a sociedade compreendiam que a educação feminina deveria se restringir ao doméstico. Propomo-nos levantar e analisar fontes que nos levem a refletir e investigar a educação da mulher em Porto Velho e, por extensão, a forma como ela foi e continua sendo tratada historicamente. Inserir as mulheres como sujeitos da história é o que torna a investigação desse tema relevante. Procedemos a uma análise histórica apoiada em referências bibliográficas e fontes documentais

que coletamos e que retratam a educação feminina em uma instituição escolar brasileira do início do século XX, feminina e religiosa. Ponderamos aspectos referentes à formação feminina, considerando o contexto sociopolítico e as particularidades da sociedade que as “produzia” e como podem constituir fontes centrais para o processo de investigação, bem como, a compreensão da importância em se estudar a memória de uma instituição de ensino. Ressalvamos que este texto compõe parte de uma pesquisa de mestrado concluída em março de 2017, que procurou avaliar a importância social dada ao processo de investigação e compreensão da História da Educação e da formação de professoras normalistas em Porto Velho.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Normal Rural. Escolarização feminina. História da Educação. Instituição Salesiana.

1 | INTRODUÇÃO

Neste texto analisamos como se deu a formação de professoras normalistas rurais, nível secundário, em Porto Velho, nos anos de 1938 a 1946. Dessa maneira, investigamos a história da educação das mulheres, buscando responder como se deu o percurso da educação feminina na formação como professoras

normalistas rurais da Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora, ENRA, pois compreendemos, como Jane Soares de Almeida (2007), que a história das mulheres vem se tornando “um campo bastante promissor”, mas ainda há lacunas nas quais a invisibilidade feminina não foi superada e permanece ainda nas margens da narrativa histórica.

Propomo-nos, portanto, a partir de fontes documentais, tais como matrizes curriculares, programas de curso, livros de promoções e termos de visitas coletados no acervo da instituição escolar, além de outros documentos disponíveis nos arquivos públicos de Mato Grosso e de Porto Velho, como legislações, relatórios e periódicos, investigar como ocorreu essa formação para mulheres analisando as práticas educacionais ofertadas pela instituição durante o período em estudo e que envolveram o magistério feminino.

Partindo da concepção de que a mulher, a professora é um sujeito histórico, tentamos encontrar uma resposta para os nossos questionamentos, pensando ser relevante compor a memória da instituição, buscando refletir sobre a formação imposta a elas por meio da doutrina católica moral-religiosa.

Contribuíram para essa pesquisa os estudos de autores da História da Educação, História das Instituições Educativas e História das Mulheres, tais como Maria Luísa Santos Ribeiro (1993); Guacira Lopes Louro (2013); Jane Soares de Almeida (2007); Paolo Nosella e Ester Buffa (2009), entre outros.

Ressalvamos nossa compreensão, a partir das obras analisadas, de que às mulheres estava reservado o ambiente doméstico, o espaço do lar, as mulheres deviam ser vistas como sinônimos de pureza e virtude feminina. Nessa perspectiva, a educação das moças na ENRA incluía a formação confessional fundamentada em valores e condutas morais religiosas que serviam de norma sobre como as mulheres deveriam se comportar, utilizando da religião como arma eficaz para manter a servidão, tendo o cristianismo representado a forma mais efetiva de “controle do corpo e da alma acobertada pela louvação à maternidade e à sacralidade dessa missão” (ALMEIDA, 2007, p. 80).

2 | ORIGEM E OBRA DAS FILHAS DE MARIA AUXILIADORA

A ENRA, em Porto Velho, fundada pelas Filhas de Maria Auxiliadora, iniciou seus trabalhos em 1930, com a chegada dos sacerdotes e Irmãs Salesianas na região Norte do país. Pensamos ser importante destacar, brevemente, o percurso que as FMA cumpriram até aportarem em Porto Velho para melhor compreensão dos fundamentos, ideais e do público que visavam alcançar com suas obras.

A história da Associação das FMA teve início a partir da criação da Congregação Salesiana por Dom Bosco. Institucionalizada em 1870 por ordem do Papa Pio IX, Dom Bosco fundou a Congregação Salesiana estabelecendo um trabalho missionário para com os jovens abandonados de Turim, Itália (CASTRO, 2014, p. 61).

Segundo Yara Penteado (1996), inicialmente denominada Associação Filhas da Imaculada, o Século XIX datou a criação de uma irmandade ou associação leiga que teve como foco as atividades da Igreja e as obras de Deus, contando com o apoio do Padre Pestarino e Padre Frassinetti e com Maria Mazzarello à frente da obra.

A origem da Congregação das Filhas de Maria Auxiliadora se deu em 1857, quando a Associação tornou-se oficial aos olhos do Capítulo Superior dos Salesianos que concordou com a criação de uma congregação feminina (PENTEADO, 1996). A autora assinalou que em 1864 Dom Bosco realizou uma visita à Monerese, Itália, para conhecer as atividades que estavam sendo realizadas pelas Filhas de Maria Imaculada e reconheceu “o sopro do Espírito Santo” em Maria Mazzarello. Criada e oficializada, a Congregação das FMA partiu para as missões na América.

Segundo Riolando Azzi (1999), atendendo os apelos da Santa Sé, Dom Bosco e as FMA deslocaram-se para a América almejando evangelizar os povos indígenas. Embora, na América, a Congregação tenha visado à evangelização de povos indígenas, em Porto Velho as atividades foram para outros dois rumos: educação e saúde.

Ivone Goulart Lopes (2010) destacou que em 1877 partiu de Mornese a primeira expedição missionária das FMA para o Uruguai. Esse fato marcou o início das atividades missionárias das Irmãs Salesianas na América Latina. Logo após a proclamação da República, ainda em 1881, Padre Luigi Lasagna foi nomeado inspetor das casas Salesianas no Uruguai e Brasil, o que o levou a conhecer o território brasileiro em 1882, movimentando-se para a região de Belém entusiasmado com os horizontes missionários.

Para Mauro Gomes da Costa (2009), após ser proclamada a República em 1889, o catolicismo deparou-se com a obrigação de abrir novas frentes. O Estado, ao proclamar-se laico, induziu a Igreja a estabelecer-se em novas regiões e, dessa maneira, o Brasil atraiu novas ordens religiosas para o país. Costa (2009) ressaltou que os diversos interesses salesianos uniam-se aos interesses do Estado brasileiro. Desse modo, a Santa Sé sentiu-se atraída a expandir a fé católica, principalmente após serem expulsos de suas terras pela Secularização, enviando ordens missionárias para fora da Europa, criando dioceses que prezassem pela aliança com os setores econômicos, a política local. O objetivo das ordens religiosas era buscar novos territórios, aliando-se aos governantes no intuito de pacificação e docilização dos povos que ali viviam.

De acordo com Azzi (1999), a chegada dos Salesianos no Brasil deu-se, primeiramente, com a vinda dos padres e sacerdotes Salesianos fruto de dois projetos: de um lado, o desejo de Dom Bosco por iniciar atividades educativas no Brasil, e de outro, a insistência dos bispos brasileiros para obter colaboração dos religiosos Salesianos para implantar e consolidar o modelo tridentino da fé católica. Os anos finais do Século XIX datou o envio das primeiras missionárias FMA para o Brasil por ordem do Inspetor Lasagna, entretanto, foi apenas em 1895 que a primeira expedição das FMA se estabeleceu em Cuiabá, objetivando o início das atividades na Missão da Colônia Teresa Cristina (LOPES, 2010, p. 39-40).

Do ponto de vista do colonizador religioso, foi possível notar que, educar povos indígenas tratava-se de impor a eles a cultura do colonizador, o que implicava em “civilizar” esses povos, negligenciando os ensinamentos e aprendizados da própria cultura autóctone, que eram transmitidos por gerações e fazem parte da história e cultura desses povos. Dessa forma, compreendemos que o intuito dos colonizadores religiosos era o de propagar a fé católica e converter os nativos à fé cristã, estendendo esses ensinamentos aos saberes básicos de letramento, estabelecendo atividades distribuídas de acordo com o sexo.

Notamos que as missões religiosas objetivavam educar esses povos por meio da catequese. Os religiosos afirmavam as diferenças existentes entre as duas realidades, a etnocêntrica e a dos nativos, objetivando combater um “atraso” por parte dos povos indígenas. Costa (2009) destacou que as missões em Mato Grosso estavam logrando sucesso, o que levou a atenção dos Salesianos também para a fundação de dioceses no Amazonas.

A ação salesiana na Amazônia remonta à criação pela Santa Sé da Prefeitura Apostólica do Rio Negro, em 1910, confiada à Congregação Salesiana em 1914, mas o início efetivo se deu com a fixação da comunidade salesiana e do prefeito apostólico em São Gabriel da Cachoeira em 1916, precedida de uma visita de reconhecimento em 1915. (COSTA, 2009, p. 7).

Dessa maneira, as Irmãs Salesianas chegaram ao Amazonas, em 1923, nas missões de São Gabriel da Cachoeira e Taracuá. No ano de 1925 foi criada a Prelazia de Porto Velho, entretanto, as atividades das irmãs nos âmbitos hospitalar e educacional só tiveram início em 1930.

Nesse contexto, notamos que, em Porto Velho, o jornal *Alto Madeira* relatou a criação da Prelazia como sendo relevante para toda a população, o que coaduna a ideia de que os habitantes seriam “favorecidos” pelos benefícios da Igreja.

[...] o Exmo. Sr. Dr. Superintendente Municipal recebeu do ilustre Sr. Monsenhor Pedro Massa um telegrama comunicando a criação de uma Prelatura Apostólica nesta cidade, acontecimento de significativa importância que não pode passar despercebido ao apreço da nossa população católica, que o terá com muita relevância para o seus sentimentos religiosos. [...] Na sua última viagem à Roma, Monsenhor Pedro Massa tratou com vivo interesse desse assunto, conseguindo como se vê, a criação de uma Prelatura para esta cidade, prestando assim um grande serviço à região do Madeira, cujos habitantes dentro de pouco tempo fruirão os seus benefícios. É motivo pois, de grande contentamento para todos nós, tão auspiciosa notícia; e, ao tempo em que transmitimos parabéns à nossa população por este notável acontecimento, felicitamos igualmente ao Rvmo. Padre Dr. Raymundo Oliveira, digno pároco desta freguesia e ao ilustre Monsenhor Pedro Massa, por verem realizada ideia que tão nobremente defenderam (ALTO MADEIRA, 1925, p. 1).

Havia ligação entre a prefeitura de Porto Velho e a vinda e instalação dos sacerdotes Salesianos e Irmãs Salesianas no local. A instalação da Prelazia aconteceu simultaneamente a um período em que a Igreja Católica procurou fundar uma série de colégios por todo o território brasileiro, almejando formar uma elite nos moldes do catolicismo que levaria a reprodução do discurso católico em diversas instâncias

públicas, tanto na elaboração de leis quanto para uma administração burocrática de estados e municípios, ou seja, visavam introduzir os dogmas da Igreja Católica sobre a sociedade e, nesse caso, utilizando-se da elite política.

Com um intenso movimento em favor da educação, os anos de 1930 trouxeram consigo novo governo, novo presidente, novos instrumentos legais para o âmbito educacional e várias reformas educacionais tiveram início em diferentes unidades da federação. Também foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, cujo foco das ações da pasta seria as reformas do ensino superior e secundário (RIBEIRO, 1993), considerado por Capanema que “a fundação do Ministério da Educação e Saúde, cuja obra, em quinze anos de progressivo desenvolvimento, representa o ponto de partida, realmente decisivo” para o desenvolvimento da educação brasileira. (CAPANEMA, 1946, p. 1).

Penteado (1996) afirmou que as FMA consolidaram sua presença no Brasil no período correspondente aos anos de 1917 a 1942, atuando na educação e na área hospitalar, com vistas a semear os princípios e morais religiosos salesianos para a população. Em Porto Velho, as FMA chegaram em 1930 e iniciaram suas atividades a partir da fundação da Escola Paroquial, primeira denominação da ENRA que durou até 1935.

Encontramos no jornal Alto Madeira, jornal de maior circulação em Porto Velho no Século XX, uma notícia procedente da Prefeitura Municipal de Porto Velho comunicando sobre o auxílio oferecido para a Prelazia de Porto Velho para que fossem iniciados os trabalhos na cidade.

O município, a título de subvenção (!) conferiu a essa Prelazia a importância de seis contos de réis, como auxílio à instalação dos seus trabalhos nesta cidade. Não podendo de vez ser paga dita importância, deliberou a Prefeitura levar a sua conta o consumo mensal de água e luz da Prelazia na importância de 70\$000, em média. O ato nº 152 de 8 de janeiro findo, de V. Exc. sobre instruções aos prefeitos municipais, proíbe as subvenções. Tendo em consideração, porém, as indiscutíveis utilidades dessa Prelazia, já mantendo à pobreza no hospital, com quinze leitos bem confortáveis, médico, farmácia e enfermarias; já cogitando de instalações de engenhos para beneficiamento de arroz; e sobretudo pela sementeira de moral cristã, que realiza cotidianamente na alma em formação de criancinhas, na maioria, carentes de melhor assistência paterna: eu peço a V. Ex. continuar a Prefeitura com o insignificante auxílio de pagar por conta da aludida subvenção (!) o consumo de água e luz. (ALTO MADEIRA, 1931, pp. 1-2).

Percebendo o vasto campo educacional que poderia ser explorado, as FMA fundam a Escola Paroquial com a intenção de educar e instruir mulheres na cidade de Porto Velho, ofertando uma educação pautada nos valores salesianos. Os valores cristãos eram uma referência para a comunidade de Porto Velho e esses valores continuavam a prevalecer nas escolas, embora desde a proclamação da República a educação devesse ser laica. Louro (2013) expressou esse ideário de boa instrução destinada à mulher a partir de uma educação pautada nos valores cristãos.

Para muitos, a educação feminina não poderia ser concebida sem uma sólida formação cristã, que seria a chave principal de qualquer projeto educativo. Deve-se notar que, embora a expressão cristã tenha um caráter mais abrangente, a referência para a sociedade brasileira da época era, sem dúvida, o catolicismo. Ainda que a República formalizasse a separação da Igreja católica do Estado, permaneceria como dominante a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria (LOURO, 2013, p. 447).

No primeiro ano da Escola Paroquial, além das aulas de catecismo e Oratório Festivo, eram ofertadas pelas Irmãs aulas de trabalhos manuais e pintura. Yêdda Borzacov (2007) assinalou que durante muitos anos, além da administração pedagógica e do hospital, as Irmãs “abriram cursos de corte e costura, bordado, pintura, arte culinária e confecções de flores” (BORZACOV, 2007, p. 130). Desde 1932, eram publicadas notas que ressaltavam que a professora deveria pautar-se por um comportamento moral impecável e a elas cabia atender de forma assídua as exigências determinadas por um contexto sociopolítico, conforme o excerto do jornal Alto Madeira.

A verdadeira educação transforma almas, tornando-as virtuosas, dando-lhes os elementos de que carecem para serem felizes. A educação é o elemento transformador da humanidade, fazendo desaparecer da face da terra o egoísmo, a vaidade e o orgulho, víboras de cem cabeças que corroem a felicidade na terra. Hoje conhecedor das misérias humanas, venho-vos: educai vossos filhos, preparando assim para o complemento das suas proações, para que quando chamados possam ser dos escolhidos e passar à direita do Pai Celeste. (ALTO MADEIRA, 1932, p. 2).

A Escola Paroquial passou a ocupar o prédio próprio em 1º de março de 1935, quando a escola finalizou a obra e recebeu a visita do Fiscal Escolar Aluizio Pinheiro Ferreira que em seu relato observou que a escola era “um grande prédio, situado em um dos pontos mais altos e pitorescos”, o mais majestosos que a cidade havia visto até então. (IMA, 2000, p. 6).



Figura 1 – Fachada do Instituto Maria Auxiliadora, 1935.

Acervo do Instituto Maria Auxiliadora, Porto Velho/RO.

A escolha de construção desse prédio, um edifício monumental para a época, parece ter como objetivo destacar os investimentos realizados pelos salesianos em

uma edificação construída e planejada para servir ao ensino, mas buscando finalidades próprias, isto é, ser reconhecido pela população como lugar de ensino, confortável, asseado e agradável às crianças e aos jovens, uma instituição integrada à igreja e à vida urbana. A ENRA serviria como instrumento difusor do ideário de modernização e de progresso.

Pensamos que o investimento que religiosos e autoridades locais estavam destinando à criação da diocese apostólica em Porto Velho foi um instrumento eficaz para empreender um projeto de cristianização no local, o que acabou contribuindo diretamente para a propagação da fé católica na região. Um aspecto importante que deve ser considerado é que a imprensa, como um meio de comunicação, acabava cumprindo um papel de apoio à vinda dos religiosos ao local e discernindo o acontecimento como uma benfeitoria, algo grandioso e auspicioso para a população.

As FMA dedicavam-se a formar uma mulher feminina, dócil, religiosa, cuja pureza e virtude eram exaltadas. Ofereciam cursos para preparação inicial das alunas que, ainda muito pequenas, já adentravam a vida escolar na Escola Paroquial, absorvendo os valores cristãos desde novas.

O edifício escolar era um monumento arquitetônico para as pessoas da cidade. Uma grande obra construída e localizada no ponto mais alto e central da localidade. O colégio chamava a atenção de todos que por ali passavam. Desse modo, a ENRA prosperaria ao longo dos anos.

3 | FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA ESCOLA NORMAL RURAL NOSSA SENHORA AUXILIADORA EM PORTO VELHO (1938-1946)

Primeiramente, a escola buscou educar e instruir as jovens sob o ensino de disciplinas destinadas a desenvolver o conhecimento, prescritas pelas políticas públicas educacionais juntamente com a transmissão de valores católico-cristãos. Embora ainda sob os princípios religiosos, estaria, agora, organizada e focada em formar professoras normalistas rurais (AZZI, 2002).

Conforme observado por Ester Buffa e Paolo Nosella (2009), o foco das pesquisas que abordam a temática das instituições escolares está voltado, em sua maioria, para a história da instituição, sua criação, implantação e evolução, havendo também, aspectos como formação de professores e/ou professoras, experiências pedagógicas inovadoras, origem social da clientela escolar, entre outros.

Investigamos em nossa pesquisa os aspectos característicos da educação ofertada para as mulheres com vistas a formarem professoras normalistas rurais na ENRA, realizando uma leitura atenta às fontes encontradas e coletadas em acervos públicos (Cuiabá, Porto Velho, Inep, CNE e IBGE/DF) e no próprio acervo da instituição.

No período de 1938 a 1946, ainda vigoravam as tendências escolanovistas, e o período também foi identificado como uma época de “otimismo pedagógico”, pois

predominava um sentimento “de esperança de democratizar e de transformar a sociedade por meio da escola” (ARANHA, 1996, p. 198).

Para Jorge Nagle (2001), a consequência desse estado de espírito republicano no movimento social e político, principalmente, na Primeira República evidencia múltiplos aspectos de conflitos sociais, com a coexistência do “entusiasmo” e do “otimismo” que colocam a educação no centro do debate social, com o surgimento de amplas discussões e frequentes reformas da escolarização.

O que distingue a última década da Primeira República das que a antecederam, foi justamente isso: a preocupação bastante vigorosa em pensar e modificar os padrões de ensino e cultura das instituições escolares, nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis. Com isso, aparecem novos esquemas de enquadramento desse processo ou, pelo menos, velhos esquemas são repensados e antigas aspirações são revigoradas, com o que se procura criar as condições institucionais apropriadas para a sua aplicação e realização (NAGLE, 2001, p. 134).

Segundo Josemir de Almeida Barros (2013), após ser proclamada a República, muitos estados brasileiros passaram por reformas de ensino. Por um lado, predominava a promoção do acesso da população pobre à instrução e, por outro, a garantia do acesso ao novo tempo, ao tempo moderno. Nesse momento de transformações, mesmo com a obrigatoriedade do ensino e sua gratuidade no que dizia respeito à instrução pública primária, a realidade da educação no ambiente rural configurava-se marcada pelo caos e por fragilidades de políticas públicas (BARROS, 2013, p. 169).

Utilizando-nos das palavras de Maria de Fátima Cavalcanti Machado Cruz (2000), surgiram pressões sobre a necessidade de aumentar as oportunidades educacionais. Profundamente influenciados pelas teorias positivistas, que consideravam a mulher, “naturalmente dotada da capacidade de cuidar das crianças”, os representantes do governo republicano encaravam o magistério como profissão para mulheres (CRUZ, 2000, p. 90).

No período de 1938 a 1945, o Brasil vivenciava um amplo processo de industrialização do país. Com relação à matrícula de estudantes, durante a seleção nas escolas, persistia um aspecto discriminador e a continuidade de aplicação de exames e provas que tornavam o ensino cada vez mais seletivo, bem como prosseguia a recomendação explícita na Lei, de 1942, de encaminhar as mulheres para os “estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina” (ARANHA, 1996, p. 202).

Nos anos de 1938 a 1946, a ENRA se dedicou a formar professoras normalistas rurais na cidade de Porto Velho. Portanto, houve a criação da primeira escola normal rural de Porto Velho, a Escola Normal Rural Nossa Senhora Auxiliadora, nível médio, no ano de 1937 (IMA, 2000). Parece-nos que a instalação do curso de magistério atendia a uma necessidade de expansão da Igreja, do conhecimento que padres e irmãs tinham da concepção da educação regional, da falta de instituições escolares e da necessidade que as Irmãs encontraram de fundar escolas para conquistar mais seguidores para suas causas.

Analisando o contexto sociopolítico da época, as FMA aderiram à mudança de foco da educação que estava sendo ofertada para a população feminina. Dóris Bittencourt Almeida (2001) mencionou essa articulação entre Estado e Igreja relacionado ao ensino rural que determinava a importância do professor rural, cuja formação era marcada por um discurso tradicionalista de moral e ética cristãs.

As ligações entre Estado e a Igreja no plano do ensino rural são determinantes para a compreensão do significado e da importância do/da professor/a rural e de seu trabalho junto às comunidades do interior. A influência da Igreja e seus discursos possibilitou difundirem-se concepções acerca do papel do/da professor/a, a própria noção de vocação para o magistério, encarando-o menos como uma profissão e mais como um sacerdócio. A valorização de parâmetros culturais rurais sob a visão do catolicismo são exemplos das relações que se estabelecem entre Igreja e educação rural. Enfim, pode-se dizer que a construção das identidades dos/das professores/as também era mediada pela Igreja e pelos discursos de uma moral e ética cristãs. (ALMEIDA, 2001, pp. 98-99).

Louro (2013) destacou que, com o passar do tempo, aumentou a procura das famílias pelas escolas normais. Nos dizeres da autora, “a princípio são algumas, depois muitas; por fim os cursos normais tornam-se escolas de mulheres. Seus currículos, suas normas, seus uniformes, o prédio, os corredores, os quadros, as mestras e mestres”, todos os detalhes faziam desse um espaço com um único foco: “transformar meninas/mulheres em professoras” (LOURO, 2013, p. 454).

As alunas frequentavam diversas aulas. As disciplinas incluíam: Matemática, Português, Música, Desenho, Francês, História da Civilização, Física e Química, Geografia, Ciências e Ginástica ou Educação Física e conhecimentos específicos como Trabalho Manuais, Pedagogia, Enfermagem e Psicologia. Com isso, percebemos uma maneira pela qual a mulher deveria ser formada:

As escolas normais deveriam formar professoras para um desempenho profissional calcado no humanismo, na competência e na moralidade. Às mulheres, essa educação, em nível médio, deveria bastar, mantendo-se o sexo feminino com um destino profetizado e ocupando o segundo lugar na esfera social (ALMEIDA, 2007, p. 99).

Na ENRA, na disciplina Trabalhos Manuais era ensinado corte e costura, pintura, bordados, aulas de culinária, artesanato entre outros (IMA, 2000). Embora Almeida (2007) tenha tratado das escolas normais no geral, observamos que o Curso Normal Rural da ENRA deveria formar professoras para atuarem no meio rural, uma vez que as localidades onde iriam atuar estavam situadas distantes dos centros urbanos. Mesmo as disciplinas de formação geral como Português, Matemática, Geografia Nacional, História do Brasil e Geral, História Sagrada, Catecismo, Pedagogia, Psicologia, Economia doméstica, Trabalhos Manuais, Higiene Escolar, Sociologia entre outras, eram permeadas pelos valores religiosos na ENRA. Cabe, ainda, uma ressalva: mesmo o curso sendo nomeado como Curso Normal Rural, não identificamos nenhuma disciplina que estivesse voltada especificamente para essa realidade.

A organização das Irmãs mostrava-se impecável. Além das mensagens do

jornal Alto Madeira que, embora apresentem um posicionamento do jornal a favor das atividades das FMA, os visitantes que frequentavam a escola deixavam suas impressões no livro Termo de Visita sempre com elogios e apontando os pontos positivos. A educação oferecida pela escola era comparada a das escolas oficiais.

Tem a Escola Normal, perfeitamente organizados e em dia, os livros de matrícula, frequência e visitas. O estabelecimento tem sido franqueado a quantas autoridades se tem dignado de o visitar. Os exames finais de cada anno tem sido presididos por diversas dellas. No cumprimento dos deveres civicos, a Escola festeja e commemora sempre, com galhardia e pompa, as grandes datas da patria. É de justiça que se coroe de exito a pretensão da Missão Salesiana de equipàrar ao ensino official sua casa de educação, o que será um dos mais relevantes serviços pelo Governo do Estado prestado á infancia desta região, pois os Salesianos, é notorio e sabido, veem, aqui, desenvolvendo, dentro dos moldes christãos, um verdadeiro programa instructivo de que resultará incalculaveis beneficios para a Familia e para a pátria. (IMA, 1937, p. 2)8.

Analizamos, portanto, que aliada a essas prerrogativas de educação feminina, os princípios religiosos deviam ser seguidos. Para Almeida (2007), a educação feminina acontecia marcada por questões culturais modeladas pela religiosidade. Desse modo, ponderamos que a educação feminina foi moldada por rígidas normas sociais. Percebemos que na instituição em estudo, a partir do trecho de um texto publicado no jornal Alto Madeira, clara alusão que cabia à educação feminina o papel de tornar as mulheres almas virtuosas. Muito embora o excerto do jornal tenha se referido à educação como um todo, notamos que o vocabulário usado esteve sempre envolto de termos os quais, rapidamente, associamos às questões religiosas. De acordo com o texto, a educação transforma a humanidade para afastá-la da vaidade, egoísmo e orgulho, um dos pecados capitais que distanciam as pessoas da salvação, do reino do céu, do Pai Celeste.

Parece-nos, como mencionado por Nilce Vieira Campos Ferreira (2014), prevalecia uma tentativa de tornar a escola um mecanismo que promovesse a transformação do indivíduo, atrelando a educação feminina à formação para cidadania, isto é, conformar um comportamento feminino “adequado” para a vida em sociedade e para o cuidado com a família.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola Normal Nossa Senhora Auxiliadora, hoje Instituto Maria Auxiliadora, é parte da paisagem urbana, social e cultural da cidade de Porto Velho. Criada pelas irmãs salesianas, Filhas de Maria Auxiliadora, a escola teve, no período em estudo, o objetivo de formar professoras normalistas rurais, nível médio, para trabalharem em escolas rurais da região.

É perceptível que o ensino das moças se encontrava vinculado às próprias representações de uma mulher idealizada: uma mulher de conduta social ilibada, recatada e seguidora da fé cristã. Além disso, esperava-se formar mulheres capazes

de cuidar bem de seus lares e, se seguissem na carreira docente, capazes de serem boas educadoras das crianças, ou seja, mulheres exemplares segundo as normas salesianas.

As aulas ministradas na ENRA continham disciplinas gerais como Português, Matemática, Ciências Naturais e Física. Entretanto havia uma diferença para as disciplinas ofertadas para a educação feminina que também aprendiam os trabalhos manuais como corte e costura, bordado e produção de artesanatos. O bordado, a confecção de artesanatos, as “prendas domésticas” sempre estiverem envolvendo o contexto escolar das alunas.

A escola era, depois da Igreja, o primeiro espaço público que as moças portovelhenses passaram a frequentar. O sistema de internato da ENRA comprovou a preocupação que as FMA tinham em manter as alunas longes “do pecado”, da desonra/depravação social. Ao mesmo tempo que as isolava do convívio social era mais fácil levar as meninas e moças a tornarem-se seguidoras das crenças da FMA.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais: História de Professores**. 2001. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- ALMEIDA, Jane Soares. de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.
- ALTO MADEIRA. Prelasia de Porto Velho. **Alto Madeira**, Porto Velho, ano IX, n. 872, 31 out. 1925.
- _____. Prefeitura Municipal de Porto Velho. **Alto Madeira**, Porto Velho, ano XIV, n. 1.429, 4 mar. 1931.
- _____. A educação das crianças. **Alto Madeira**, Porto Velho, ano XV, n. 1.540, 23 mar. 1932.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZZI, Riolando. **As Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: Cem anos de história. A implantação do Instituto (1892 - 1917)**. São Paulo: Serviços Gráficos Grupo Imprensa, 1999-2009. 1 v.
- _____. **As Filhas de Maria Auxiliadora no Brasil: Cem anos de história. A consolidação do Instituto (1917-1942)**. São Paulo: Centro Cultural Tereza D’ávila, CCTA, 1999-2009. 2 v.
- BARROS, Josemir Almeida. **Organização do Ensino Rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899-1911)**. 2013. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.
- BORZACOV, Yêdda Pinheiro. **Porto Velho Patrimônio Histórico Material: Cem anos de História**. Porto Velho: [s. n.], 2007. pp. 130-132.
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições educativas: por que e como pesquisar**. Campinas, SP: Alínea Editora, 2009.
- CAPANEMA, Gustavo. **Relatório das atividades do Ministério da Educação e Saúde no período**

de 1930 a 1945. Relatório. 40 f. Brasil, 1946. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=CorrespGV3&pasta=GV%20c%201946.00.00/27>> Acesso em: 3 jan. 2017

CASTRO, Padre Afonso de. **Pedagogia e Espiritualidade em Cinco Sonhos de Dom Bosco**. Campo Grande: UCDB, 2014.

COSTA, Mauro Gomes da. (Org.). **A ação dos Salesianos de Dom Bosco na Amazônia**. Brasília, Distrito Federal: Editora Dom Bosco, 2009.

CRUZ, Maria de Fátima Cavalcanti Machado. Formação de professores: histórias de mulheres professoras. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Memórias de Professoras: história e histórias**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

EMMERICK, Rulian. Secularização e Dessecularização na Sociedade Contemporânea: Uma relação dialética. **SINAIS** - Revista Eletrônica. Ciências Sociais. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.07, v.1, Junho. 2010. pp. 04-19.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Economia Doméstica: ensino profissionalizante feminino no triângulo mineiro (Uberaba/MG – 1953-1997)**. Jundiá, Pacto Editorial: 2014.

INSTITUTO MARIA AUXILIADORA. **Ata Escolar Normal Rural – 1937 a 1942**. Porto Velho, 1937.

_____. **Histórico do Instituto Maria Auxiliadora**. IMA, 2000.

LOPES, Ivone Goulart. **Presença das Filhas de Maria Auxiliadora entre os povos Bororo e Xavante**. Cuiabá, Mato Grosso: EdUFMT, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013. NAGLE, Jorge.. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ORTIZ, Fernanda Ros. **A Escola Normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946 – 1961)**. 2014. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

PENTEADO, Yara. **Auxiliadora 70 anos**. Campo Grande: Ruy Barbosa, 1996.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação Brasileira: A Organização Escolar**. 13. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E DILEMAS

Daniela Fernandes Rodrigues

Universidade Estadual do Ceará
Crato-Ce

Farbênia Kátia Santos de Moura

Universidade Estadual do Ceará
Limoeiro do Norte- Ce

RESUMO: Vivenciamos um período permeado por discursos e reflexões no cenário educacional que trazem para o cerne da discussão a formação docente. Tendo em vista esta recorrente constatação, é importante interrogarmo-nos sobre as concepções de formação apresentadas na literatura. Quais elementos constituem a prática docente? Quais os dilemas presentes na formação docente? Nessa perspectiva, temos como objetivo realizar uma sucinta periodização sobre a formação de professores no Brasil; apresentar abordagens teóricas acerca da formação docente; discorrer sobre alguns elementos constitutivos da ação docente e refletir sobre dilemas da formação. Utilizamos como aportes teóricos, Anastasiou (2003), Saviani (2010, 2012), Morin (2012), Nóvoa (1995,2011) e Tardif (2013) dentre outros. Ancorados nos aspectos apresentados, consideramos salutar discorrermos brevemente sobre a educação destacando a ausência ou presença de formação docente numa perspectiva histórica. Portanto, é pertinente

refletirmos sobre o que vem a ser formação de professores? Haja vista, que é algo que interfere de forma significativa no ambiente educacional, fornecendo subsídios para que o professor durante o seu fazer pedagógico utilize os elementos advindos das reflexões e socializações teóricas e metodológicas a fim de realizar uma ação docente dotada não apenas da cientificidade presente nas teorias educacionais, mas articulá-las com o conhecimento construído no âmbito sociocultural. É importante acentuar que o elemento ensinagem deve ser considerado imprescindível para construção e difusão dos conhecimentos científicos e das práticas educativas. Nesse panorama, compreendemos que a base dos conhecimentos do ensino não prove apenas dos conhecimentos científicos. Os saberes são vários, são complementares e interdependentes.

PALAVRAS- CHAVES: Educação; Formação; Docente

ABSTRACT: We experience a period permeated by discourses and reflections in the educational scenario which bring the teacher formation to the heart of the discussion. In view of this recurrent finding, it is important to ask ourselves about the conceptions of formation presented in literature. Which elements constitute the teacher practice? Which dilemmas present in

teacher formation? In that perspective, we have as aim to achieve a brief periodization on formation of teachers in Brazil; to present theoretical approaches about teacher formation; to discuss over some constituent elements of the teacher action and reflect on the dilemmas of the formation. We used as theoretical contributions Anastasiou (2003), Saviani (2010, 2012), Morin (2012), Nóvoa (1995, 2011) and Tardiff (2013) among others. Anchored in the aspects presented, we considered it salutary to talk briefly about education highlighting the absence or presence of teacher formation in a historical perspective. Therefore, is it pertinent to reflect on what constitutes formation of teachers? There is a view that is something which interferes in a significant way in the educational environment, providing subsidies for that the teacher during his pedagogical practice uses elements coming from theoretical and methodological reflections and socializations in order to achieve a teacher action endowed not only of the present scientificity in the educational theories, but articulating them with knowledge built in the sociocultural sphere. It is important emphasize that the teaching element must be considered indispensable for the construction and dissemination of scientific knowledge and of the educational practices. In that panorama, we comprehend that the basis of teaching knowledge does not prove only of the scientific knowledge. There are lots of knowledge, and they are complementary and interdependent.

KEY-WORDS: Education. Formation. Teacher. Educational Practice.

1 | INTRODUÇÃO

Vivenciamos atualmente um período permeado por discursos e reflexões no cenário educacional que trazem para o cerne da discussão a formação docente, pois esta pode ser considerada como um elemento fundante para a construção e difusão dos conhecimentos científicos e das práticas educativas. Tanto as advindas da cientificidade quanto as extraídas da cotidianidade.

A educação contribui visivelmente no sentido de proporcionar melhorias na medida que os sujeitos envolvidos no processo reconheçam o quanto é necessário uma prática educativa capaz de propiciar a relação entre o científico e o social, considerando as suas recíprocas influências. Nesta perspectiva para Saviani (2008, P. 7) o trabalho educativo é “O ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A discussão a respeito da temática formação docente justifica-se por sua relevância e pertinência no contexto atual por ser uma área de fundamental importância para a compreensão e desenvolvimento do trabalho educacional.

Tendo em vista esta recorrente constatação, é importante interrogarmo-nos sobre as concepções de formação apresentadas na literatura. Quais elementos constituem a prática docente? Quais os dilemas presentes na formação docente?

Nessa perspectiva, temos como objetivos: realizar uma sucinta periodização sobre a formação de professores no Brasil; apresentar abordagens teóricas acerca da

formação docente; discorrer sobre alguns elementos constitutivos da ação docente e refletir sobre dilemas da formação .

No tocante aos procedimentos metodológicos consideramos que esta produção é de caráter bibliográfico, tratando-se de uma revisão de literatura fundamentada em estudos teóricos sobre a temática em questão. Conforme esclarece Boccato (2006, p. 266), (:)

Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Nesse contexto, ao percebermos a necessidade de um maior aprofundamento utilizamos como aportes as contribuições teóricas de Anastasiou (2003), Saviani (2010, 2012), Morin (2012), Nóvoa (1995,2011) e Tardif (2013) dentre outros, cujos pontos de vista compartilhamos.

2 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UMA BREVE PERIODIZAÇÃO

Ancorados nos aspectos inicialmente apresentados, consideramos salutar discorrermos brevemente sobre a educação destacando a ausência ou presença de formação docente numa perspectiva histórica. Para tanto usamos como aparato a abordagem apresentada por Saviani (2010) procurando extrair os elementos concernentes à formação docente da perspectiva histórica por ele apresentada, categorizada nos períodos compreendidos entre o monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional (1549-1759), coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional (1759-1932), predominância da pedagogia nova (1932-1969), configuração da pedagogia produtivista e as teorias críticas da educação (1969-2001).

Podemos afirmar que com a chegada dos primeiros Padres Jesuítas no Brasil vem também a institucionalização das nossas primeiras práticas educacionais. Haja vista, que os indígenas tinham suas práticas educativas baseadas nos costumes e rituais. Entretanto os novos povos chegam desenvolvendo uma ação pedagógica por meio da colonização, educação e catequese, consubstanciando a formação de professores aos clássicos antigos de acordo com os padrões europeus, formando sacerdotes para instruir e catequizar os índios e atender a elite nacional, pautando-se no Ratio Studiorum. Assim, foi no período de 1549 a 1759.

Neste contexto, a educação não constituía meta prioritária, já que o desempenho de funções na agricultura não exigia formação especial. Apesar disso, as metrópoles européias enviavam religiosos para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de converter o gentio e impedir que os colonos se desviassem da fé católica, conforme as orientações da contra-reforma. (ARANHA, 2006, p. 139).

Posteriormente entre 1759-1932 emerge outra proposta educacional divergente

dos padrões adotados pelo catolicismo. O Marquês de Pombal realiza as reformas pombalinas da instrução pública, desestruturando o modelo de educação religiosa e propondo as aulas régias realizadas isoladamente de forma autônoma, geralmente ocorriam nas residências dos professores. Ancorados no ideário da laicidade, uma educação pública e estatal embora o acesso ficasse restrito a uma minoria. Sendo apenas em 1827 criadas as escolas de primeiras letras em todos os lugares populosos com ensino realizado pelo método mútuo, também conhecido como método Lancaster ou sistema monitorial. Quanto à realização da formação dos docentes para trabalhar nessa proposta, devendo ser a cargo dos próprios professores, sendo que em 1890 aconteceu o agrupamento das escolas em grupos escolares.

De 1932 a 1969, período que em foi aberta a primeira escola normal do Brasil, no ano de 1835 com a incumbência de preparar os professores para atuar nas escolas primárias, entretanto eram abertas e fechadas periodicamente adquirindo pouca estabilidade. Tivemos a influencia do ideário escolanovista propondo uma educação laica e gratuita da infância até os estudos universitários e os professores com formação em nível superior. Organizam-se institutos de educação com espaços destinados para pesquisa, ensino e formação de professores para corrigir a insuficiência do ensino normal. Conforme SAVIANI (2012), em 1939 instituiu-se a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, além da disciplina de didática que possibilitava aos bacharéis serem docentes após cursarem mais um ano da disciplina didática o conhecido 3+1. Quem em 1962 foi regulamentado e incluso nos cursos da faculdade como parte integrante do curso, consolidando-se com a duração de 4 anos, formando bacharéis em 3 anos e os docentes em 4 anos.

O período de 1969 a 2001 foi marcado por muitas rupturas, consolida-se o tecnicismo, período em que a formação docente foi também bastante conturbada, o professorado não estava preparado para executar um ensino técnico, aligeirado e dotado de padrões externos e burocratizados. Vem a (crase) tona uma formação que visava o mínimo de interferências subjetivas, por isso as aulas eram realizadas por meio do telensino, microensino entre outros procedimentos de parcelamento do trabalho pedagógico, orientando-os para o domínio dos comportamentos e habilidades. Sendo assim, ainda em 1970 a formação é considerada como algo pouco importante e conturbado.

Nesse contexto, os anos 1970 foi: (o ano de 1970 ou a década de 1970)

[...] período áureo do tecnicismo no Brasil, tanto a pesquisa como os programas de formação/seleção de professores passam a valorizar os aspectos didático-metodológicos, sobretudo as tecnologias de ensino, nomeadamente os métodos e técnicas especiais de ensino. (Fiorentini; Souza Junior; Melo, 1998, p. 313)

Em contra partida destacamos as abordagens critico-reprodutivistas e a abordagem crítica. Em que na primeira a educação é compreendida como uma forma de reprodução da sociedade vigente e por meio da formação docente e ação do professorado acontece a inculcação e a proliferação dos ideários burgueses.

Culminamos nossa abordagem histórica com a segunda, a proposta de educação crítica advinda da década de 1980, denominada, na perspectiva de Saviani (2010), Pedagogia Histórico - Crítica. A qual, em linhas gerais, percebem a íntima relação entre educação e sociedade e suas influências tencionando uma formação docente crítica pautada na busca por transformações sociais, a partir da apropriação dos conteúdos construídos socialmente e culturalmente e as intervenções na realidade social. Propostas que consideramos estar permeando tanto a formação profissional como o trabalho docente, entretanto configurara-se e ainda apresenta-se como um desafio para a educação brasileira em que educadores ousados e comprometidos as tornam concretas.

Nesse sentido, é pertinente destacarmos que a partir da década de 1990, o Brasil foi marcado por medidas expressivas como a promulgação da LDBN 9394/96, propiciando a introdução de mudanças na educação nacional, tal como exigência dos profissionais docentes terem formação em nível superior e assim proporcionar melhorias qualitativas na educação. Entretanto a formação profissional docente e melhorias na qualidade da educação são aspectos que até hoje tornam perceptíveis à necessidade de um olhar mais apurado.

3 | FORMAÇÃO DOCENTE

Do ponto de vista estrutural é salutar explicitarmos que a formação docente institucionalizada refere-se aos cursos de graduação, ao percurso de conhecimentos teóricos metodológicos e práticos vivenciados pelo aluno nas IES - instituições de Ensino Superior.

Ao nos reportarmos às instituições de ensino superior apresentamos que perante a LDBN 9394/96 as IES estão academicamente organizadas em: Universidade e não Universidades - Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores, sendo que a universidade, a qual compreendemos como instituição educacional constituída pelo tripé ensino, pesquisa e extensão. Em que o ensino consolida-se de forma genérica na ação de transmissão dos conhecimentos construídos socialmente através da relação dialética entre professores e estudantes. Enquanto que a pesquisa consubstancia-se em um elemento constitutivo e explanativo do ensino, forma de conhecer e compreender as realidades. Já a extensão é uma devolutiva a sociedade na perspectiva de fornecer subsídios para intervir de forma significativa na sociedade vigente. Elementos estes que articulados entre si compõem as particularidades dos professor universitário.

Porém, o ambiente destinado ao complexo trabalho de preparação para o ser professor é um espaço de ser professor e se fazer professor constantemente através de aprendizagens, ação e reflexão. É um dos ambientes educativos destinado ao que corriqueiramente escutamos falar como formação de professores. Haja vista que a formação acontece também durante a ação pedagógica no ambiente escolar.

Portanto, é pertinente refletirmos sobre o que vem a ser formação de professores? Haja vista, que é algo que interfere de forma significativa no ambiente educacional, fornecendo subsídios para que o professor durante o seu fazer pedagógico utilize os elementos advindos das reflexões e socializações teóricas e metodológicas a fim de realizar uma ação docente dotada não apenas da cientificidade presente nas teorias educacionais, mas articulá-las com o conhecimento construído no âmbito sociocultural e de forma pedagógica interagindo com o contexto social pelo qual os sujeitos estão inseridos, percebendo e refletindo sobre a influência das condições sociais norteadoras.

Nessa perspectiva, principiamos nossa reflexão discorrendo sobre a etimologia da palavra que em acordo com Donato (2001, p.38) “ formação como ação de formar, do latim formare que, como verbo transitivo, significa dar forma e, como verbo intransitivo, coloca-se em formação e, como verbo prenominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa.”

A formação docente é um processo importante para a construção do ser professor, na medida em que possibilita o desenvolvimento profissional e pessoal. Quando proposta numa perspectiva reflexiva propicia a reflexão e articulação entre o conhecimentos adquiridos e os conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade necessários para o desenvolvimento humano e intelectual.

Com base em Ferry (apud GARCIA, 1999, p. 19) “formar-se nada mais é do que um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o mesmo procura.” É um constante processo de construção de conhecimentos advindo das necessidades individuais e circunstâncias de desenvolvimento.

4 | ENSINAGEM: ELEMENTO CONSTITUTIVO DA DOCÊNCIA

Nesse contexto, consideramos importante voltarmos nosso olhar para a formação docente no tocante a compreensão sobre a docência. Ao considera-la como uma ação humana complexa e necessária para o desenvolvimento da sociedade. Haja vista que somos seres de relações e aprendemos com nossos pares. A docência é uma profissão desenvolvida pelo profissional professor. Para tanto não pode ser reduzida a um dom, ousamos explicitar que poderemos ter disposição para tal, ou seja, faz-se extremamente necessário, termos também preparação para atuarmos de maneira qualitativa.

Como parte integrante da ação profissional que consolida o trabalho docente temos o ensino, que caracteriza-se pelo processo de disseminação e construção de conhecimentos através da reflexão e da ação refletida. Como aborda Anastasiou (2003, P. 26):

O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento. Na realidade da sala de aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo pretendido, a adesão, ou não, a formas de pensamento mais evoluídas, a mobilização, ou não, para outras ações de estudo e de aprendizagem. Como outros verbos de ação, ensinar contém, em si,

duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultado, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida.

Assim, a atividade docente de ensinar é complexa e necessita constantemente o analisar e repensar a efetiva ação objetivada, que neste caso é a aprendizagem. Entretanto sabemos que ensino não garante necessariamente a aprendizagem, ou seja, que existe ensino sem aprendizagem e aprendizagem sem ensino.

Foi diante dessas reflexões que surgiu o termo ensinagem, usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula. (ANASTASIOU2003, P. 26)

Dessa maneira, ensinagem está relacionada a uma prática pedagógica que busca garantir que a educação aconteça, não se resume apenas a ação de ensinar, mas objetiva o aprender. Conforme Anastasiou (2003 p.26)“o apreender, do latim apprehendere, significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. É um constante processo de busca de aprendizagem, advindos de anseios próprios ou circunstâncias os quais compõem a tessitura a qual estamos inseridos.

Ancorados nesses pressupostos apresentados, compreendemos que ensinar precisa superar as práticas pedagógicas unilaterais em que o professor é o detentor do saber e o estudante um ser passivo. Faz-se necessário uma prática docente dialética que parta da síntese para a síntese, onde os envolvidos sejam sujeitos do processo partindo da realidade social, interagindo com os conhecimentos científicos e retornando a realidade na perspectiva de intervir no contexto.

A esse respeito, Saviani (2010) tece a seguinte consideração,(:)

Dentro do movimento: ação, reflexão e ação refletida é que a atividade docente é práxis Apenas na articulação entre a teoria e a prática pedagógica é que isso acontece. (...) Compreendemos que a construção da práxis do profissional do magistério, tem como base ética (reflexão crítica sobre a dimensão moral do comportamento do homem e o sentido social que se dá à profissão) e a competência (qualidade profissional construída no coletivo). (LIMA, 2001, pp. 36-7)

Desse modo, ensinar consolida-se como uma ação pedagógica multidimensional que exige disposição dos envolvidos um olhar global para os saberes que circundam a sociedade contemporânea. Por isso torna-se inexorável legitimarmos a valia dos saberes universitários e termos um olhar valorativo na esfera dos saberes práticos, pois estes também se apresentam como parte integrante do ensino e da sociedade. Trazendo na sua composição uma pluralidade de saberes que articulados possibilitam o alcance de resultados mais satisfatórios.

É importante acentuar que o elemento ensinagem deve ser considerado como um elemento imprescindível para a construção e difusão dos conhecimentos científicos e das práticas educativas. Tanto as advindas da cientificidade quanto as extraídas da cotidianidade, pois esta parte do pressuposto de garantir que a aprendizagem

aconteça.

5 | DILEMAS DA FORMAÇÃO

É no diálogo que torna-se permissível o relacionar-se com os contrários, justapor posições divisíveis e estabelecer uma práxis. Por isso o diálogo é apresentado como uma diretiva que inteligivelmente contribui para o êxito, sendo assim, carece que o âmbito educacional seja guiado por ele.

No âmbito dessa discussão é pertinente destacarmos uma série de fatores relacionados à educação, tais como: Desenfreado acesso às informações sem transformá-las em conhecimento, Uso desordenado das Tecnologias de Informação Comunicação e (TIC) entre outros. Os quais podemos considerar como dilemas para formação e atuação do docente.

Pois conforme Morin (2012) a educação deve proporcionar que o estudante transite, evolua de uma cabeça bem cheia, bombardeada de informações desconexas para uma cabeça bem-feita, capaz de analisar as informações transformando-as em conhecimento.

No tocante as TICs, é concernente ressaltarmos que estamos envoltos em um sistema globalizado e informatizado que requer indubitavelmente da formação docente, um olhar direcionado para as tecnologias de informação e comunicação, que representam um desenfreado sistema tecnológico que o alunado está inserido e de certa forma desvalorizando as práticas escolares que estão distantes. Portanto, recorremos a Freire (2011) o qual explicita que uma ação docente educativa progressista não diviniza nem diaboliza esse tempo tecnologizado, olha criticamente. Tomando como exemplo Freire reconhecemos que existem os pontos positivos e negativos, ao passo que possibilita o rápido e quantitativamente considerável acesso a informação, socialização de pesquisas e o ensino, mas acaba por permitir também o desenvolvimento de um certo imediatismo que pode desembocar em informações superficiais e não em conhecimento.

Diante da discussão empreendida, entendemos que é imprescindível refletirmos sobre os saberes que permeiam a cotidianidade sem ressaltamos alguns dilemas da profissão abordados por Tardif, Lessard, Nóvoa (2011), os quais requerem dos docentes:

I – Saber organizar e organizar-se, com autonomia trabalhar a colegialidade, estabelecendo relação com a comunidade escolar na perspectiva de fornecer devolutiva de como está sendo desenvolvido o trabalho. Fato este que necessita repensar e organizar as práticas de ensino e avaliação, valorização da ação pedagógica dos pares na perspectiva de que a colegialidade é um somatório de potencialidades não o divisor. Pois é nítida a problemática da falta de interesse dos alunos no ambiente escolar, problema esse que se consubstancia em um dilema para formação docente,

haja vista que tal formação objetiva trabalhar com o alunado.

II - Relacionar e relacionar-se com a comunidade redefinindo os papéis sociais e rompendo com o ideário de que ensinar é algo simples, pelo contrário, é nítida a complexidade do ato de ensinar. Por isso Freire (2011) afirma que saber ensinar não é transferir conhecimentos, e sim propiciar meios para a sua produção ou construção.

III- Analisar e analisar-se mediante o conhecimento com uma prática deliberativa. Haja vista, que a complexa relação entre teórico e empírico, requisita constantes análises e reflexões visando deliberações que contribuam para o aprimoramento do professor e aprendizagem dos alunos.

Contudo, as mudanças ocorridas na contemporaneidade atenuam a complexidade do ensinar à medida que alguns alunos são caracterizados como frequentadores da escola, não estudantes, estão lá por determinações familiar e social não por interesse; o ambiente escolar configura-se em um espaço de interações humanas, onde afetamos e somos afetados por algo ou alguém, ou seja, permeado pela afetividade positiva ou negativa. Que cotidianamente é publicizada em jornais, revistas e meios eletrônicos, por se tratar de um contexto global de desrespeito e violência gratuita dentro das instituições entre os atores escolares.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse panorama, compreendemos que a base dos conhecimentos do ensino não provém apenas dos conhecimentos científicos. Os saberes são vários, são complementares e interdependentes. Pois somos seres de interações e aprendemos com estas, somos parte de uma tessitura composta da relação entre os diversos saberes os quais estabelecemos relações na nossa trajetória pessoal e profissional.

Apresentamos nossas ideias, parcialmente conclusivas, afirmando a autêntica urgência de proporcionar uma formação articulada com as exigências do real, refletindo, vivenciando e proporcionando indicativos de soluções para as situações vivenciadas, rompendo com a dualidade teoria / prática e tornando o professor responsável também pela sua formação.

Nessa conjuntura, elucidamos que a ensinagem é um elemento fundamental para o desenvolvimento educativo e que esta precisa com todas as suas peculiaridades nortear a formação e a prática dos docentes. Afim de desenvolvermos um trabalho pedagógico que procure garantir a aprendizagem e o desenvolvimentos dos sujeitos envolvidos no processo.

Em síntese, é relevante considerar que a formação necessita indubitavelmente estar ancorada na flexibilidade, na colegialidade e cientes de que somos sujeitos produtos e produtores de conhecimentos. Que devemos romper com a dicotomia teoria/prática, ultrapassar os muros invisíveis, proporcionando ao professorado e alunado experiências que permitam se perceber enquanto construtores da sociedade, capazes de intervir de forma expressiva nos percursos ditados socialmente.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; Alves, LonirPessate. **Processo de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: EditoraUniville, 2003.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. **LDB nacional [recurso eletrônico] : Lei de diretrizes e bases da educação nacional** : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em: 19 abr. 2014.

DONATO, E. M. Formación. IN: FAZENDA, I. C. A. (Org). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários á pratica Educativa**/São Paulo: Paz e terra,2011.

LEITÃO de MELLO, M. T. Programas oficiais para formação de professores. **Revista Educação e Sociedade - CEDES**, Campinas,n. 68, 1999.Ed. Porto. 1999.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: Nóvoa, A (Org). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Claude L. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de Lucy Magalhaes. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 33 – 45.

PROFESSORES INICIANTE E SUA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE - MS

Pablane Lemes Macena Novais

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de
Campo Grande

Campo Grande – Mato Grosso do Sul

Cristiane Portela Pereira

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de
Campo Grande

Campo Grande – Mato Grosso do Sul

RESUMO: O interesse pelo tema é resultado da atuação profissional das autoras desse artigo por mais de dois anos no ciclo de alfabetização de uma das escolas em tempo integral - ETI que compõe a Rede Municipal de Ensino - REME de Campo Grande - MS. Nas Escolas em Tempo Integral – ETI da REME de Campo Grande - MS, durante o ano letivo, os professores participam de diferentes atividades de Formação Continuada oferecidas pela equipe gestora e técnica da escola, como também pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. A pesquisa, para esse artigo, partiu da problemática: qual é a formação dos professores iniciantes que atuam nas turmas de alfabetização de uma Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande/MS. O objetivo da pesquisa centrou-se na investigação da formação continuada dos professores iniciantes que atuam do 1º ao 3º anos do ensino fundamental. Os relatos dessa pesquisa configuram-se em trechos narrativos

corroborando na visão holística da (auto) formação. O artigo encontra-se estruturado iniciando com a trajetória da Formação Continuada no Brasil, seguida da conceituação da Formação Continuada e seus significados. Traz relatos sobre a Formação Continuada nas Escolas em Tempo Integral, a metodologia e os instrumentos de coleta de dados, bem como a apresentação, análise e discussão dos resultados, seguidas das considerações finais. A partir da pesquisa realizada, nota-se um grande investimento na formação dos professores iniciantes que atuam nas classes de alfabetização a fim de que possam cumprir com seus objetivos, garantindo assim o direito de aprender da criança.

PALAVRAS – CHAVE: Professores Iniciantes – Formação de Professores - Alfabetização.

ABSTRACT: The interest in the subject is a result of the professional performance of the authors of this article for more than two years in the literacy cycle of one of the full - time schools - ETI that composes the Municipal Education Network - REME of Campo Grande - MS. During the school year, teachers participate in different Continuing Education activities offered by the management and technical team of the school, as well as by the Municipal Education Department - SEMED. The research, for this article, started from the problematic: what is the

training of beginner teachers who work in the literacy classes of a School in Integral Time of the Municipal Network of Campo Grande / MS. The objective of the research was focused on the investigation of the continuous formation of beginner teachers who work from 1st to 3rd years of elementary school. The reports of this research are set in narrative passages corroborating in the holistic view of (self) formation. The article is structured starting with the trajectory of Continuing Education in Brazil, followed by the conceptualization of Continuing Education and its meanings. It reports on Continuing Education in Full Time Schools, the methodology and instruments for data collection, as well as the presentation, analysis and discussion of the results, followed by the final considerations. From the research carried out, there is a great investment in the training of beginning teachers who work in literacy classes in order to fulfill their objectives, thus guaranteeing the child's right to learn.

KEY WORDS: Beginners Teachers - Teacher Training - Literacy.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultado das vivências da atuação profissional das autoras desse artigo por mais de dois anos no ciclo de alfabetização em uma das escolas em tempo integral - ETI que compõe a Rede Municipal de Ensino - REME de Campo Grande - MS. Um dos aspectos considerados na escolha pela temática foi à relevância do acompanhamento dos professores iniciantes nas classes de alfabetização e sua formação continuada para melhoria na qualidade da prática pedagógica.

A formação continuada (profissional) dos professores da ETI é diferenciada, acontecendo semanalmente, as sextas-feiras, durante quatro horas, no período vespertino. Esse “momento de estudo e pesquisa” reflete o rosto da escola. Os professores participam das formações intra e extra escola.

Na escola há dois momentos formativos: 1. Hora do Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA) – é nesse momento que gestores e professores de um determinado ano/série escolar podem discutir e refletir sobre educação integral, proposta pedagógica da escola e suas ações pedagógicas para a sala de aula e é o momento da partilha das vivências e experiências como articulação de saberes; 2. Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) – é o momento de articulação dos saberes experiências e teóricos de todo o grupo de professores orientados pela equipe gestora e pedagógica da escola e da SEMED permitindo a socialização do trabalho desenvolvido pelo/entre professores como forma de produções individuais e coletivas. Esses momentos formativos contribuem para formação continuada dos professores, levando assim a uma ação refletida de suas práticas pedagógicas, contribuindo para adequação das práticas pedagógicas dos professores no “chão da sala de aula”.

A presente pesquisa partiu da seguinte problemática: qual é a formação dos professores iniciantes que atuam nas turmas de alfabetização de uma Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande/MS. O objetivo da pesquisa

centrou-se na investigação da formação continuada dos professores iniciantes que atuam no 1º e 2º anos do ensino fundamental.

O artigo está organizado da seguinte forma: iniciamos trazendo um breve relato da trajetória legal da Formação Continuada no Brasil, seguindo do relato dos saberes profissionais necessários para formação continuada de professores. Em seguida, trataremos como a Formação Continuada nas Escolas em Tempo Integral - ETI para os professores alfabetizadores está organizada dentro do livro proposta que fundamenta o funcionamento da Escola em Tempo Integral, seguida do relato dos resultados da pesquisa realizada e por fim as nossas considerações finais.

2 | TRAJETÓRIA LEGAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

A partir da década de 1980, um marco para abertura política do País, a educação passou por inúmeras transformações. Anteriormente, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as normas e diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus que entrava em vigor e era promulgada em meio ao Golpe Militar. Contribuiu, dessa forma, para o desenvolvimento do tecnicismo na educação do país como nos mostra em seu Artigo 1º ao afirmar que o ensino teria como objetivo formar para o desenvolvimento das potencialidades na qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

A formação de professores, a partir de 1971, seria realizada progressivamente e de acordo com os objetivos estabelecidos para cada série, como também atendendo as especificidades de cada região de atuação do professor.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) nos mostra em seu Artigo 206 que um dos princípios é a valorização dos profissionais da educação, como também garantia da qualidade das ações educativas. A década de 1990, conhecida como “Década da Educação”, denominada pela Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, regulamentando a formação continuada dos professores por meio do Artigo 61, definindo que essa formação deve estar vinculada a/ao:

- I. associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Ao analisarmos o artigo mencionado, fica claro que a formação continuada realizada pelos profissionais deverá ir ao encontro dos objetivos do nível e da modalidade de ensino que estarão atuando, fazendo a relação entre as teorias estudadas e as práticas pedagógicas para melhoria do aproveitamento e êxito nas atividades desenvolvidas nas instituições de ensino.

O Art.62 da LDBEN 9.394/96 fixa também que “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 [...] (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o Artigo 62 sinaliza para a importância da formação inicial dos docentes, a fim de garantir a qualidade do trabalho pedagógico, culminando com a qualidade no processo de aprendizagem dos discentes. Já no Artigo 63 deixa explícito que os programas de formação continuada devem ser oferecidos aos professores de todos os níveis de ensino. No Artigo 67 afirma que a valorização dos professores será feita por meio de planos de cargos e carreira, como também com licença remunerada para a formação continuada e período de estudos, planejamento e avaliação da sua prática pedagógica, incluída dentro da carga horária de trabalho docente.

A formação continuada oferecida aos professores deverá acontecer na escola partindo das experiências do profissional, como nos afirma Nóvoa (2002) que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (p.23).

3 | OS SABERES PROFISSIONAIS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Atualmente, a (re) significação da atuação profissional em qualquer área, é uma necessidade imposta pelas mudanças em nossa sociedade. As novas exigências, especialmente na área educacional, são afirmadas pelas entidades e profissionais que buscam a qualidade social. Tardiff (2002) nos mostra que:

Os saberes profissionais são temporais [...], pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças (p.262).

Nas palavras de Tardiff fica claro que os saberes dos profissionais da educação são construídos ao longo da carreira profissional e estão contextualizados com a sociedade da qual fazem parte, sendo um processo permanente e integrado.

Na área educacional, a Formação Continuada tem por objetivos, propor novas metodologias e realizar discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para readaptações da ação pedagógica na escola. Conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia.

A Formação Continuada dos profissionais atuantes nas escolas deve constituir-se em um espaço de socialização dos saberes, repensando a prática do professor, da construção de competências do educador. Nóvoa (1995b) afirma que a formação continuada dos professores é uma necessidade que se impõe para que ocorra o desenvolvimento profissional, resultando numa melhoria da sua prática docente.

Nóvoa (1998) afirma que a profissionalização docente demanda o

acompanhamento aos jovens professores, os iniciantes, permitindo-lhes um tempo de transição, no aprendizado e das rotinas da profissão e, em caráter decisivo, integração de um grupo docente que, no quadro de projetos da escola promova uma atitude de formação, de reflexão e de inovação.

A formação continuada deve ser voltada para reais necessidades dos professores, já que segundo Nóvoa (1995a), auxiliaria na “aquisição de conhecimentos e de técnicas” (p.27), na (re) construção dos conhecimentos ao longo da trajetória profissional e na aquisição de novas técnicas para o avanço da prática pedagógica. Quanto ao trabalho pedagógico, segundo o autor, é fundamental que os professores realizem ações coletivas que “contribuam para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (p.27).

A formação continuada dos professores é uma necessidade que se impõe a cada dia para que ocorra o desenvolvimento profissional dos professores, resultando numa melhoria da sua ação docente e uma educação com mais qualidade.

4 | A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL - ETI PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

A Rede Municipal de Educação de Campo Grande conta com duas escolas em Tempo Integral e o documento que instrumentaliza seu funcionamento é a Proposta das Escolas em Tempo Integral: Diretrizes de Implantação e Implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS, conhecido como Livro Proposta, publicado em 2009 e elaborado por profissionais do NUAC-ETI – Núcleo de Acompanhamento das Escolas em Tempo Integral - da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Campo Grande.

O objetivo maior da ETI é assegurar o direito de aprender do aluno, sem, no entanto, adotar uma teoria oficial de aprendizagem, possibilitando aos docentes a construção de sua proposta própria, buscando a aprendizagem adequada dos alunos.

Os professores que atuam nessas escolas, de acordo com o Livro Proposta (2009), têm duas funções essenciais, a de orientação, no sentido de promover a participação e o engajamento do alunado, acompanhando de perto o desempenho individual e grupal, cuidando em especial dos que sentem maior dificuldade de aprender.

A formação continuada dos professores que atuam na ETI, de acordo com o Livro Proposta (2009), tem como base aprimorar a aprendizagem dos alunos e não apenas aumentar o tempo de permanência do alunado na escola. A Proposta de uma ETI enfatiza que a formação continuada deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores, propiciando uma autonomia profissional, levando em consideração o contexto da instituição escolar e a organização/formação profissional. A matriz dessa proposta define que:

[...] os profissionais da educação que atuarão na Escola em Tempo Integral terão o direito de participar de formação continuada, com o princípio de estudar baseados na pesquisa e na elaboração. Espera-se que esses profissionais, por meio da preparação e da formação permanente, não se orientem pelo instrucionismo, mas pela construção de autoria própria (LIVRO PROPOSTA, 2009. p. 10)

Conforme proposta, os profissionais que atuam na ETI dedicar-se-á seu tempo às atividades de aprendizagem, pesquisa e elaboração; consolidando o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, tornando-se autores e pesquisadores da sua própria atuação na escola.

O Livro Proposta (2009) nos mostra que aos professores que atuam na ETI serão oferecidas, continuada e sistematicamente, oportunidades de formação, estimulando a produção própria e ininterrupta.

A formação continuada na ETI prioriza o desenvolvimento do profissional e da pessoa, a construção de ações baseadas no currículo da escola e a articulação do projeto pedagógico, regimento e plano escolar.

O processo de alfabetização na ETI descrito no Livro Proposta relata que “a ETI trabalha novas alfabetizações ou multi-alfabetizações para além do tradicional” (p. 8), porquanto, as oportunidades de vida e de mercado assim o exigem neste tempo. Sendo assim, o processo de alfabetização na ETI vai muito além do ler e escrever. Busca possibilitar aos alunos uma alfabetização tecnológica para o pleno manuseio das diferentes tecnologias, como exigência da sociedade pós-moderna.

5 | RESULTADOS DA PESQUISA REALIZADA

Foram sujeitas dessa pesquisa quatro professoras iniciantes na ETI e que atuam no 1º e 2º Anos, nas classes de alfabetização. A coleta de dados envolveu o uso de técnicas padronizadas – o uso do questionário. Fez-se uso de oito questões descritivas. As professoras participantes da pesquisa responderam perguntas sobre seu sexo, idade e ano de atuação na instituição onde a pesquisa foi realizada, sendo que todas são do sexo feminino; as atuantes no 1º ano, tem 32 e 35 anos; as atuantes no 2º ano, tem 25 e 41 anos. Observou-se que as professoras do 1º Ano são graduadas em Pedagogia e pós-graduadas, a nível de especialização, em Alfabetização e Letramento; e, o tempo de atuação profissional em uma ETI varia de 3 a 4 anos. As professoras que atuam no 2º Ano, são pedagogas, mas sem pós-graduação (especialização); e o tempo de atuação profissional varia de 2 a 3 anos.

García (2006) afirma que o período de inserção na docência é de extrema relevância para o desenvolvimento profissional do professor. Essa etapa se caracteriza pela entrada na carreira, passando de estudante a professor, experimentando o fato real dos primeiros contatos com o que existe efetivamente na escola, desempenhando o papel destinado ao profissional docente.

A instituição no início de sua implantação ofereceu um curso de formação

continuada aos professores e equipe técnica, com duração de quatro meses e com estudos da Metodologia da Problematização, da Proposta da ETI e diferentes textos. Das professoras pesquisadas, nenhuma delas participou dessa formação inicial. A formação continuada deverá estar voltada para o investimento nos professores, especialmente os que não participaram de formações continuadas antes de iniciar sua atuação na ETI. Segundo Nóvoa (1995a), a formação continuada, auxiliaria na “aquisição de conhecimentos e de técnicas necessárias do processo de ensino e aprendizagem” (p.28).

A quarta pergunta traçou o perfil do tempo de atuação das professoras nas classes de alfabetização. Conclui-se que, as professoras atuantes do 1º Ano, atuam na alfabetização entre cinco e oito anos. As professoras do 2º Ano atuam na alfabetização entre dois e três anos. Observou-se que uma professora iniciou sua atuação profissional na ETI. Todas as professoras atuantes na ETI, entre efetivas e convocadas, acreditam na proposta de trabalho e na missão educativa posta. Dessa forma, acreditamos que essas professoras “geram conhecimento prático a partir da sua reflexão sobre a experiência” (GARCÍA, 1999, p.55).

O conhecimento e a prática proporcionam conhecimentos práticos acerca do trabalho pedagógico, pois parte de suas próprias experiências, como também do grupo de colegas que atuam no mesmo contexto educacional. Essa reflexão é extremamente relevante para as professoras que fazem parte do ciclo da alfabetização, além desses momentos coletivos proporcionarem a socialização das experiências entre as professoras iniciantes e as experientes.

A quinta questão foi sobre o método utilizado para alfabetizar os alunos. Uma das professoras que atua no 1º Ano respondeu que não possui um método específico e a outra diz utilizar o método tradicional e sintético. Quanto às professoras do 2º Ano, uma delas afirma que “trabalha bem a fonética das letras” e a segunda professora não respondeu à questão. Observou-se que a Proposta da ETI é uma, mas na prática as professoras estão presas a determinados métodos de ensino “tradicional”. A proposta inicial da ETI põe em “xeque os velhos métodos de alfabetização [...] e aposta em uma alfabetização sem metodologia, ou seja, sem um plano de atividades intencionalmente concebidas para ensinar a escrita alfabética” (MORAES, 2012, p. 24).

Ao refletir sobre as palavras de Moraes (2012) é fundamental repensar a utilização de um único método de alfabetização, realizando a “desinvenção”, possibilitando assim a amplitude de atividades que proporcionem um processo prazeroso na aquisição da leitura e escrita. Moraes, ainda afirma, que houve uma má interpretação da psicogênese da escrita, como também uma hegemonia das práticas envolvendo o letramento, culminando com o processo de ensino sem planejamento e sistematização.

Moraes (2012) faz uma crítica às interpretações errôneas da psicogênese da escrita, já que o aluno não aprende sozinho, mas partindo de uma sistematização da prática pedagógica. Além disso, o trabalho com as unidades menores, como por exemplo, sílabas e palavras não deveriam ser realizadas e o aluno aprenderia apenas

quando o professor realizasse um trabalho partindo de textos. Sendo assim, na prática das professoras que afirmaram utilizar apenas um método para alfabetização é necessário repensar suas práticas e readequá-las às necessidades dos alunos.

A sexta questão faz uma sondagem sobre como o letramento é trabalhado pelas professoras em suas práticas em sala de aula. As professoras são unânimes em responder que suas práticas pedagógicas são permeadas pelo “letramento”. Tal fenômeno é apresentado pela utilização de diferentes gêneros textuais, presentes em todas as atividades desenvolvidas. Os diferentes gêneros textuais abrangem a realidade vigente, levando o alunado à reflexão e ao posicionamento cidadão, somando-se ao princípio da ETI em construir “saberes indispensáveis a inserção social” (LIVRO PROPOSTA, 2009, p. 24), considerando que

“Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana [...]. Porque a escrita, de fato, faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas (KLEIMAN, p. 5 e 6).

Podemos afirmar, de acordo com Kleiman (2005), que o letramento pode acontecer em todos os locais, especialmente na escola e ocorre em diferentes situações do nosso cotidiano. Esse conceito surgiu como “uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares” (p. 6). Sendo assim, as práticas das professoras possibilitam aos alunos participar de atividades de letramento. É importante considerar que as práticas de letramento fora do contexto escolar têm objetivos sociais, contribuindo para a formação do cidadão. Já as práticas dentro do ambiente escolar têm como objetivo o “desenvolvimento de habilidades e competências no aluno” (p. 33). Para que isso possa acontecer é imprescindível organizar o trabalho didático inserindo os diferentes textos que circulam entre os diversos grupos sociais em seu cotidiano.

Soares (2003) afirma que a alfabetização e o letramento não podem ser dissociados, pois:

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (p. 14)

Dessa forma, Soares (2003), afirma que a alfabetização e letramento:

[...] não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (p. 14).

Nesses trechos fica evidenciado que é necessário realizar um trabalho conjunto

entre alfabetização e letramento, ou seja, alfabetizar letrando, por meio de atividades significativas em que o processo de alfabetização seja trilhado conjuntamente com o processo de letramento.

Ao analisar as respostas das professoras sobre o método utilizado e sua percepção de letramento, observamos uma contradição evidente: métodos que enfatizam apenas as relações fonéticas, também chamados “tradicionais” ou sintéticos, evidenciam uma concepção de leitura e escrita pautada na mecanização do sistema de aquisição da escrita.

Alfabetizar letrando, ao contrário, parte de uma concepção de leitor e escritor em potencial, um sujeito com uma capacidade para aprender que não depende de pré-requisitos, como a memorização de sílabas ou de correspondências sonoras. Quando Moraes (2012), de maneira muito perspicaz, advoga que não é voltando a “velhos métodos” que se resolverá o problema criado com a divulgação parcial e errônea das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, podemos subentender que o que é realmente necessário ao professor alfabetizador é o conhecimento aprofundado sobre como a criança aprende, para que este conhecimento dê sentido às suas práticas pedagógicas.

A sétima pergunta trouxe a reflexão sobre a formação continuada na escola e suas especificidades no trabalho pedagógico. Essas especificidades estão centradas no como os alunos são alfabetizados. Essa alfabetização acontece de forma sistemática ou assistemática? A formação na escola favorece o intercâmbio ou a inter-relação entre letramento e alfabetização? - conclui-se que na complexidade da reflexão estabelecida, todas as professoras participam do HTPA e HTPC e que esses momentos de formação contribuem com o trabalho pedagógico realizado por elas com o foco na alfabetização dos alunos.

A última questão ressaltou a participação das professoras em cursos/momentos de formação fora do ambiente escolar de trabalho. As mesmas afirmam participar de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Cabe-nos lembrar que a SEMED é a mantenedora das ações da escola. Não foram percebidos a participação dessas professoras em cursos/momentos de formação ligados a universidades, institutos e instituições de ensino.

A formação dada pela escola e pela SEMED acabam sendo as únicas fontes de aprimoramento profissional. A participação das professoras em cursos de formação continuada tem por objetivo “contribuir para a emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995b, p.27), dessa forma enfatiza o êxito do trabalho pedagógico a partir de ações coletivas qualificadas, ou seja, fruto do estudo e da pesquisa.

Atualmente as professoras da ETI aderiram à participação no PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que foi um compromisso assumido pelo poder público com o objetivo de assegurar a todas as crianças a alfabetização

até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, que propõe formação continuada presencial e materiais para subsidiar a ação dos professores. As professoras já realizaram os cursos na área da alfabetização em língua portuguesa e matemática. Neste ano de 2015 o pacto terá como foco na formação dos professores que ainda não participaram das formações, além do trabalhar com as temáticas das demais áreas do conhecimento de forma integrada, com o objetivo de promover a educação integral das crianças.

Podemos assim afirmar que as atividades de formação continuada desenvolvidas na instituição pesquisada contribuem de forma efetiva para o desenvolvimento nas diferentes áreas de atuação das professoras, especialmente da alfabetização. Tal proposição é compartilhada por Demo (1994) que propõe que os professores deverão desenvolver sua capacidade de pesquisa buscando a construção autônoma do conhecimento, desenvolvendo a autoria, sendo possível por meio da formação continuada crítica dos profissionais que atuam dentro das escolas. O professor atual precisa ser autônomo, criativo, crítico e transformador, um profissional que se preocupe em buscar novos fazeres e novas práticas para o futuro. Para ele, o que se espera do professor já não se resume ao

[...] formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos (DEMO, 1994, p. 13).

6 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa demonstrou por meio dos resultados obtidos que na instituição pesquisada, as professoras participam de atividades de formação continuada voltadas para o atendimento aos alunos que estão no processo de alfabetização ao longo do ano letivo. A participação das professoras em atividades de formação continuada é assegurada na Proposta da Escola em Tempo Integral e acontece nos momentos de HTPA, nos grupos de professores dos anos/séries e das áreas, e na HTPC, uma vez por semana com a participação de todos os professores, equipe técnica pedagógica e gestores escolar.

Quanto à adoção de métodos para alfabetizar seus alunos, as respostas foram diversificadas, demonstrando que as professoras, apesar de receberem formação específica para atuação no ciclo de alfabetização, ainda utilizam-se de métodos que não atendem mais às expectativas dos alunos, como por exemplo, o tradicional. Em uma conversa com uma das gestoras da escola, ela afirmou que:

Assumimos na escola o processo sócio-linguístico, segundo Onaide S. Mendonça, com algumas adaptações, isto é, partimos do texto, destacamos a palavra geradora (Paulo Freire), decompomos em sílabas, construímos as famílias silábicas e buscamos descobrir novas palavras por um processo que chamamos de coordenadas silábicas. Isto para sistematizar o sistema de escrita alfabética

enquanto exploramos as atividades de letramento. Segundo Soares, são dois processos de naturezas distintas que precisam ser “ensinadas” em tempo concomitante, mas com metodologias diferenciadas.

A metodologia mencionada pela gestora demonstra uma visão da alfabetização centrada na decodificação. Utilizando-se dos princípios de um processo de alfabetização que caminha em consonância com o processo de letramento, concebemos que somente faz sentido “decompor uma palavra em sílabas” quando, em atividades significativas de escrita, a criança necessitar de uma informação sobre “aquela sílaba”, no momento em que for escrever uma palavra. Ao contrário, atividades sistemáticas de memorização de “coordenadas silábicas”, indistintamente ou descontextualizadas de produções de texto, não sendo garantia que na escrita a criança recordará as famílias estudadas.

Assim, quando se concebe que as famílias silábicas devam ser ensinadas de forma descontextualizada, admite-se que não se pode alfabetizar letrando. Magda Soares, citada na observação da gestora, ao afirmar que alfabetização e letramento são dois processos de naturezas distintas, não advoga que existiriam, separadamente, momentos de alfabetização e momentos de letramento. Estes são processos que caminham juntos: ao alfabetizar, letramos.

Nesta perspectiva de trabalho com a formação de professores para atuarem no ciclo da alfabetização, nos questionamos: é necessário realizar um trabalho com as professoras que atuam nestes anos, a fim de que possam “falar uma mesma língua” e utilizarem uma única proposta metodológica, variando suas práticas pedagógicas de acordo com as especificidades de sua turma? Ou, o maior desafio da formação de professores é a realização de estudo sobre os processos de aquisição da língua escrita, para que as professoras tenham clareza teórica sobre “como a criança aprende”, e o foco dos estudos seja a forma de aprendizagem, e não a forma ou método de ensino?

No início da pesquisa, foi traçado o objetivo de investigar a formação continuada das professoras que atuam no 1º e 2º anos do ensino fundamental de uma Escola em Tempo Integral da Rede Municipal de Campo Grande-MS, ficando explícito que todas as professoras participam de formações continuadas no decorrer do ano letivo. Nosso questionamento é se o modelo de formação continuada adotado na ETI tem contribuído para a ação – reflexão - ação sobre as práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, desconstruindo assim conceitos previamente formulados e possibilitando a reconstrução desses conhecimentos sob bases teóricas firmemente estabelecidas. As professoras participantes desta pesquisa não demonstraram segurança metodológica em suas práticas de alfabetização. O questionamento segue seu curso – não toma para si, como saciada de respostas, ao contrário vai além, buscando saber se a formação recebida não tem sido suficientemente aprofundada ou se as professoras da ETI não conseguiram absorver os conteúdos teóricos das formações.

Soares (2013), ao discorrer sobre o que chama de “as muitas facetas da

alfabetização” afirma com muita propriedade:

[...] tudo o que foi dito nos permite concluir que a formação do alfabetizador – que ainda não tem se feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (p.25).

Desta forma, para que os momentos de formação, estudo e planejamento sejam efetivamente significativos, sugerimos a formação de grupos de estudos que tratem de todas as especificidades da alfabetização. Grupos que podem, inclusive, ser realizados juntamente com professores de outras escolas para socialização das atividades e vivências de formação continuada desenvolvida na escola. As vivências socializadas têm por finalidade a formação de multiplicadores das experiências exitosas, contribuindo para ampliação da rede de formação continuada das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

A participação das professoras nos cursos de formação continuada possibilita à escola constituir-se em espaço de produção de novos conhecimentos, de vivências de diferentes saberes e experiências, de reflexão das práticas dos professores e da construção de competências. Portanto as atividades de formação continuada têm importância decisiva para a melhoria da qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 42/2003 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. Brasília/DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 1º/10/2012.

_____. **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 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 1º/10/2012.

Campo Grande. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta das escolas em Tempo Integral: diretrizes de implantação e implementação na Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS**. Campo Grande: 2009.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

_____. **Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. 2006. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo>>

garcia/archivos/preal.pdf>. Acesso em: 1 de Outubro de 2010.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Campinas, Cefiel, 2005. (Linguagem e letramento em foco).

MORAES, A. G. de, **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____. **Os professores e as histórias de sua vida**. In: Nóvoa A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Editora Porto, 1995b.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Relação escola sociedade: “novas respostas para um velho problema”**. In: SERBINO, R. V. & (Org.). Formação de professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. Entrevista. **Revista Pátio**, v. VII, n. 27, p. 25-28, ago/out.2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, ArtMed, 2000.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>/ Acessado em 1º/05/2013.

_____. **Alfabetização: a resignificação do conceito**. Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17, jul.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

A CRIAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO E O DESAFIO ÀS DEMANDAS DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS NO AMAZONAS

Maria do Carmo Ferreira de Andrade

Universidade Federal do Amazonas -UFAM.
Manaus/AM

Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas -IFAM. Manaus/AM

RESUMO: O presente artigo com abordagem bibliográfica e histórico-documental, em sua primeira seção, apresenta amostragens de pesquisa realizada no estado do Amazonas que elucidam um percurso da formação de professores no período de 2009 a 2015 por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica de Ensino. Na segunda sessão se discute a proposta desafiadora para a formação de professores com a criação do Programa de Pós-graduação no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas no ano de 2013. Os dois programas de formação continuada trouxeram para o Amazonas ganhos imensuráveis. Recorreu-se também à referenciais de autores que ancoram as propostas apresentadas.

PALAVRAS – CHAVES: formação de professores – programas – pesquisadores – formação continuada – políticas públicas

ABSTRACT: The present article, with a

bibliographical and historical-documentary approach, in its first section, presents research samples taken in the state of Amazonas that elucidates a way of teacher training in the period from 2009 to 2015 through the National Plan for the Education of Teachers of Basic Education Teaching. The second session discusses the challenging proposal for teacher training with the creation of the Postgraduate Program in the Professional Masters in Technological Teaching by the Federal Institute of Science and Technology Education of Amazonas in the 2013 year. Both continuing education programs brought immeasurable gains to the Amazonas state. Reference has also been made to authors who anchor the proposals presented.

KEYWORDS - Teacher training - programs - researchers - continuing education - public policies

1 | APRESENTAÇÃO

Refletir sobre a formação de professores, resgatar o caminho trilhado com olhar histórico crítico, significa redirecionar sua intencionalidade para o horizonte e lançar luz no caminho percorrido. Certezas e incertezas, sucessos e insucessos, desafios e conquistas numa compreensão não linear, é acreditar que lutas incansáveis que esta categoria fez e fará,

fazem parte de jornadas intensas pela busca do reconhecimento e conhecimento uma vez que este, jamais será exaurido pois, “essa é a primeira decisão que temos de tomar: nossa entrada no mundo da ciência e a tecnologia será pela porta de trás, a da ciência em construção, e não pela entrada mais grandiosa da ciência acabada”. (LATOURET, 2011, p. 6).

Em recorrência ao histórico dos cursos de formação de professores, verifica-se que estes oscilam entre o século XIX e o início dos anos de 1900 em experiências de origem francesa e alemã, sem continuidades. Apenas na década de 1930 foram iniciados no país os cursos de Pedagogia, reforçados pelo movimento dos Pioneiros da Educação. (LULIANELLI, 2016).

Para responder às propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394/96 nos artigos que remetem à formação de professores, cada estado do Brasil responde de acordo com suas possibilidades e políticas públicas. Neste sentido várias foram as iniciativas do governo federal, estadual e municipal na implementação de políticas públicas para atender a necessidade de formação de professores em todo o país.

Dos programas de formação de professores concretizados no estado do Amazonas, faremos uma amostragem sobre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (2009-2015) e o programa de formação de professores em pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico/MPET com processo seletivo em outubro de 2013 pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.

2 | O PARFOR E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PROFISSIONAIS MÚLTIPLOS DOS PROFESSORES

No Art. 62-A alterado pela Lei 12.796 de 04.04.2013, sobre a formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 lê-se que esta far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Em seu Parágrafo único ao referir-se à formação continuada dos profissionais afirma: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

Ao conceber a formação de profissionais da educação em serviço (DUBAR, 1992-1994) entende-se que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (TARDIF, 2014, p 56). Ancora-se na prerrogativa de que o professor constrói e reconstrói seus saberes no trabalho e para o trabalho.

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, este modifica também,

sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar. Por isso considera a autora que,

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. [...]. O desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção. (TARDIF, 2014, p. 61. 68).

É destes saberes profissionais múltiplos dos professores, que, para responder às demandas de formação o estado do Amazonas participou de vários programas de formação de professores como o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica de Ensino – PARFOR, Decreto n. 6.755 revogado pelo Decreto de n. 8.752 de maio de 2016 que dispõe sobre a nova Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação com vistas a atender em regime de colaboração o Plano Nacional de Educação e os Planos Decenais dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Uma vez revogado, por qual motivo trazê-lo em pauta neste artigo? Com o objetivo de fazer uma interface na trajetória da formação de profissionais da educação no Amazonas, nas políticas públicas, no pouco investimento, no espaço geográfico dentre outros, pois,

a ideia de Amazônia continua pejorativamente atrelada ao imaginário humano como espaço dos extremos. O silêncio e a ignorância permanecem envolvendo a região num jogo de contradições seculares que têm impedido a mais apropriada compreensão desse Universo e de sua importância para a humanidade. (BENTES; OLIVEIRA, 2013, p. 265).

Podemos considerar que o PARFOR na modalidade presencial foi um Plano emergencial instituído pelo Governo Federal para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 resultante da ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Municípios e as IES e teve por objetivo induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de educação básica, para a obtenção de formação exigida pela LDB (CAPES, 2009).

Este programa foi implementado no estado do Amazonas em 2009, (MARQUES, 2016) para fomentar a necessidade de formação inicial dos professores da rede estadual de ensino objetivando equacionar a problemática do professor que atuava fora da área de sua formação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, uma vez que a oferta de curso pelo Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação - PROFORMAR não habilitou os professores para esses dois segmentos de ensino, pois a abrangência do Normal Superior eram os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

De acordo com a CAPES (2010), o programa fomentava a oferta de turmas especiais em cursos de: **i) Licenciatura** para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tinham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atuavam em sala de aula; **ii) Segunda licenciatura** para professores licenciados que estivessem em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuavam em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuavam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e **iii) Formação pedagógica** para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontravam no exercício da docência na rede pública da educação básica.

Conforme os dados do observatório do PNE (2014), baseados no Censo Escolar de 2014, na região Norte, havia cerca de 31,7%, isto é, 60.559 professores sem formação em curso superior, e o estado do Amazonas detinha 28,2% desse indicativo, o que representava, aproximadamente, 11.847 profissionais. Com relação a esse estado da federação brasileira, os dados revelaram ainda que os professores que possuíam a formação adequada para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio eram em torno de 30% (12.738) e 70% (59.061). (MARQUES, 2016, p. 24).

Assim que,

Para discutir a formação docente implicou investigar o contexto em que se dá tal formação, pois como construção sócio histórica as perguntas e as respostas para o processo formativo comportam uma realidade concreta, um tempo específico e uma opção política. (SANTOS; NOGUEIRA, 2013, p. 354).

No âmbito do PARFOR, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), no período de 2009 a 2014, de acordo com os dados da IPES (UFAM, 2015), 1.363 professores da rede estadual foram matriculados em cursos de 1ª Licenciatura, e 200 em 2ª Licenciatura, do total de 6.408 matriculados na UFAM, enquanto que a rede municipal tem 5.045 professores matriculados no programa. As duas redes de ensino apresentam mais professores matriculados em cursos de 1ª Licenciatura, totalizando 5.191.

O IFAM atuou com os cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, em Manaus, e em Tabatinga com o curso de Física, ofertados em 2010/2, 2013/2, 2014/2 e 2015/2. Os cursos de 1ª Licenciatura e 2ª Licenciatura de Ciências Biológicas e Física são os que apresentaram o maior quantitativo de matrícula: 111 e 78, respectivamente. E de acordo com a CAPES (2016), no período de 2010 a 2015, foram matriculados pelo PARFOR 240 professores, sendo 53 em cursos de 1ª Licenciatura e 187 de 2ª Licenciatura. (MARQUES, 2016, p. 50)

A formação de professores no estado do Amazonas tem se constituído a partir de políticas educacionais frente aos desafios na melhoria do panorama educacional. Entretanto, as demandas que emanam desse setor primam por uma política de

formação docente de caráter abrangente, não apenas para a certificação ou para as exigências do mercado de trabalho e sim para o conhecimento, pesquisa que possibilita transformação na sociedade.

Deste modo se observa que é necessário,

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. (TARDIF, 2014, p. 240)

Neste sentido a meta 16 do PNE/2014-2020, propõe-se formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (MEC, 2014, 51). E de acordo com o Observatório do PNE/2016 temos os seguintes dados referentes ao painel da meta 16: Professores da Educação Básica com Pós-Graduação em 2016 34,6% meta 2024 50%.

3 | MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO: UM DESAFIO NO AMAZONAS

Como exposto, as iniciativas desenvolvidas através dos programas de formação de professores ofertados não foram suficientes para atender às demandas de formação dos professores. As várias características da região norte do Brasil em particular do Amazonas inerentes à sua densidade pluvial, permitindo o deslocamento quase sempre aéreo ou fluvial que provoca o isolamento geográfico é um desafio a ser vencido. Não obstante é necessário continuar desbravando novos caminhos, desta vez na Pós-Graduação.

É a sociedade amazonense, são os profissionais pesquisadores que se questionam e propõem desafios como veremos a seguir em desenvolver um programa de Pós-graduação de Mestrado o que não parece ser uma tarefa simples por não dispormos de doutores suficientes dentre outros entraves. Apesar de, as exigências de aperfeiçoamento dos profissionais da educação crescem e buscam-se respostas formativas.

Para responder a esta demanda, a Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM, em consonância com a Coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, estabelece e torna pública as normas do processo seletivo para o preenchimento das vagas do Curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico-MPET aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (MEC/CAPES/2013) na reunião do Conselho técnico de cursos n. 144 CTC/ES em março de 2013, e em conformidade com as exigências do Regimento Interno

do respectivo curso pela Portaria N. 1.211, de 18 de dezembro de 2013, publicado no DOU – anexo em 19 de dezembro de 2013.

Em 29 de outubro de 2013 o IFAM, torna público a realização do processo seletivo para o Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico Edital nº 010/PRPPGI/IFAM de seleção para o curso de MPET tendo como área de concentração os Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico com duas linhas de pesquisas: 1. Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico: investiga focos temáticos de ordem estrutural, organizacional, didática e pedagógica referentes aos processos formativos de professores em instituições de ensino tecnológico, considerando as peculiaridades dos impactos e repercussões decorrentes da organização do trabalho pedagógico do professor que atua naquela modalidade de ensino. 2. Recursos para o Ensino Técnico e Tecnológico: dá tratamento investigativo sobre experiências, meios e recursos pedagógicos referentes ao ensino tecnológico.

O número de vagas para o primeiro processo seletivo eram doze (12) sendo seis (06) para a Linha de Pesquisa Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico e seis (06) para a Linha de Pesquisa Recursos para o Ensino Técnico e Tecnológico. As datas de realização das inscrições e homologação das etapas do processo seletivo, bem como da divulgação dos respectivos resultados foram publicadas no edital. Para os doze candidatos aprovados as matrículas aconteceram no período de 10 a 13/02/2014 8h às 12h.

O Curso do MPET reúne um grupo multidisciplinar de docentes que desenvolve pesquisas no contexto do ensino técnico e tecnológico que tem como foco investir na formação de profissionais da educação, em especial docentes, que possuam interesse no desenvolvimento de pesquisas no ensino técnico e tecnológico capazes de gerar processos e produtos para o ensino e a aprendizagem, tanto na educação profissional quanto na perspectiva de uma educação que prepara para as demandas do mundo do trabalho, independentemente de estar direcionada ao exercício de uma profissão. (IFAM, 2013).

Nesta perspectiva, (IFAM, 2013) são objetivos do curso: 1. Contribuir para a formação de pesquisadores com focos temáticos no ensino técnico e tecnológico; 2. Fortalecer grupos de estudo e pesquisa sobre ensino técnico e tecnológico; 3. Produzir conhecimentos técnico-científicos, a partir do desenvolvimento de pesquisas no/ sobre ensino técnico e tecnológico.

A relevância deste mestrado para o estado do Amazonas e seu entorno, traz em seu bojo o avanço na formação continuada e disseminação de pesquisadores na área do ensino tecnológico uma vez que em Manaus contamos com um polo industrial dentre outros espaços de inserção tecnológica e o ensino não pode estar a quem dos inventos tecnológicos, passar sim de meros usuários executando programas para programadores autônomos do próprio conhecimento e assim, o Amazonas é contemplado por um mestrado com foco na formação de novos pesquisadores na ação reflexão e na reflexão ação. Programadores autônomos do próprio conhecimento? No

sentido de que,

O conhecimento tanto pode ser um lugar de resistência à regulação imposta como servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado. O paradigma da ciência moderna, fortemente inspirador das ciências exatas e naturais, marcou a trajetória das ciências sociais, no seu intento de legitimidade. Nessa perspectiva, muitas vezes os processos investigativos, ao invés de fazerem germinar o conhecimento crítico, engessou o pensamento emancipador e a cientificidade da educação se tornou intensamente gestonária, normativa e prescritiva. (CUNHA, 2003, p. 3).

Nesta perspectiva, temos a composição da primeira turma com um perfil de profissionais da Educação Básica e superior, bem como pedagogos, da Secretaria Municipal de Educação – SEMED; Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC/AM; Instituições federais e escolas profissionais privadas. Experiências diversificadas na busca do conhecimento e reflexão sobre a identidade do professor e o desenvolvimento de pesquisas de acordo com as linhas propostas. Buscamos em Pimenta (2006, p. 27) quando reafirma a ideia de que:

A importância da pesquisa na formação de professores se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar a reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente.

A experiência da primeira turma no IFAM (Gonzaga, 2015) é o resultado de processos que, em sua temporalidade adquiriam significado em intensas proporções, nos espaços formativos do MPET, por consideramos de extrema necessidade a valorização das experiências e vivências que incrementam a formação de professores, independente das intencionalidades que a ressignificam. Logo,

A “Gênese” desse percurso advém do Projeto Pedagógico do curso strictu sensu [...] o qual evidencia, em seu histórico que, quanto ao grupo de professores pesquisadores que fazem parte do corpo docente, a preocupação com a escassez de profissionais para investigar questões emergentes que tratem do ensino tecnológico (GONZAGA, 2015, p. 9).

Assim concebendo, um Planejamento Integrado foi elaborado pelos professores no IFAM para ser executado durante o primeiro semestre de 2014, em conjunto com os mestrandos da primeira turma, que ingressaram naquele período. Este documento norteador no processo formativo, tanto nos dez professores pertencentes ao corpo docente, que experienciaram um processo de formação contínua, quanto dos mestrandos, referente à formação continuada culminou em dois momentos significativos:

- I. A busca dos professores por uma base epistemológica para fundamentar os objetos de investigação dos professores;
- II. As atividades pedagógicas que retroalimentaram os saberes dos professores e alunos durante as vivências nos encontros, nas disciplinas, e que ganharam sentido através de registros dos professores e mestrandos, decorrentes das atividades pedagógico-investigativas tanto durante os encontros na sala de aula,

quanto nas reuniões, orientações e no II Colóquio do MPET do IFAM (Ibidem, 2014).

Quanto ao processo avaliativo no Ensino Tecnológico, infere o autor:

São feitas proposições a partir de um contexto amazonense, numa análise de conjuntura sobre o sentido dado à avaliação em instituição de ensino tecnológico do Amazonas considerando o tipo de tratamento dado a três pilares que legitimam a identidade de uma instituição de ensino superior: ensino, pesquisa e extensão (Ibidem, 2014, p. 10).

As quatro primeiras defesas de dissertação com a entrega de seus produtos aconteceram a partir de 30 de novembro à 18 de dezembro 2015. Dos doze mestrandos todos concluíram o curso com êxito o que representa sucesso e confirmação de continuidade e qualidade do programa com suas consequências dos desmanches da suspeita de que no norte do Brasil existem poucos pesquisadores, poucas publicações. A primeira turma publicou dois livros e um elevado quantitativo de outras publicações nacionais e internacionais, participação em congressos e outros eventos de pesquisadores. No início de 2017 uma egressa do MPET iniciou o programa de doutorado em Educação em Ciências e Matemática Universidade Federal do Mato Grosso - REAMEC. Os demais prosseguem disseminando o conhecimento contribuindo para o crescimento da comunidade amazonense. O programa está funcionando com a quarta turma atendendo também mestrandos do estado do Acre.

4 | METODOLOGIA

No referente aos procedimentos metodológicos a pesquisa está estruturada em duas seções nas quais, suas bases epistemológicas estão ancoradas em pesquisa documental assentada em documentos, escritos - Legislação da Educação Brasileira ou não, denominadas de fontes primárias. De caráter bibliográfico ou de fontes secundárias para identificar na literatura alusiva às contribuições científicas sobre um tema específico da literatura pertinente a uma determinada área (LAKATOS; MARCONI, 2010, p. 157; MALHEIROS, 2011, p.81-82).

5 | OBJETIVOS

O artigo tem por objetivo apresentar amostragens de pesquisa realizada no estado do Amazonas que elucida um percurso da formação de professores no período de 2009 a 2015 por meio do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica e discutir a proposta desafiadora para a formação de professores com a criação do Programa de Pós-graduação no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas no ano de em 2013.

6 | CONCLUSÃO

O estudo aqui apresentado, com bases teóricas em investigação documental e bibliográfica em dois programas de formação de profissionais na educação Básica no período de 2009 a 2015 - PARFOR e Pós-graduação em MPET/2013 no estado do Amazonas buscou resgatar com olhar crítico a trajetória destas iniciativas que elucidam sua importância na temporalidade e remetem à compreensão de quão pertinentes continuam sendo tais demandas com investimentos de políticas públicas para o estado do Amazonas, debruçando-se sobre as etapas já percorridas pelos professores doutores, mestres e mestrandos do MPET nos anos 2013 a 2017. Concluímos que, aos poucos o Amazonas adentra na estatística não somente quantitativa, mas qualitativa de profissionais que dedicam tempo à pesquisa em serviço haja visto as volumosas pesquisas realizadas e publicadas pelos professores, egressos e mestrandos do programa do MPET.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB. Lei N. 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.** Disponível Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. **Decreto N. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html>. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. MEC/CAPES. **Plano de Formação de Professores da Educação Básica. 2009.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **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. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____; _____. _____./2013. **Mestrado em Ensino tecnológico. IFAM.** Sobre o curso. Disponível em: <http://mpet.ifam.edu.br/sobre-o-curso/>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____; _____. _____. **Resultado da Avaliação de Proposta de Curso Novo: Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado. Planilhas de Resultado por Reunião de CTC-ES finalizada.** 144ª Reunião de 19 a 21/03/2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/entrada-no-snp-g-propostas/mestrado-e-ou-doutorado-academico/resultados>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____.; _____. _____. **Resultado da Avaliação de Proposta de Curso Novo: Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado. Planilhas de Resultados por Reunião de CTC/ES finalizada.** 19 a 22 de março de 2013. 144ª Reunião. Período 2012-2013. Disponível em <https://goo.gl/oko75o>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. Lei N. 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 26 ago. 2017.

_____. Ministério de Educação. **Portaria N. 1.211, de 18 de dezembro de 2013. Trata sobre o Reconhecimento de cursos de pós-graduação, stricto sensu, relacionados no anexo a esta Portaria.** Programa de Ensino Tecnológico. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM. DOU. N 246, 19.12.2013. Seção 1. ISSN 1677-7043 p. 103. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2013/12/19/Secao-1?p=9>>; <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/63221274/dou-secas-1-19-12-2013-pg-103>>. Acesso em 25 ago. 2017.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Meta 15. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 24 ago. 2017.

_____. MEC. **Censo Escolar da Educação Básica. 2016.** Notas Estatísticas. Fevereiro, 2017. Disponível em: <https://goo.gl/eAy1G5>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016.** Notas Estatísticas. Brasília, 2017. Disponível em: < <https://goo.gl/2z5Rnz>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Modalidade presencial. PARFOR.** 2010. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 27 ago. 2017.

CUNHA, Maria I. da. **Pesquisa e pós-graduação em educação: o sentido político e pedagógico da formação. Reunião Anual da ANPED**, v. 26, 2003. Disponível em: < <https://goo.gl/3QWVK7>> Acesso em: 27 ago. 2017.

GONZAGA, A. M. **Formação de professores no ensino tecnológico: fundamentos e desafios.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM. **Sobre o curso do MPET.** <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/cursos/pos-graduacao>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. Pró-Reitora de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico. **EDITAL Nº 010/PRPPGI/IFAM/2013 de seleção para o curso De Mestrado Profissional Em Ensino Tecnológico.** Manaus Amazonas. Disponível em: <<https://goo.gl/SXpZko>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

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

LATOUR, Bruno. **Ciência em ação: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora.** Tradução: Ivone C. Benedetti. Revisão de tradução: Jesus de Paula Assis. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

LULIANELLI, Jorge. A. **Formação de professores como objeto de estudo da política educacional: Contribuições da democracia deliberativa para uma análise da Meta 15 do PNE 20. 14-2024.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. V. 08/n. 14 jan. – jun. 2016. Artigos. ISSN 2176-4360. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/20/128/1>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

MARQUES, Marilucy P. **Acesso e permanência dos Professores da rede estadual do Amazonas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).** 2016. 156f. Dissertação (Mestrado profissional). Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação/ CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão de Avaliação da Educação Pública. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/04/MARILUCY-PEREIRA-MARQUES.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

Observatório do PNE. Meta 15. **Formação de professores.** Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. Meta 16. **Formação continuada e pós-graduação de professores**. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/16-professores-pos-graduados>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

PIMENTA, Selma, G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2006, p. 27.

SANTOS, Abel, B.; NOGUEIRA, Silvia, C. C. **Política de Formação de Professores no Ifam/Camus Manaus Zona Leste**. In: Educação Profissional na região Norte: Reflexões Críticas. MOURÃO, Arminda. R. B.; BENTES, Arone N; ALMEIDA, Carlos A.G. [et al] (Org.). Manaus: Edua, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UEA. Universidade do Estado do Amazonas. **Unidades acadêmicas**. Disponível em: <<http://www3.uea.edu.br/gestao.php?dest=unidade&tipo=CNT>>. Acesso em: 27 ago. 2017

UFAM. Edital nº 055/2010. **Sobre o Processo Seletivo do PARFOR/UFAM**. Disponível em <http://proeg.ufam.edu.br/attachments/163_2010_2_edital.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

UFMG; UFP UEA. **Programa De Pós-Graduação Em Educação. Em Ciências e Matemática. Rede Amazônica de Educação Em Ciências e Matemática**. Lista Final dos Aprovados – Seleção 2017 - PPGECEM/REAMEC. Disponível em: <http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/editais/5e854845be5c5d523d5dde343cc15c9c.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

TECNOLOGIA E PEDAGOGIA NO ENSINO A DISTÂNCIA DE ENGENHARIA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE SUCESSO

Manuel Gradim de Oliveira Gericota

Instituto Superior de Engenharia do Porto
Porto, Portugal

André Vaz da Silva Fidalgo

Instituto Superior de Engenharia do Porto
Porto, Portugal

Paulo Alexandre Duarte Ferreira

Instituto Superior de Engenharia do Porto
Porto, Portugal

RESUMO: A oferta de cursos on-line registou um aumento exponencial nos últimos anos. No entanto, esta oferta tem estado restrita a um conjunto de áreas essencialmente relacionadas com as ciências sociais e humanas, que não necessitam de laboratórios para a realização de trabalhos práticos, unanimemente reconhecidos como essenciais em qualquer área da engenharia. A única exceção são os cursos na área das Tecnologias da Informação e Computação (TIC), amplamente disponíveis, uma vez que exigem apenas um computador como “infraestrutura de laboratório” para a realização dos trabalhos práticos. É exatamente devido a essa dificuldade de realização dos trabalhos práticos que a oferta formativa nas áreas da engenharia, à exceção da engenharia informática, é (praticamente) inexistente. Tendo como base trabalho anterior de investigação

e desenvolvimento na área dos laboratórios virtuais e dos laboratórios remotos e na criação e implementação de cursos a distância, um conjunto de 15 instituições de ensino superior juntou-se num projeto Europeu do Programa TEMPUS e criou o L3EOLES (Electronics and Optics for Embedded Systems), o 3º ano de um curso de licenciatura ministrado em inglês e totalmente a distância, cobrindo as áreas da eletrónica e da optoeletrónica para sistemas embarcados. O uso de laboratórios virtuais e remotos reais permite aos estudantes executar os seus trabalhos práticos remotamente através da Internet.

PALAVRAS-CHAVE: e-Engenharia, curso, laboratórios, em linha, remoto.

ABSTRACT: The offer of online courses experienced an exponential increase in the last few years. However, this offer is mainly restricted to a cluster of areas, essentially those related to humanities and social sciences, which do not require laboratories for the execution of practical assignments. The widely available Information and Computer Technology (ICT) courses that require only a computer as a “laboratory infrastructure” to complete the practical assignments are the only exceptions. The L3-EOLES (Electronics and Optics for Embedded Systems) course herein presented is the first, fully online 3rd year English taught

Bachelor's degree covering the field of electronics and optics for embedded systems, an area of engineering that requires students access to real laboratories. The use of virtual and remote real laboratories enables students to execute their practical tasks remotely over the Internet.

KEYWORDS: e-Engineering, course, laboratories, online, remote.

1 | CONTEXTO

O desenvolvimento exponencial das tecnologias de informação e das infraestruturas de telecomunicações, respetivamente ao nível dos computadores pessoais e da transferência de dados, e os seus preços cada vez mais acessíveis facilitam o acesso de um cada vez maior número de pessoas à tecnologia e contribuem para a massificação da Internet, mesmo nas zonas mais remotas do planeta. No entanto, se a tecnologia é rapidamente capaz de chegar a essas zonas, o acesso dos seus habitantes ao ensino superior é algo bem mais difícil, devido ao custo de implementação e manutenção da infraestrutura necessária a uma instituição de ensino superior, às condições económicas e sociais da população e dos países, a opções políticas e a problemas de instabilidade geopolítica. De qualquer forma, mesmo se possível, não é viável a instalação de uma instituição de ensino superior em áreas rurais e remotas escassamente povoadas. Neste caso, a tecnologia pode e deve ser usada para encurtar distâncias levando o ensino superior a essas áreas, desde que sejam empregues as e-tecnologias e e-pedagogias adequadas e criadas as condições necessárias para a disponibilização de material e de recursos humanos e a sua partilha. A implementação de políticas deste tipo contribui de forma decisiva para o desenvolvimento dos países mais pobres e das regiões mais remotas.

Com base nestes pressupostos, um grupo de 15 instituições (4 europeias – a Universidade de Limoges, coordenadora do projeto, o Instituto Superior de Engenharia do Porto, a Universidade Católica de Leuven e a Universidade Politécnica de Bucareste -, 4 argelinas – a Universidade Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem, a Universidade 8 Mai 1945 de Guelma, a Universidade Ahmed Draia de Adrar, e a Universidade de Batna -, 3 marroquinas – a Universidade Cadi Ayyad de Marraquexe, a Universidade Abdelmalek Essaâdi de Tétouan e a Universidade Sultan Moulay Slimane de Béni Mellal - e 4 tunísinas – a Universidade de Kairouan, a Universidade Virtual de Tunis, a Universidade de Sfax e o Instituto Superior de Estudos Tecnológicos de Sousse) - juntaram-se no âmbito de um projecto Europeu TEMPUS, o projeto EOLES (FIDALGO et al., 2014), para criar o L3-EOLES (Electronics and Optics for Embedded Systems), o 3º ano de um curso de licenciatura ministrado em inglês e totalmente a distância, que abrange as áreas da eletrónica e da optoeletrónica para sistemas embarcados. O projeto articulou os conhecimentos dos vários parceiros em áreas como as ferramentas de e-learning e de simulação e os laboratórios virtuais e laboratórios remotos com as prioridades educativas ao nível do ensino superior definidas pelos governos dos

países do Magrebe participantes no projeto - Argélia, Marrocos e Tunísia - para estas áreas da engenharia.

Uma das principais originalidades do curso é a possibilidade de os estudantes realizarem experiências laboratoriais remotamente (Figura 1), manipulando instrumentação real instalada em diferentes universidades, e acederem a programas específicos de simulação, licenciados e instalados em servidores centrais, tendo como única condição a posse de um computador e de uma ligação de banda larga à internet.

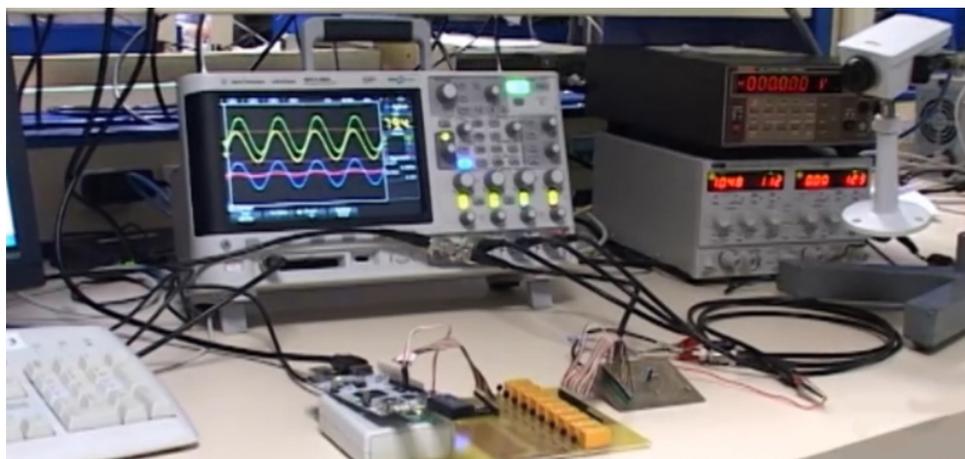


Figura 1: Infraestrutura laboratorial remota de apoio ao curso L3-EOLES instalada numa das Universidades participantes

Outra das originalidades do curso é a acreditação da formação em 3 países: França, Marrocos e Tunísia.

Da concatenação do conceito de e-learning com a conceção e implementação de laboratórios remotos nasceu o conceito de e-Engineering: cursos de e-learning na área da engenharia eletrotécnica e eletrónica alicerçados em laboratórios remotos especialmente projetados para apoiar os estudantes na aquisição de competências laboratoriais nas matérias estudadas.

2 | DESCRIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O curso foi preparado durante os dois primeiros anos do projeto Europeu TEMPUS EOLES e compreendeu várias etapas: definição do programa; estabelecimento do conteúdo das Unidades Técnicas (UTs); desenvolvimento dos laboratórios virtuais e remotos; cursos preparatórios de utilização das ferramentas de e-learning para professores e técnicos (eles próprios ministrados em regime de e-learning); preparação de aulas e de materiais de estudo; preparação dos trabalhos práticos e de laboratório; enquadramento com as funcionalidades do e-learning 2.0; acreditação do curso; seleção e matrícula dos estudantes para a 1ª edição do curso (GERICOTA et al., 2015).

2.1 Objetivos e público-alvo

A análise das necessidades, que serviu de base à definição dos objetivos do curso, teve em conta as prioridades definidas pelos governos dos três países do Magrebe participantes no projeto para o desenvolvimento da educação superior nas áreas de ponta da engenharia, em particular numa área atualmente em expansão na engenharia eletrotécnica e de computação, a dos sistemas embarcados. Essas prioridades são comuns aos países em vias de desenvolvimento, pelo que os candidatos-alvo do curso são os estudantes de qualquer país do mundo, embora numa fase inicial se tenha dado prioridade aos estudantes dos países do Magrebe parceiros do projeto, onde o curso foi mais amplamente divulgado pelas próprias universidades participantes.

De um ponto de vista técnico, o foco do programa são as áreas da eletrónica e da optoeletrónica para sistemas embarcados, respondendo à atual tendência para a integração de hardware e software numa única plataforma reconfigurável e ao aumento da quantidade de dados produzidos e transferidos, exigindo elevada capacidade de processamento e transmissão ótica de alta velocidade. É, portanto, necessária a formação de profissionais altamente qualificados nesta área, capazes de implementar nos seus países essas novas tecnologias.

Uma vez que apenas o 3º ano da licenciatura foi implementado no contexto do projeto EOLES, os candidatos devem ter já frequentado com aproveitamento os dois primeiros anos de uma licenciatura em física, eletrotécnica, eletrónica, automação, optoeletrónica, telecomunicações ou equivalente, correspondente a 120 ECTUs (European Credit Transfer Units), e ter como objetivo a especialização nas áreas da eletrónica e da optoeletrónica com aplicação aos sistemas embarcados.

O Inglês é fundamental nas áreas tecnológicas, pois a esmagadora maioria da informação, das ferramentas e dos materiais de estudo só está disponível nesta língua. Assim, um dos primeiros pontos a ser acordado foi que o curso seria inteiramente conduzido em Inglês, contribuindo para melhorar a proficiência dos estudantes nessa língua. Os candidatos devem, por isso, ter um nível de Inglês mínimo avaliado através de um *Test of English for International Communication* (TOEIC), um *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) ou equivalente.

2.2 Metodologia

O curso é totalmente ministrado a distância, utilizando ferramentas eLearning 2.0 síncronas e assíncronas (BATES, 2011), de modo a permitir que os estudantes se sintam parte de uma “comunidade de aprendizagem virtual” e possam trabalhar em equipa, mesmo que os seus membros estejam fisicamente distantes.

O programa está dividido em quinze UTs e em três unidades de atualização de conhecimentos opcionais. Estas últimas são UTs preparatórias fornecidas no início do 1º semestre com o objetivo de nivelar o conhecimento dos estudantes em áreas críticas para o curso - eletrónica e optoeletrónica, dado que, como os candidatos provêm

de diferentes origens, apresentam diferentes níveis de conhecimento das matérias básicas do curso.

Cada UT é organizada em semanas, sendo as novas sessões expositivas e os novos materiais de estudo disponibilizados todas as segundas-feiras. As sessões expositivas são sessões assíncronas previamente gravadas, nas quais o professor explica a base teórica de uma determinada matéria, apoiado por diferentes tipos de materiais audiovisuais. Estas sessões têm uma duração entre 10 a 20 minutos cada e são intercaladas com perguntas de autoavaliação – exercícios de escolha múltipla, preenchimento de lacunas, associação de palavras ou frases. O objetivo é manter o interesse e a atenção dos estudantes, quebrando sessões expositivas longas. Além disso, estas questões de autoavaliação visam proporcionar aos estudantes um retorno imediato sobre o seu grau de compreensão dos assuntos estudados. Os estudantes podem progredir ao seu próprio ritmo, rever este material audiovisual a qualquer hora, um número ilimitado de vezes, com apenas uma restrição: só lhes é permitido avançar para a sessão seguinte após a conclusão bem sucedida das questões de autoavaliação associadas à anterior. Em cada semana são lançados igualmente um ou mais trabalhos obrigatórios, individuais ou em grupo, que devem ser submetidos até ao domingo à noite dessa semana. Estes trabalhos visam não só a consolidação dos conhecimentos adquiridos e a avaliação da progressão do estudante, mas também a imposição de uma certa cadência de estudo, respeitando o calendário estabelecido para o curso.

Além dos materiais de suporte às sessões produzidos pelos próprios docentes do curso, são também indicados outros que incluem livros gratuitamente disponíveis online, ligações para páginas com informação especializada sobre os assuntos tratados e outros dados complementares, dependendo do conteúdo das UTs.

Existem igualmente sessões síncronas, com um máximo de duas horas de duração, que têm lugar às segundas e quintas-feiras. Essas sessões são gravadas e as gravações posteriormente disponibilizadas aos estudantes. O seu objetivo é permitir que os estudantes esclareçam dúvidas e coloquem questões relacionadas com o conteúdo da UT. Durante essas sessões, os estudantes devem ter as suas câmaras ligadas, para que exista uma perceção visual de toda a turma por parte de todos, de forma a que se sintam parte integrante de um grupo e sejam capazes de interagir não só com o professor, mas também entre eles.

O aspeto mais inovador do curso é, no entanto, o uso de um laboratório remoto que permite aos estudantes realizar a distância todos os trabalhos práticos propostos. Uma abordagem multiutilizador permite a um grupo de estudantes trabalhar e interagir em tempo real sobre o mesmo trabalho prático. Dois tipos de trabalhos práticos foram incluídos no laboratório remoto:

- monitorização e controlo em tempo real de equipamentos e circuitos, com cada equipamento (gerador de funções ou osciloscópio, por exemplo) ligado à Internet;

- trabalhos práticos virtuais baseados em ferramentas de projeto e de simulação específicas.

Para a realização dos trabalhos práticos, o estudante acede a uma página onde é fielmente reproduzida a interface real do equipamento que se pretende que controle (Figura 2), podendo alterar a configuração de hardware em tempo real, com um retorno imediato das suas ações através dessa interface e/ou através de uma câmara de alta definição, quando justificável. Isso permite aos estudantes ver o que está a acontecer no laboratório real e como os equipamentos reais reagem aos seus comandos remotos. Esse retorno é importante para os estudantes terem a certeza de que a interface que estão a ver no seu próprio monitor não é a interface visível de um mundo virtual, mas a interface virtual de um equipamento real. Cada estudante, ou grupo de estudantes, tem a possibilidade de repetir o mesmo trabalho prático várias vezes, tentando diferentes configurações num ambiente controlado e seguro.

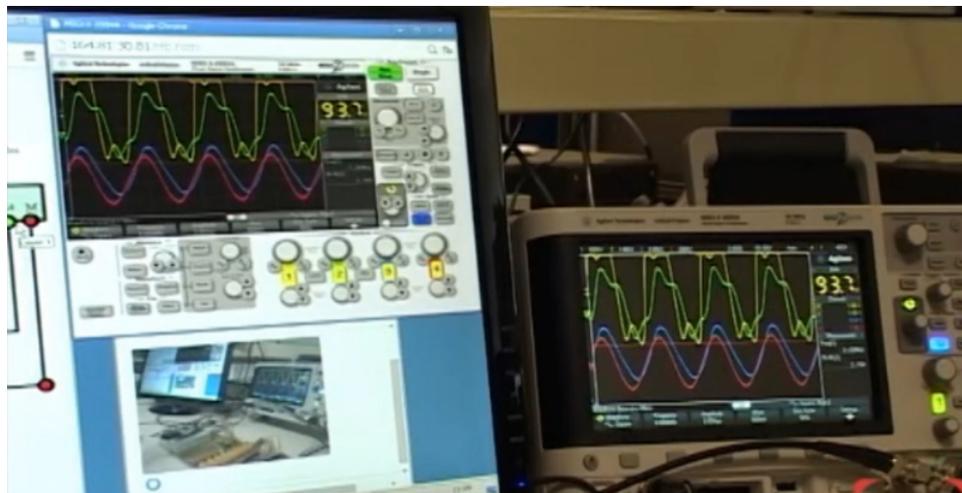


Figura 2: Painel virtual remoto (à esq.) e real (à dir.) de um instrumento de medida

2.3 Avaliação

Em termos de avaliação, os trabalhos obrigatórios realizados pelo estudante ao longo da UT têm um peso de 25% na nota final. Para além destes trabalhos, é realizado no final de cada UT um exame a distância com a duração de uma hora, que tem igualmente um peso de 25% na nota final. Por razões de controlo, os estudantes são obrigados a ter a sua câmara ligada e a estarem visíveis ao longo de todo o exame. Caso contrário, é-lhes atribuído zero nessa componente da avaliação.

No final do semestre, cada UT tem um exame de duas horas, cujo peso na nota final é de 50%. Um bónus máximo de 2 pontos (em 20) pode ser atribuído a cada estudante, a critério do professor, para premiar o seu nível de participação nas sessões síncronas, fóruns e chats.

A acreditação do curso foi inicialmente definida como uma das principais metas do projeto e o seu principal fator diferenciador em relação a outros projetos de e-learning. Após a definição do programa do curso, a acreditação foi solicitada às autoridades

educativas de cada um dos países do Magrebe envolvidos no projeto EOLES e também às autoridades educativas francesas. A Universidade de Limoges, coordenadora do projeto EOLES, solicitou a acreditação do curso às autoridades francesas a fim de garantir que qualquer estudante, de qualquer parte do mundo, se pudesse candidatar ao curso L3EOLES e receber, após a sua conclusão, um diploma de licenciatura (BSc. degree) reconhecido na Área Europeia de Ensino Superior (EHEA). Esse diploma permite-lhe, se assim o desejar, continuar os estudos superiores numa universidade europeia. O curso foi também acreditado pelas autoridades educativas de Marrocos e da Tunísia. Os estudantes destes dois países recebem um diploma conjunto emitido pela Universidade parceira do curso onde estão matriculados e pela Universidade de Limoges. Caso os estudantes não sejam de um destes dois países do Magrebe, ou caso não pretendam estar inscritos numa dessas universidades, recebem apenas o diploma emitido pela Universidade de Limoges.

No entanto, o carácter inovador do curso L3-EOLES levantou alguns obstáculos à acreditação, nomeadamente porque as legislações nacionais em vigor nos países do Magrebe não estão preparadas para reconhecer como legítimos cursos onde o trabalho dos estudantes, a aquisição de conhecimentos e a avaliação são exclusivamente efetuados a distância. Portanto, para garantir a acreditação do curso em Marrocos e na Tunísia, os exames no final do semestre têm de ser presenciais e realizar-se no campus da universidade onde o estudante está inscrito. No caso de Marrocos, foi ainda necessário adaptar o programa do curso de forma a incluir um estágio em ambiente empresarial, condição obrigatória nesse país para a obtenção de uma licenciatura em engenharia. Estes requisitos são obrigatórios para a obtenção do diploma conjunto. Contudo, se o estudante não for marroquino ou tunisino, ou se desejar apenas o diploma emitido pela Universidade de Limoges, estes requisitos não são aplicáveis. Infelizmente, não foi possível obter a acreditação do curso na Argélia devido a obstáculos legislativos que se mostraram intransponíveis.

3 | TRANSFERIBILIDADE

O curso tem uma duração de 31 semanas, mais 4 semanas reservadas para exames - uma no final de cada semestre e duas para exames de recurso no final do curso.

Durante os dois semestres há sempre duas UTs a decorrer em paralelo com um calendário indicativo de 4 horas por semana para o estudo teórico, compreendendo as sessões assíncronas, 2 horas para as sessões síncronas e 4 horas para o trabalho prático individual ou em grupo. Ter sempre duas UTs a correr em paralelo tem dois objetivos principais:

- evitar a monotonia e a pressão associada às UTs intensivas sobre um único assunto;

- dar aos estudantes tempo para assimilar as matérias e correlacionar os novos temas com os previamente estudados.

O Sistema de Gestão da Aprendizagem (LMS), que suporta a organização das UTs, o acesso às sessões síncronas e assíncronas e aos materiais de estudo, o lançamento e acesso aos trabalhos práticos, incluindo as ligações externas para recursos de laboratório virtuais e / ou reais, a entrega dos problemas resolvidos ou dos relatórios de trabalho, as avaliações a distância, os fóruns e chats e todas as outras atividades relacionadas com o curso, baseia-se numa plataforma Moodle.

Além de ser um LMS muito versátil, a mais valia do Moodle é a de ser um software livre de apoio à aprendizagem, o que apresenta duas vantagens muito importantes para o projecto EOLES:

- possibilidade de criar e adicionar plugins desenvolvidos para permitir a inclusão de outros recursos, nomeadamente o acesso aos laboratórios virtuais e reais externos ao Moodle, projetados pelos parceiros do projeto EOLES;
- custo inicial e de manutenção zero, o que contribui para a sustentabilidade a longo prazo do curso L3-EOLES, para lá do termo do projeto EOLES.

Nas sessões síncronas, é utilizado igualmente um software livre para a realização de conferências, o BigBlueButton. Uma sala BigBlueButton está sempre aberta e disponível para que os estudantes possam interagir com os colegas, o que contribui para aumentar o sentimento de comunidade. O objetivo é combater a perda de motivação perante as dificuldades, tanto pessoais como decorrentes de matérias mais exigentes, criando, por conseguinte, uma rede de apoio e prevenindo o abandono. Ao encorajar a colaboração, espera-se igualmente uma melhoria das competências teóricas e práticas dos estudantes, além do desenvolvimento de competências sociais e da melhoria significativa do seu nível de Inglês.

4 | CONCLUSÕES

O enorme sucesso do curso pode ser medido pelo número de candidatos, cerca de 400 na 1ª edição e mais de 700 na 2ª para apenas 35 lugares disponíveis.

O curso L3-EOLES é, segundo o conhecimento dos autores, o primeiro curso de graduação totalmente a distância nas áreas da eletrónica e da optoeletrónica para sistemas embarcados a ser reconhecido pelas autoridades educativas de vários países, incluindo países dentro e fora da EHEA, ampliando as perspetivas futuras dos estudantes na continuação dos seus estudos e/ou no desenvolvimento de uma carreira de sucesso num mercado de trabalho globalizado.

Até agora, a existência de cursos de graduação a distância na área das TIC tinha sido prejudicada pela impossibilidade de realização de trabalhos experimentais, aspeto que foi resolvido com sucesso pelo projeto EOLES, que abriu novas portas para o futuro da educação a distância na área das engenharias.

O reconhecimento oficial do curso garante a sua sustentabilidade a longo prazo, uma vez que, sendo reconhecido, se tornou parte da oferta de cada universidade envolvida e para a qual os fundos institucionais estão disponíveis. O curso é também oferecido como um curso de aprendizagem ao longo da vida por algumas das instituições parceiras, como é o caso do Instituto Superior de Engenharia do Porto.

Mais informações sobre o projeto EOLES e o curso L3-EOLES podem ser obtidas nas respetivas páginas on-line nos endereços www.eoles.eu l3eoles.unilim.fr.

Na sequência do projeto EOLES foi proposto e aprovado um novo projeto europeu, que está atualmente em curso. Este projeto, designado e-LIVES - e-Learning InnoVative Engineering Solutions – tem como objetivo central a identificação das melhores práticas de ensino a distância nas áreas da engenharia eletrotécnica, eletrónica e afins e a sua sistematização. Ao documentar um conjunto de boas práticas e seguindo uma abordagem prática, o projeto e-LIVES visa ajudar as universidades dos Países Parceiros a construir cursos inovadores de eengineering por si próprias de uma forma sustentável. Os recursos desenvolvidos abrangem o desenvolvimento de soluções para implementação de laboratórios remotos fiáveis, a formação prática de pessoal para a sua criação e manutenção e a avaliação das soluções educativas inovadoras implementadas. Por último, pretende-se a promoção do conceito de e-engineering nos países do Sul e do Leste do Mediterrâneo. Mais informações sobre o projeto podem ser obtidas na sua página on-line no endereço e-lives.eu.

REFERÊNCIAS

BATES, Tony. Understanding web 2.0 and its implications for E-learning. In: LEE, M. J. W.; McLOUGHLIN, C. (Org.). **Web 2.0- Based E-learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching**, New York: IGI Global, 2011, p. 2142.

FIDALGO, A.; GERICOTA, M.; BARATAUD, D.; ANDRIEU, G., DE CRAEMER, R.; CRISTEA, M.; BENACHENHOU, A.; ANKRIM, M.; BOUCLAGHEM, K.; FERREIRA, P. The EOLES project – Engineering labs anywhere. In: IEEE GLOBAL ENGINEERING EDUCATION CONFERENCE, 2014, Istanbul. Proceedings... Istanbul: IEEE, 2014. p. 943-946.

GERICOTA, M.; FIDALGO, A.; BARATAUD, D.; ANDRIEU, G., DE CRAEMER, R.; CRISTEA, M.; BENACHENHOU, A.; ANKRIM, M.; BOUCLAGHEM, K.; FERREIRA, P. EOLES course - The first accredited on-line degree course in Electronics and Optics for Embedded Systems. In: IEEE GLOBAL ENGINEERING EDUCATION CONFERENCE, 2015, Tallinn. Proceedings... Tallinn: IEEE, 2015. p. 410-417.

A IMPORTÂNCIA DA TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO APOIO PEDAGÓGICO AOS PROFESSORES

Ricardo Rafaell da Silva

Universidade Federal de Alagoas - Maceió – Al

RESUMO: As tecnologias de informação e comunicação (TICs) estão presentes no cotidiano das pessoas, nos mais diversos lugares, o que potencializa as informações e as formas de comunicação no mundo atual. No ambiente escolar, essa ferramenta pode servir de apoio ao professor como forma de promover a criatividade e o estímulo aos alunos. Diante do exposto, o trabalho buscou discutir a importância TICs como suporte pedagógico nas atividades docente, como também a importância da formação continuada de professores para o uso adequado das TICs na educação básica, com foco na inclusão digital. O trabalho é resultado de uma pesquisa, a qual tem natureza qualitativa, realizada em duas turmas de pós-graduação, durante a disciplina de Tecnologia da Informação e Comunicação, a qual faz parte da grade do curso, onde professores responderam questionários e debateram a respeito do tema, abordando as competências necessárias e os desafios encontrados na rede pública para incorporar as TICs de maneira eficiente em seus planos de ensino e principalmente na realidade escolar. A análise dos dados da pesquisa evidencia a necessidade de melhorias, tais como: da implantação de política pública

voltada à inclusão digital, sanar as realidades precárias de infraestruturas tecnológicas que por muitas vezes não tem condições mínimas de atender as necessidades dos profissionais e educandos, investimentos em profissionais técnicos para possibilitar suporte às práticas das TICs nas escolas, implantação de formação continuada e a necessidade de incluir os alunos nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica. Formação continuada. Inclusão digital.

ABSTRACT: Information and communication technologies (ICTs) are present in the daily lives of people, in different places, which boosts informatio and forms os communication in today's world. In the school environment, this tool can support the teacher as a way to promote creativity and stimulate students. In view of the above, the work sought to discuss the importance of ICTs as a pedagogical support in teaching activities, as well as the importance of continuing teacher training for the appropriate use of ICTs in basic education, with a focus on digital inclusion. The work is the result of a qualitative research carried out in two postgraduate classes during the discipline of Information and Communication Technology, which is part of the course curriculum, where teachers answered questionnaires and discussed the subject of the theme, addressing

the necessary skills and challenges found in the public network to incorporate ICTs in an efficient manner in their teaching plans and especially in the school reality. The analysis of the research data shows the need for improvements such as: the implementation of public policy aimed at digital inclusion, heal the precarious realities of technological infrastructures that often do not have the minimum conditions to meet the needs of professionals and students, investments in technical professionals to enable support for ICT practices in schools, implementation of continuing education and the need to include students in this process.

KEYWORDS: Basic education. Continuing education. Digital inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

A integração das TICs na educação brasileira já passou por várias transformações e vem trazendo uma perspectiva educativa inovadora (ANDRADE; LIMA, 1993), que a distingue de ações correlatas de outros países e respectivas políticas para o setor. Essas TICs contribuem para a ampliação do potencial humano na realização de atividades diversas.

As TICs invadiram o cotidiano das pessoas em todos os lugares de tal forma que a informação em “tempo real” assume uma importância central no mundo atual. Castells (1999) denomina “sociedade em rede” esse movimento que reduz as distâncias geográficas e tem a Internet como principal veículo para viabilizar o trânsito das informações.

A tecnologia pode servir de apoio ao professor como as mídias, som, imagem, filmes, pesquisas, promovendo a criatividade e o estímulo aos alunos. A tecnologia computacional tem mudado a prática de quase todas as atividades, das científicas as de negócios. E o conteúdo e prática educacionais também seguem essa tendência de mudança (VALENTE, 1999).

Diante do avanço tecnológico, o professor não poderá ser apenas um técnico, mas um profissional que desenvolve, implementa inovações, participando ativamente e criticamente do processo, transformando-se em um agente dinâmico cultural, social e curricular que possa tomar decisões educativas e elaborar projetos com os colegas, de maneira coletiva.

Dessa forma, a tecnologia poderia auxiliar na melhoria da transmissão de informações, permitindo ao aluno a interação, o desenvolvimento de atividades, a criação e o acompanhamento, diferente do ritmo monótono e repetitivo das salas de aulas dos professores tradicionalistas. Neste cenário, o professor assume um novo perfil ao entender que o seu aluno, através do uso das novas TICs potencializa o processo de aprendizagem quando faz uso e interpreta com clareza as novas linguagens presentes nessa teia global. Espera-se que seja perfil do professor conhecer e dominar as tecnologias aplicadas à educação e que essas novas linguagens presentes na hipermídia possam ser instrumentos de troca de informações e disseminação do

conhecimento.

Sabendo da existência e evidente utilidade da tecnologia, a questão que norteou a realização desta pesquisa é: por que as tecnologias de informação e comunicação ainda é pouco utilizada na prática docente? Considerando o contexto apresentado, esta pesquisa buscou identificar o conhecimento e barreiras quanto à utilização de recursos da informática no contexto do ensino na educação básica por docentes de um curso de pós-graduação em nível de especialização de uma faculdade privada com polo na cidade de Arapiraca – Al.

2 | AS TIC'S NO COTIDIANO ESCOLAR

As novas tecnologias estão presente no cotidiano das pessoas, estando fortemente presente no ambiente escolar, em diversas maneiras. A incorporação e o uso de maneira eficiente TICs no processo educativo, possibilita uma oportunidade concreta de implementar um novo paradigma pedagógico, pois essa ferramenta tem um grande potencial para possibilitar novas formas de aprendizagens. Para isso, se faz necessário o envolvimento de todos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Essas tecnologias não substituem o professor, mas apresenta novas formas do profissional atuar. O professor passa ter a função de estimular a curiosidade do aluno e, num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Assim, contextualiza os resultados, os correlacionam com a realidade dos seus alunos e facilita a transformação das informações em conhecimentos (PORTO, 2006).

Com a utilização de maneira eficiente das TICs no processo de ensino, tem-se concretamente a oportunidade de se implementar um novo paradigma pedagógico. A ferramenta tem potencial para produzir novas e ricas experiências de aprendizagem e interação social.

3 | METODOLOGIA

O estudo efetivou-se em duas etapas, sendo a primeira avaliação das principais dificuldades encontradas pelos professores para conhecer e trabalhar com as TICs. Para isso, 80 professores responderam questionário a respeito da formação acadêmica dos professores, das atividades e afinidades pelas novas tecnologias, os principais desafios encontrados, as infraestruturas tecnológicas encontradas nas escolas públicas e o aluno como sujeito principal nesse processo. A segunda etapa se deu por debates a partir das respostas da primeira etapa da pesquisa, onde foi discutido cada tópico do questionário e apresentado caminhos para fazer uso adequado dessa ferramenta pedagógica chamada Tecnologia de Informação e Comunicação.

Dessa maneira, o objeto de estudo se caracteriza pela avaliação da importância dos professores incorporarem as TICs no processo de ensino como forma de garantir

melhores resultados, tornando suas aulas mais atrativas e eficientes.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando a participação dos professores a respeito da importância das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino e na sua prática docente, foi notável que todos os 80 professores que participaram se mostraram favorável ao uso das TICs como apoio pedagógico, uma vez que apresenta potencial para melhorar as atividades em salas de aula. Vieira (2011) destaca duas possibilidades para a necessidade de se fazer uso das TICs, a primeira é de que o docente deve fazer uso deste para instruir os alunos e a segunda é que o docente deve criar condições para que os alunos descreva seus pensamentos, reconstrua-os e materialize-os por meio de novas linguagens, pois diante desse processo o educando é motivado a correlacionar as informações obtidas com o seu meio social e transformar em conhecimento para a vida.

No que concerne as principais necessidades dos professores, aproximadamente 90% dos professores apontaram a necessidade da melhoria da infraestrutura tecnológica nas escolas, principalmente relacionadas aos laboratórios de informática, que em muitos casos, apresenta apenas o espaço físico, porém não funcionam por falta de manutenção e recursos destinados pelo governo federal para esses fins. O computador pode ser uma ferramenta muito útil no processo de ensino, pois se apresenta como um recurso muito dinâmico. Nesse sentido, Teixeira e Araújo (2010) destacam a capacidade de interação e a velocidade da resposta que o computador pode oferecer a uma intervenção do usuário. Sendo que essa dinâmica pode prender a atenção do aluno e ao mesmo tempo estimular a construção do conhecimento a partir de temas do seu interesse, levando o aluno a construir seu próprio conhecimento.

Cerca de 95% dos professores, apontaram a necessidade de pessoal capacitado para dar suporte em suas práticas pedagógicas relacionadas as novas tecnologias, visto que os professores em sua grande maioria não tiveram disciplina relacionada na faculdade, sendo a atualização dos cursos de licenciatura uma grande necessidade na atualidade. Nesse contexto, Vieira (2011) vem dizer que: “Temos que cuidar do professor, porque todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, deve se portar como tal”.

A pesquisa demonstrou ainda, que aproximadamente 96% dos professores apontam a necessidade de incluir os alunos nesse processo, visto que para esta nova geração as tecnologias são vistas com muita naturalidade, pois nasceram na era tecnológica, podendo assim, contribuir muito com o direcionamento das atividades em sala de aula. Assmann (2000), destaca que a sociedade da informação precisa tornar-se uma sociedade aprendente. Visto que as novas TICs assumem, em escala

cada vez mais maior, um papel dinâmico. Sendo que elas facilitam experiências de aprendizagem complexas e cooperativas.

5 | CONCLUSÕES

A partir dos resultados quantitativos e qualitativos realizados nas turmas pelos professores, conclui-se que o papel do professor diante das novas tecnologias é está devidamente capacitado, e que existe uma carência grande de formação continuada com direcionamento a forma correta de se abordar as novas TICs no fazer em sala de aula, visto que o uso sem uma metodologia adequada não garante a eficiência no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, P. F.; ALBUQUERQUE, LIMA. MCM Projeto EDUCOM. **Brasília: MEC/OEA**, 1993.

ASSMANN, H. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. revista ciência da informação. v. 29, n2, 2000.

CASTELLS, Manuel. Fim do Milênio-A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura; v 03; Tradução Klaus Brandini Gerhardt e Roneide Venâncio Majer. **São Paulo: Paz e Terra**, 1999.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 43-57, 2006.

TEIXEIRA, N. P. C.; ARAUJO, A. E. P. **Informática e educação: Uma reflexão sobre novas metodologias**. Unidade Acadêmica de Garanhuns - UFRPE, GaranhunsPE, Brasil. 2010.

VALENTE, José Armando. Análise dos diferentes tipos de softwares usados na educação. **O computador na sociedade do conhecimento**, p. 71, 1999.

VIEIRA, Rosângela Souza. O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção do professor/tutor. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, 2011.

TECNOLOGIA NA SALA DE AULA: CONHECENDO OS ENTRAVES

Mônica Izilda da Silva

UFTM. monica.silva@educacao.mg.gov.br

Adriana Vaz Efísio Emanuel

SRE Uberaba. adrianaemanuel@gmail.com

Marianna Centeno Martins de Gouvêa

SRE Uberaba. mariannacenteno@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho apresenta os dados parciais de uma pesquisa qualitativa, que tem por objetivo analisar as causas da moderada utilização das mídias digitais em sala de aula. O universo de estudo foram oficinas pedagógicas realizadas com professores e gestores, totalizando 200 profissionais, desenvolvidas pelas autoras. Foram aplicados dois instrumentos de pesquisa, com questões semiestruturadas, aqui tratados como instrumento de pesquisa 1 e 2. O instrumento de pesquisa 1, aplicado ao início da oficina, abordou as preocupações dos participantes sobre o uso da tecnologia em sala de aula. O instrumento de pesquisa 2, aplicado ao final da oficina, solicitou aos participantes que propusessem sugestões e alternativas para o uso das tecnologias. A análise preliminar dos dados, tratados na perspectiva da análise do discurso, apontam para a dualidade de opiniões no início e ao final da discussão e troca de experiências. É visível, pelo número de resposta nos dois questionários, que a princípio

os participantes se sentiram mais à vontade para elencar os aspectos negativos do que para apontar soluções possíveis. A leitura e análise dos dados ainda revelam muitos outros aspectos que não foram o foco inicial das autoras, mas que, quando concluídas, contribuirão para uma melhor compreensão das dificuldades que cercam a apropriação pedagógica das tecnologias a favor da aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS CHAVE: tecnologia, educação, professor.

ABSTRACT: The present work presents the partial data of a qualitative research, whose objective is to analyze the causes of the moderate use of the digital media in the classroom. The universe of study were pedagogical workshops carried out with teachers and managers, totaling 200 professionals, developed by the authors. Two research instruments were applied with semi-structured questions, which are treated as research tool 1 and 2. Research instrument 1, applied to the beginning of the workshop, addressed the participants' concerns about the use of technology in the classroom. The research tool 2, applied at the end of the workshop, asked the participants to propose suggestions and alternatives for the use of the technologies. The preliminary analysis of the data, treated from the perspective of discourse analysis, point to

the duality of opinions at the beginning and the end of the discussion and exchange of experiences. It is apparent from the number of responses in the two questionnaires that at first the participants felt more comfortable in pointing out the negative aspects than in pointing out possible solutions. The reading and analysis of the data still reveal many other aspects that were not the initial focus of the authors, but that, concluded, will contribute to a better understanding of the difficulties that surround the pedagogical appropriation of the technologies in favor of the students' learning.

KEY-WORDS: technology, education, teacher.

INTRODUÇÃO

A sociedade de controle formou-se durante o processo da industrialização do século XIX e XX, por meio da especialização em tarefas, a organização industrial em larga escala, a concentração de populações urbanas, a centralização crescente do poder de decisão, o desenvolvimento de um complexo sistema de comunicação internacional e o crescimento dos movimentos políticos das massas. Ela se caracteriza pela padronização dos gostos e desejos dos seres humanos e os meios de comunicação são consequências dessa organização social (VALENTE, 1999).

Esse modelo entrou em declínio quando o modo de produção passou a ser enxuto, combinando as vantagens da produção artesanal e da produção em massa, na tentativa de obter produtos com alta qualidade, quase exclusivo de baixo custo. As concepções que definem esse modo de produção estenderam-se a toda sociedade, iniciando o atual paradigma da sociedade do conhecimento (VALENTE, 1999).

Nesse contexto, Pierre Levy (2007), filósofo francês da cultura virtual contemporânea, nos traz o conceito da Inteligência Coletiva, sendo a inteligência distribuída universalmente, valorizada incessantemente, articulada em tempo real resultando na mobilização efetiva das competências. Ou seja, os saberes e os conhecimentos estão na humanidade e se distribuem entre todos os indivíduos, sendo articulados para o bem da coletividade.

Nesse sentido, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são responsáveis pela coordenação dos inteligentes coletivos, criando o novo paradigma da informação como “uso coletivo e encaminhamento de informações em fluxos e orientadas aos usuários” (LEVY, 2007, p. 29). Em outras palavras, as inteligências coletivas apenas poderão se reunir em um mesmo ambiente por meio da mediação das TICs. Passa a configurar na sociedade, o desenvolvimento de redes por meio do trabalho coletivo, intercâmbio de informações e suas novas formas de acesso, a construção e compartilhamento de conhecimentos com o auxílio do computador. Nessa perspectiva de universalização das informações, a construção do conhecimento também sofreu alterações, sendo agora mais cooperativa, com a presença das TICs.

A tecnologia como uma evidência da mudança social, coloca em pauta o uso dos computadores e suas relações. Com o desenvolvimento da tecnologia e da

computação, surgiram as redes sociais como espaços públicos em rede que alteraram os hábitos e relações humanas, pois são locais que acontecem experiências de vida, principalmente para os jovens que não se socializam mais em locais públicos como praças. Essa parcela da sociedade entra nas redes sociais para se encontrar com seus pares (LEVY, 2007).

Toda essa mudança de paradigmas afeta a educação. Coelho (2014) explicita que, nas TICs, há um grande potencial educativo como: rapidez no processamento e disponibilidade das informações; personalização do trabalho, pois as pessoas têm ritmos diferentes de ação; interatividade; participação coletiva; hipertextualidade; opção de escolha de diferentes gêneros textuais; realidade e interatividade virtual; digitalização e ideologia, em que as diferentes linguagens da tecnologia se inter-relacionam.

Para haver uma educação de qualidade com o uso da tecnologia, é necessário, principalmente, reformulação do currículo escolar e dos cursos de formação de professores.

Prata-Linhares e Gaeta (2012) propõem que, nos cursos *latu senso*, sejam criados espaços para o aprimoramento efetivo e para o desenvolvimento do conhecimento e que os professores possam utilizar metodologias dinâmicas com o uso das TICs. E, além de espaços de aprimoramento, faz-se necessário a criação de sentidos para os alunos, como define tão bem Charllot (2008) não só nos cursos de *latu senso*, mas em todos espaços de construção de conhecimento. Se não houver sentido, não há uma aprendizagem significativa.

O professor e os estudantes devem ter autonomia e responsabilidade para decidir os conteúdos das aulas. O conteúdo não pode ser mais descontextualizado e fragmentado da realidade dos estudantes. É necessário um novo modelo de educação autônoma e solidária, em que o professor tenha liberdade e desempenhe o papel de mediador na construção do conhecimento.

Para tanto, é necessário o estudante compreender o que faz e não ser um mero espectador e executor de tarefas que lhe são propostas. Do ponto de vista pedagógico, o que deve nortear a transformação da educação é a passagem do fazer para o compreender, respeitando as diferenças individuais e oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de potencialidades e talentos.

O presente trabalho trata-se do recorte de uma investigação que está em processo e que tem por objetivo trazer à tona e analisar as causas da moderada utilização das mídias digitais em sala de aulas pelos professores. Para tanto, analisamos as falas dos professores em relação às preocupações concernentes ao uso das TICs no cotidiano escolar, coletadas durante uma oficina pedagógica realizada com público alvo da pesquisa.

Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos de pesquisa com questões semiestruturadas, por meio de registro escrito, durante as oficinas.

METODOLOGIA

A investigação está sendo desenvolvida em uma abordagem qualitativa por melhor corresponder aos objetivos propostos. Ludke (2013) esclarece que a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas:

1. A fonte direta de dados é o ambiente e o pesquisador o principal instrumento.
2. Os dados coletados são descritivos.
3. A preocupação maior é com o processo e não com o produto. O pesquisador preocupa-se em observar como um problema se manifesta em diferentes situações cotidianas.
4. São focos de atenção do pesquisador: o “significado” que as pessoas dão à sua vida e às suas coisas.
5. A análise dos dados segue um processo indutivo.

O caminho escolhido para a investigação foi a análise do discurso de gestores e professores das escolas públicas da rede estadual de ensino de Minas Gerais – MG, registrado durante a realização de oficinas pedagógicas com o tema “Uso da tecnologia em sala de aula”. Elegemos a análise do discurso visto que buscamos,

[...] desvendar os mecanismos de dominação que se escondem sob a linguagem, não se tratando nem de uma teoria descritiva, nem explicativa, mas com o intuito de constituir uma proposta crítica que problematiza as formas de reflexão anteriormente estabelecidas. (ORLANDI, 2001,p.32).

Em junho de 2017, promovemos oficinas pedagógicas para gestores e professores. A oficina que ofereceu subsídios para esta investigação foi “O uso das Tecnologias em sala de aula”, ministrada pelas autoras deste trabalho.

O objetivo da oficina foi oferecer um referencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas utilizando as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), na compreensão do papel do professor como mediador na construção do conhecimento. Para o desenvolvimento do trabalho, foram propostas estratégias teóricas e práticas, pautadas na ação-reflexão-ação.

A oficina foi oferecida a professores de diferentes áreas de conhecimento e gestores das escolas da regional Uberaba, totalizando 200 professores, distribuídos em 04 grupos de 50 participantes.

Com base nos objetivos estabelecidos, foram apresentadas as seguintes questões, em dois instrumentos de pesquisa, alicerçadas na vivência de ensino apresentada pelos participantes:

- Problematização inicial, a partir da reflexão dialogada quanto à Legislação vigente, que proíbe o uso dos celulares nas salas de aula e demais espaços escolares, e o relato de cada participante quanto à preocupação referente ao uso da tecnologia na escola.
- Reflexão a partir de um roteiro de questões quanto ao uso das tecnologias, a partir de seis diferentes pontos de entrada no processo ensino e aprendi-

zagem (GARDNER, 2000), sendo eles: narrativo, lógico-quantitativo, experimental, estético, existencial e social.

Segundo GARDNER (2000), cada indivíduo aprende de uma forma, tem uma maneira de aprender, ou seja, uma entrada a esse processo. Cabe aos professores dar o acesso aos alunos por uma destas entradas ao conhecimento. E, a partir desse raciocínio, foi proposto na oficina esses diferentes olhares e acessos ao conhecimento do uso do celular na sala de aula, tão presente na vida dos alunos, professores e gestores e, ainda, sendo objeto de preocupação demonstrado e registrado por muitos professores e gestores.

Os trabalhos foram realizados em grupos de diferentes escolas e realidades, para favorecer trocas, num processo dialógico e coletivo. Foram realizadas reflexões e apresentações das experiências de algumas escolas quanto ao uso do celular na sala de aula e espaços escolares.

RESULTADOS

O desenvolvimento das oficinas e a coleta de dados descortinaram-nos uma série de possibilidades de análises e conhecimentos que se desvelaram por meio das respostas dos cursistas.

Os resultados ora apresentados são parciais, pois estão em processo de análise, considerando que a pesquisa ainda está em andamento.

O primeiro instrumento de pesquisa solicitava aos participantes que respondessem à seguinte questão: “Quais suas preocupações referentes ao uso da tecnologia na escola?”

Dos 200 participantes, 118 responderam espontaneamente aos questionários.

Uma primeira leitura nos remeteu à percepção de que a realidade do uso das TICs em sala de aula/ escola configura-se como preocupação para os educadores em diversos aspectos, como apresentado a seguir.

As respostas foram categorizadas em três eixos de respostas de maior incidência.

EIXO 1	EIXO 2	EIXO 3
Formação do Professor	Recursos Tecnológicos Disponíveis	Uso inadequado dos recursos pelos alunos
56	23	87

Tabela 1 Respostas do instrumento de pesquisa 1

Fonte: As autoras.

No eixo 1, 56 professores e gestores apresentaram, como principal preocupação, a formação dos professores para o uso das TICs em sala de aula.

No eixo 2, 23 pessoas ressaltaram que a ausência de recursos tecnológicos nas escolas é a principal causa para a não utilização das TICs como ferramenta

pedagógica.

No eixo 3, 87 participantes realçaram que os alunos utilizaram de maneira inadequada os recursos tecnológicos, configurando-se a sua não utilização.

O segundo instrumento de pesquisa, aplicado ao término da oficina, respondido por apenas 83 dos participantes, sugeriu que fossem apresentadas sugestões e soluções para as preocupações apresentadas no instrumento de pesquisa 1. As respostas foram categorizadas de acordo com as de maior incidência.

EIXO 1	EIXO 2	EIXO 3	EIXO 4
Formação de Professor	Formação do Aluno	Mudança Curricular	Políticas Públicas
43	26	06	18

Tabela 2 Respostas do instrumento de pesquisa 2

Fonte: as autoras.

Dos profissionais que responderam, 19,27% não conseguiram apontar qualquer resposta de solução ao questionamento.

Os dados preliminares apontam que o diálogo e troca de experiências, favoreceu a mudança de olhar para o sujeito da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os registros foi possível perceber que é considerável a porcentagem de preocupações que afligem os professores e gestores quanto à formação para o uso das tecnologias e, na proposição de soluções, esse retorno de respostas ou proposição de soluções foi bem menor, levando-nos a crer que esses profissionais não se sentem parte do problema e podemos até mesmo inferir que esperam que outras instâncias apontem essas soluções.

Inicialmente, era nítida a resistência dos participantes quanto ao uso dos celulares nas salas de aula, enfatizando a falta de recursos para a sua utilização. A partir das reflexões, discussões em grupo, troca de experiências com resultados exitosos, verificou-se, no desenrolar da oficina, uma mudança no posicionamento ainda que tímido, com a percepção de que algumas iniciativas estão sendo implementadas pelos colegas.

A oficina foi avaliada durante todo o processo e cada etapa teve sua relevância, levando em consideração diferentes contextos e realidades e tipos de ensino.

Parte dos objetivos propostos foi alcançada, visto que, inicialmente, o uso inadequado das TICs era atribuído essencialmente aos alunos. Finalizando os trabalhos, o instrumento de pesquisa 2, nos revelou que essa ideia inicial foi parcialmente superada, dando lugar a novas preocupações como: a formação dos professores, a adequação do currículo e o fortalecimento das políticas públicas.

Os dados continuarão a ser analisados, buscando aprofundar o entendimento das questões explícitas e implícitas contidas nas falas dos participantes.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador**, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

COELHO, Andreza Araújo. **O Núcleo de Tecnologia Educacional da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba e a formação docente para uso das TIC: uma análise das capacitações oferecidas**. Juiz de Fora, 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas – a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do cyberspaço**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GAETA, Maria Cecília Damas; PRATA- LINHARES, Martha. Gestão de currículo e formação de professores em cursos de pós-graduação lato sensu. In: LEITE, Y. U. F.; MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G.; GOMES, M. de O.; REALI, A. M. de M. R. (Org.). **Políticas de formação inicial e continuada de professores**. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2012, v. 2.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

VALENTE, José Armando. (Org). **O Computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: SP. UNICAMP/NIED, 1999.

TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Priscilla Aparecida Santana Bittencourt

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Bauru/SP

João Pedro Albino

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Bauru/SP

RESUMO: O presente trabalho levantou e analisou dados sobre o uso da tecnologia na educação de escolas brasileiras da pesquisa TIC Educação realizada pela Cetic.br. Com a acessibilidade das novas tecnologias digitais que possuem os jovens faz-se necessário o processo de ensino-aprendizagem se adequar à nova realidade virtual. Este estudo apresenta uma breve reflexão sobre os dados da pesquisa citada, que analisa a utilização criativa dos recursos tecnológicos de maneira didática, explorando o uso da tecnologia nas escolas. Portanto, o principal objetivo deste trabalho foi realizar o levantamento de dados e refletir sobre as tecnologias digitais na educação e origem dos nativos digitais. Os resultados foram analisados e confrontados a fim de investigar a realidade do uso da tecnologia nas escolas brasileiras e assim cooperar para o desenvolvimento do uso desta ferramenta na educação. Portanto, pode-se compreender que o uso da tecnologia

na educação traz benefícios para dentro das salas de aula, destacando a facilidade de entendimento do conteúdo apresentado e a contribuição da tecnologia para o processo do ensino-aprendizagem dos nativos digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Mídias digitais. Educação. Tecnologias. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: The present work was analyzed and analyzed on the use of technology in the education of Brazilian schools ICT Education carried out by Cetic.br. With the accessibility of new digital technologies that have the new processes necessary for teaching-learning to adapt to the new virtual reality. This study is a critical analysis of data research resources, exploring the use of technology in schools. Therefore, the objective of this work was to conduct data collection and reflect on digital technologies in education and in the origin of digital natives. The results were analyzed and compared with the objective of investigating the reality of the use of technology in Brazilian schools and thus cooperate to develop the use of this tool in education. Therefore, one can understand the use of technology in education to make classrooms more class-oriented, emphasizing ease of understanding and implementation of technology for teaching-learning of digital natives.

KEYWORDS: Digital media. Education.

1 | INTRODUÇÃO

Em muitos aspectos, estamos passando por um período de transição na sociedade atual, onde a tecnologia toma conta de inúmeros setores da sociedade, e principalmente no setor educacional, onde novas formas de aprendizagem, novos horizontes, novas ferramentas de apoio ao ensino surgem a cada momento.

As pessoas, os gestores de informações, educadores e alunos procuram se adequar aos novos rumos pois, como afirma Getschko, essas mudanças são fundamentais na cultura escolar e para o processo pedagógico.

De acordo com GETSCHKO (2014)

A Internet é o epicentro pelo qual transitam a inovação, a inquietação e as novas ideias nos mais diversos campos. É também um pilar fundamental para a construção de uma sociedade do conhecimento que inclua todos e permita o acesso universal à informação e à liberdade de expressão. GETSCHKO (Demi Getschko Diretor-presidente do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br))

No contexto atual que vivemos, há espaço para as tecnologias digitais que existem e as que ainda estão em desenvolvimento.

Nos deparamos a todo momento com as tecnologias dentro e fora de nossa residência e em toda a parte. Adolescentes com dispositivos móveis, *smartphones* e *tablets*, digitando velozmente textos de mensagens, um garoto de apenas 7 anos consegue facilmente acessar jogos e ainda ensinar como utilizar tal ambiente virtual e também manipula tais dispositivos de forma mais rápida do que podemos inferir.

Segundo PALFREY e GASSER, (2011 p. 13), “Todos [estes garotos e garotas] são *nativos digitais*. Todos nasceram depois de 1990, quando as tecnologias digitais, chegaram. Todos [eles] têm acesso as tecnologias digitais e todos têm habilidades para usar essas tecnologias”.

O termo nativo digital foi sugerido por Prensky (2001) para designar os nascidos a partir de 1990 e que apresentam características como familiaridade com o computador e os recursos da internet e a capacidade de receber em informações rapidamente, processar em vários assuntos simultaneamente e desempenhar em múltiplas tarefas. Como nem todos têm fácil acesso ao computador e aos recursos da internet, pode-se falar em usuários nativos digitais sem associá-los diretamente a uma faixa etária específica

Como acreditamos que ainda existe carência de pesquisas empíricas que comprovem essas características atribuídas ao nativo digital, este estudo buscou realizar um levantamento bibliográfico sobre o assunto e apresentar uma análise preliminar dos dados de uma pesquisa realizada pelo *Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação* (cetic.br), um departamento do *Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR* (NIC.br), que implementa as decisões e

projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br), sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras.

O viés desta pesquisa leva em consideração que as TIC digitais têm influenciado no *modus operandi* do nativo digital, e tem como intuito refletir sobre a utilização criativa da internet de forma didática, para que desta forma os “nativos digitais” sintam-se atraídos pelo conteúdo midiático e motivados ao aprendizado nas mídias digitais. (GOBBI, 2012).

O público alvo da pesquisa é composto pelas escolas públicas (estaduais e municipais) em atividade, e foi aplicado nos seguintes níveis de ensino e séries: 4^a série / 5^o ano do Ensino Fundamental (EF-I), 8^a série / 9^o ano do Ensino Fundamental (EF-II) e 2^o ano do Ensino Médio (EM-2).

2 | METODOLOGIA

Com o objetivo de levantar dados e refletir sobre as tecnologias digitais na educação e origem dos nativos digitais, foi realizada, uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto.

E utilizando os dados da pesquisa realizada pela TIC/CGI.br e publicada em 2014, procurou-se conceber um perfil do aluno brasileiro comparando os dados a partir de 2012, com o intuito de verificar e acompanhar os indicadores de evoluções do uso da tecnologia de informação e comunicação nas escolas brasileiras.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Acredita-se que o uso das mídias digitais tem sido um grande desafio para muitos no ensino - aprendizagem, talvez porque ainda haja algumas questões e indagações que não foram respondidas como: Por que se deve usar as mídias digitais na educação? Como usá-la? Quais mídias utilizar? (DANIEL 2003, p.54).

Para Perrenoud (1999), a melhoria do processo de aprendizagem e familiarização dos alunos com as novas tecnologias exigem a necessidade de desenvolver competências, sendo que uma destas competências é o uso da tecnologia na educação.

De acordo com Lutz (2014), as novas tecnologias, em especial na área da informática, estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos, sendo que aqueles que não se adaptarem com essa realidade, correm o risco de serem considerados analfabetos tecnológicos.

Com base na pesquisa, foi realizada uma análise comparativa 2012 e 2013 de alguns dados considerados relevante para o estudo.

No Gráfico 1 visualiza-se a quantidade total de escolas, alunos, professores e coordenadores que participaram da pesquisa, e observa-se a evolução do ano de 2012 para 2013.

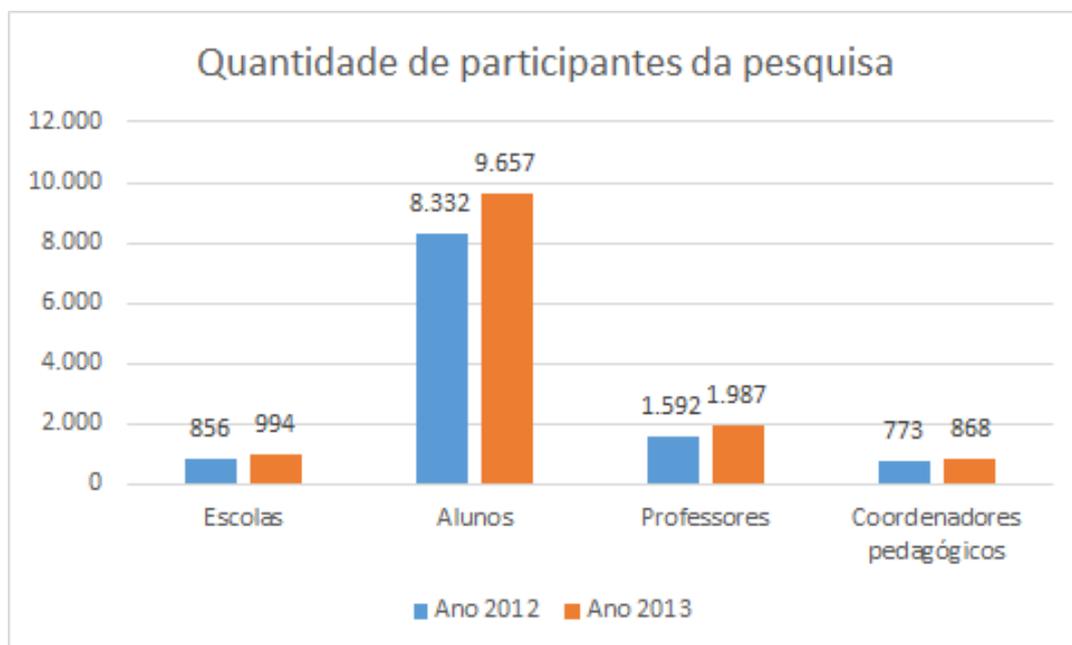


Gráfico 1 – Participantes na pesquisa dos anos 2012 e 2013.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

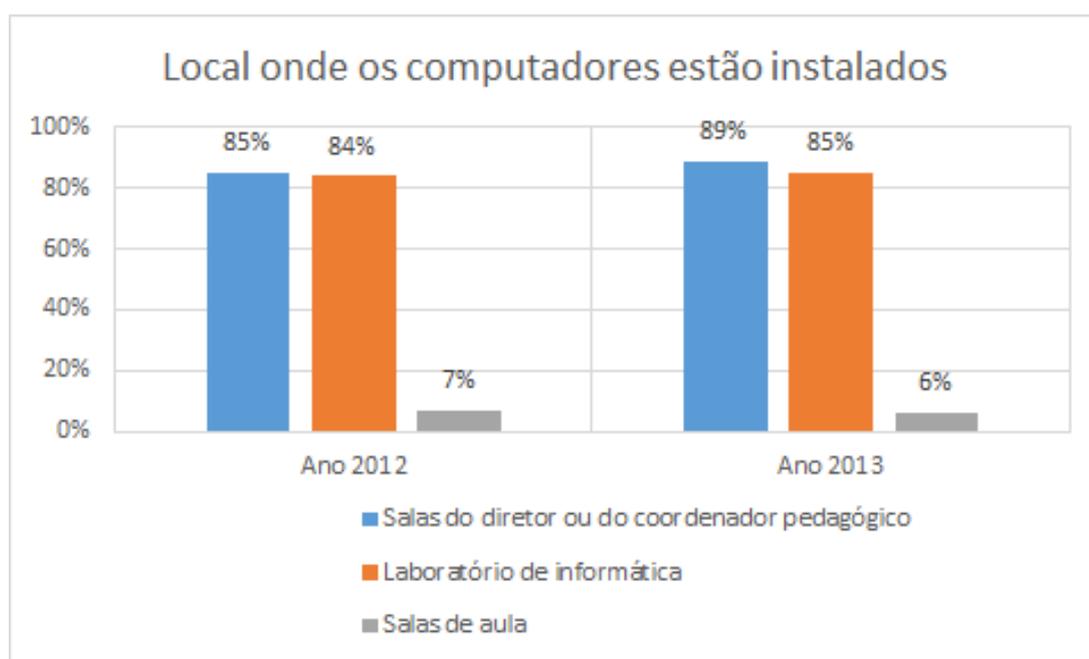


Gráfico 2 – Local onde os computadores estão instalados

Fonte: elaborado pela autora, 2015.

O Gráfico 2 demonstra o local onde os computadores estão instalados, contudo percebe-se que:

- Em 2012, 7% das escolas públicas possuíam computadores instalados em sala de aula, o que pode ser um fator determinante para o ensino-aprendizagem da nova geração.
- Em 2013, 85% das escolas públicas possuíam computadores instalados em laboratórios de informática, o que pode ser um benefício para a escola que

o possui.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

ALMEIDA¹ (2013, p. 25), fala da preocupação e a importância das tecnologias de informação e comunicação para a educação, assim como os desafios e oportunidades que ela traz.

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) são o ponto de partida para a construção de uma sociedade da informação. O avanço do acesso a essas tecnologias – sobretudo à Internet, aos dispositivos móveis e a um imenso número de aplicações baseadas nesses dispositivos – traz, ao mesmo tempo, grandes oportunidades e desafios para pais, educadores e gestores públicos.

Durante a construção da proposta deste estudo, foi possível estudar o uso apropriado das mídias digitais (computadores, *tablets*, *internet*, etc), e refletir em como tais mídias podem colaborar para melhorar o ensino-aprendizagem nas instituições de ensino apoiando o processo didático e pedagógico.

Com os dados observados e analisados, pode-se inferir que se faz necessário um olhar acadêmico para aprofundar a possibilidade de oferecer novas formas de motivação para o aprendizado por meio do uso criativo das mídias e tecnologias disponíveis.

REFERÊNCIAS

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras – tic educação 2012. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2012.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas Brasileiras – tic educação 2013. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GOBBI, Maria Cristina. **Nativos digitais na sociedade tecnológica: desafios para o século XXI**. Revista Argentina de Estudios de Juventud, Vol 1, No 5, p. fev. 2012.

INDICADORES E ESTATÍSTICAS TIC PARA O DESENVOLVIMENTO - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação Acesso em 04/03/2015. Link: http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/NICbr_PORTUGUES-web.pdf

LUTZ, Mauricio Ramos - **Utilização de mídias digitais como metodologia de ensino-aprendizagem de matemática**, PROJETO DE CURTA DURAÇÃO, Instituto Federal de Farroupilha, Campus Alegrete, 2014.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRENSKY, M. Digital Natives Digital Immigrants, 2001. Disponível em <<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>> Acesso em 12 mar 2015.

1. Virgílio Almeida - Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br

O USO DE VIDEOAULAS COMO FERRAMENTA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM QUÍMICA.

Cezar Nonato Bezerra Candeias

Universidade Federal de Alagoas – Centro de
Educação
Maceió-Alagoas

Luis Henrique Pereira de Carvalho

Secretaria Estadual de Educação de Alagoas
Maceió-Alagoas

RESUMO: Este trabalho busca refletir sobre a importância do uso de videoaulas como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem mostrando de forma nítida como essas ferramentas podem contribuir na transformação da maneira como os professores ensinam e acompanham a aprendizagem de seus alunos, mudando velhos hábitos do nosso sistema de ensino. Em seguida, ao abordar a importância da internet e das redes sociais no cotidiano, percebe-se que estas ferramentas atuam diretamente na construção do conhecimento dos jovens em idade escolar, visto que estas novas tecnologias estão presentes constantemente na vida dos jovens. Nota-se que é fundamental implementar na formação dos educadores o uso das novas tecnologias, para que o mesmo tenha contato e possa utilizá-las como uma ferramenta de ensino para transmitir o conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Videoaulas; Ensino; Aprendizagem.

ABSTRACT: This work seeks to reflect on the importance of using video lessons , as a tool for teaching and learning showing clearly illustrated how these tools can help in transforming the way teachers teach and accompany the learning of their students , changing old habits our education system . Then , to address the importance of the Internet and social networks in everyday life, it is clear that these tools work directly in the construction of knowledge of schoolchildren , as these new technologies are constantly present in the lives of young people. Note that it is critical to implement the training of educators using new technologies, so that it comes into contact , and can use them as a teaching tool to transmit knowledge.

KEYWORDS: Video classes; Teaching; Learning; Education.

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, vem surgindo no mundo o que podemos chamar de uma nova sociedade voltada para informação e para o uso das multimídias. A internet, por conter uma extraordinária quantidade de informações, é uma das principais ferramentas utilizadas por pessoas quando estão a busca de informações, nela encontramos de tudo, mas, não significa que todo conteúdo encontrado seja significativo.

O número de usuários da internet vem crescendo dia após dia, chegando a estar, nos dias de hoje, em praticamente todos os lugares, nas nossas casas, no trabalho, nas escolas ou em Lan Houses, para aqueles que não possuem computador. O acesso aos conteúdos da rede pode ajudar no processo de construção do conhecimento, desde que procuremos as informações nos locais certos. Entretanto, só com o acesso não é possível adquirir todo o conteúdo que se é transmitido, é importante ressaltar que o conhecimento precisa de uma construção mais atenta às informações obtidas, interagindo com outras pessoas envolvidas nesse processo¹.

No nosso processo de alfabetização e durante nosso percurso no ensino fundamental e médio as informações eram passadas de forma sequencial e linear, através da escrita e da fala. Já nos ambientes multimídicos, integrados pelas tecnologias da informação e comunicação - TIC, a construção do conhecimento se dá por meio de várias formas de linguagens simultâneas (FERRÉS, 1992).

No ambiente multimídico o conhecimento dar-se de forma mais atraente e empolgante, por ser multisensorial e integrado. O uso das TIC's torna o processo de ensino-aprendizagem muito mais dinâmico, pois o uso dessas tecnologias e a manipulação das informações são feitas de forma rápida e sistemática, dessa forma minimiza as barreiras da tecnologia para a disseminação do conhecimento. De acordo com Kenski "Vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais, softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor" (KENSKI 2007, p.46).

A internet é uma dessas tecnologias de informação e comunicação, nela podemos encontrar uma grande variedade de informações relacionada a uma diversidade ainda maior de assuntos e temáticas. Essa facilidade de encontrar informações é muito importante para os professores, pois podemos utilizá-las em nossas aulas atraindo ainda mais a atenção dos alunos, pois estes têm sede de conhecimento.

Outro fenômeno interligado a internet, e que faz sucesso com grande parte da população, principalmente com jovens em idade escolar, são as redes sociais tais como: Facebook, Twitter, Myspace, Blogs, Youtube, etc. Todas essas ferramentas trazem junto com elas, um grande leque de possibilidades que os professores podem introduzir em seus planos de aula. Através dessas redes sociais pode-se formar uma grande teia de conhecimento, pois estas têm a finalidade de fazer com que as pessoas interajam umas com as outras, formando uma conexão entre elas, dessa forma, alunos de escolas diferentes, estados diferentes e até mesmo países diferentes, podem trocar informações o que torna o processo de aprendizagem muito mais instigante.

A ferramenta utilizada neste trabalho é um dos vários tipos de redes sociais; o Youtube, pois nele podemos trabalhar a disciplina de química de várias formas, utilizando: vídeos, textos, fotos, imagens 3D e etc. O recurso que foi dado prioridade neste caso foi à utilização de videoaulas com o objetivo de dar um suporte aos alunos

1. Conferir Leão, Silveira, Leite 2007 (apud LEITE, 2008).

sobre cada conteúdo aplicado em aula.

Esse tema foi escolhido a partir da convivência estabelecida com professores da rede pública, e da rede privada do estado de Alagoas. Percebemos que muitos desses professores não utilizavam os recursos que as escolas ofereciam, e um desses recursos é o laboratório de informática, de um lado porque uma parcela considerável não dominava o básico da informática, e de outro lado, os que tinham conhecimento sobre informática, não sabiam como trazer as suas aulas para o ambiente virtual.

Em que pese a nossa defesa da necessidade de uma formação que trate do processo de ensino-aprendizagem nos ambientes virtuais, observando o potencial que as redes sociais (Youtube) e as videoaulas têm enquanto ferramentas para o ensino da química, ressaltamos que o uso das TIC's não substitui o professor enquanto agente educativo, servindo então, essas tecnologias, como suporte no desenvolvimento tanto do ensino quanto da aprendizagem.

2 | AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.

As tecnologias surgiram para atender as necessidades do ser humano no decorrer de sua existência, tornando-se essenciais, à preservação da sua vida uma vez que, as mesmas foram criadas para gerar mais facilidades, mais comodidades, possibilitando a realização de várias tarefas de forma simultânea e, deste modo, para o campo que aqui nos interessa, nos propiciou a possibilidade de acelerar o nosso processo de aprendizagem.

2.1 As tecnologias da informação e comunicações e sua relação com a educação.

No mundo em que conhecemos hoje, as tecnologias são praticamente indispensáveis para nossas vidas e nossas atividades cotidianas, elas estão tão presentes que às vezes nem notamos que estamos fazendo uso delas. Quando falamos em tecnologias, quase sempre imaginamos máquinas inteligentes e de alto custo, tais como: computadores super potentes, eletrônicos que reproduzem vários tipos de mídias, televisores com acesso a internet, Robôs e etc. No cinema quando assistimos a filmes de ficção muitas vezes aparece o homem do futuro, dependendo cada vez mais das máquinas, mas as tecnologias não são apenas isso. Tudo o que nós inventamos com a finalidade de facilitar a nossa vida pode ser considerada uma tecnologia, por exemplo, na antiguidade o homem escrevia em pedras utilizando ferramentas de metal, hoje escrevemos utilizando lápis e folhas de papel, então o simples lápis que usamos para escrever pode ser considerado uma tecnologia, pois inovou, facilitou a forma de escrever.

Cabe lembrar que as tecnologias sempre foram essenciais para os seres humanos e foram surgindo de acordo com a necessidade do homem em meio às dificuldades que iam aparecendo durante toda sua existência.

Na Idade da Pedra, o homem para garantir a sua sobrevivência e a sua superioridade diante dos outros seres, teve que usar seu raciocínio e inventar algumas ferramentas e processos. “Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologia.” (KENSKI, 2007.p.15).

A partir daí as tecnologias foram tornando-se cada vez mais essenciais para o homem, podemos perceber isso observando a história da humanidade, onde observamos que os homens para garantir seu alimento e acumular bens foram fazendo inovações tecnológicas para expandir cada vez mais seu território. Podemos observar muito bem essas inovações, quando estudamos a evolução das guerras. À medida que o homem foi aperfeiçoando seus equipamentos fez com que eles organizassem exércitos e com o passar dos tempos novas armas, novos meios de transportes e novas tecnologias foram surgindo até os dias de hoje.

As tecnologias como podem observar, estão em todos os lugares e não poderia deixar de estar na educação. Como exemplos, podemos citar a utilização de quadros brancos, lousas digitais e projetores que assumem o lugar do velho quadro negro e do giz, os tabletes que com seu tamanho reduzido e com sua capacidade de armazenamento podem acessar vários livros digitais e fazer pesquisas na internet tudo ao mesmo tempo e no mesmo lugar. As tecnologias estão no nosso cotidiano justamente para isso, para dar mais facilidade, mais comodidade e a possibilidade de fazer várias tarefas ao mesmo tempo, acelerando assim nosso processo de aprendizagem.

De acordo com Kenski “essas novas tecnologias assim consideradas em relação às tecnologias anteriores existentes, quando disseminadas socialmente, alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem cotidianamente, trabalham, informam-se e se comunicam com outras pessoas e com todo o mundo.” (2007.p.22). As tecnologias da informação e comunicação têm um papel muito importante na educação, pois fazendo uso das mesmas os professores darão uma nova roupagem à prática pedagógica que infelizmente por diversas vezes termina sendo reduzida a uma dinâmica eu coloca no centro apenas a escrita e a fala.

A educação é uma dimensão de muita importância para qualquer nação e não pode deixar de acompanhar as inovações tecnológicas, especialmente no que se refere ao diálogo com a informática até mesmo porque hoje é difícil imaginar o mundo sem a informática e sem a internet, sobretudo quando percebemos que o avanço na popularização do acesso ao computador e a conexão de internet que paulatinamente temos visto, seja através da diminuição dos custos em equipamentos e contratação de serviços, ou mesmo na proliferação de Lan Houses.

Com esse grande crescimento do Brasil em relação a essas tecnologias é quase impossível dissociá-la da educação, devemos fazer uso das tecnologias para tornar a sala de aula um lugar mais atrativo e instigante. A educação e a tecnologia devem caminhar na mesma direção, não se deve tentar afastar uma da outra, pois a tecnologia

está aqui para facilitar as atividades cotidianas e os processos de aprendizagem, deve-se acompanhar o avanço da mesma para que a educação brasileira possa ampliar o seu potencial de qualidade. Segundo Kenski, “no momento em que o ser humano se apropria de uma (parte da) técnica, ela já foi substituída por outra, mais avançada, e assim sucessivamente.” (2007.p.40). É preciso aprender a utilizá-la e através do conhecimento adquirido, poder inová-la.

O maior desafio nessa articulação entre as TICs e a Educação está no processo de produção do conhecimento bem como também no que se refere à sua transposição no processo de aprendizagem, pois independentemente de qualquer tipo de tecnologia seja ela a informática ou outros recursos tecnológicos se não tivermos o cuidado ao produzir o material que será trabalhado para os alunos iremos apenas transformar essas tecnologias em ferramentas de reprodução de velhos hábitos do nosso sistema de ensino, ou seja, estaremos otimizando o que já está ruim.

No relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors diz que os quatro pilares da educação são:

- **Aprende a conhecer:** Pretende-se despertar em cada aluno a sede de conhecimento, a capacidade de aprender cada vez melhor, ajudando-os a desenvolver as armas e dispositivos intelectuais e cognitivas que lhes permitam construir as suas próprias opiniões e o seu próprio pensamento crítico.
- **Aprende a fazer:** o aprender a fazer refere-se essencialmente à formação técnico-profissional do educando. Consiste essencialmente em aplicar, na prática, os seus conhecimentos teóricos.
- **Aprender a viver com os outros:** implica em respeitar as diferenças do outros e trabalhar em equipe.
- **Aprender a ser:** Pretende-se formar indivíduos autônomos, intelectualmente ativos e independentes, capazes de estabelecer relações, de comunicarem e evoluírem permanentemente, de intervirem de forma consciente e proativa na sociedade.

Contudo, esse novo indivíduo está a cada dia mais inserido na sociedade das tecnologias, portanto, torna-se preciso propiciar-lhe o acesso a elas. Enfim, ele deve estar consciente das potencialidades dessas tecnologias e do seu uso para o bem de todos.

3 | O USO DA TECNOLOGIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

No contexto atual tornou-se praticamente indispensável o uso das tecnologias digitais no nosso cotidiano, visto que fazemos o uso dela diariamente, através de eletrodomésticos modernos, à ida ao banco, um carro moderno, etc, ou seja, estamos cercados pela tecnologia.

Parte considerável dessas tecnologias toma como base o uso de imagens e

vídeos como forma de difusão de informações e conhecimentos. Nesse campo, tem nos chamado a atenção a interação cada vez maior dos jovens com ferramentas de audiovisual, seja na perspectiva de simples espectador ou mesmo na perspectiva de produtor de conteúdo.

3.2 A Utilização De Videoaulas Como Ferramenta Para Auxiliar No Processo De Ensino E Aprendizagem.

O crescente uso de novas tecnologias como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, e a necessidade de construção de novos materiais didáticos, faz com que as videoaulas tornem-se uma das mais importantes tecnologias de informação e comunicação, pois através delas podemos trazer para sala de aula um complemento ao conteúdo, mostrando de forma lúdica o que está sendo lecionado. Também podemos levar nossas aulas até os alunos fazendo assim, um acompanhamento constante dos mesmos através da produção de videoaulas e postagem das mesmas na internet, compartilhando com nossos alunos e com outros estudantes que tenham interesse no conteúdo do vídeo.

Com o uso da internet e das videoaulas podemos sanar alguns problemas muito comuns que ocorrem no dia a dia em sala de aula, tais como:

- O estudante por algum motivo faltou à aula.
- O estudante não conseguiu compreender o conteúdo ou alguma informação que foi mostrada em sala de aula.
- Atraso no conteúdo por falta de compreensão dos alunos e muitos outros

Todos estes problemas poderão ser sanados ou evitados, pois este estudante poderá acessar as aulas sobre o conteúdo que está vendo em sala de aula a hora que desejar, pois o acesso a essas videoaulas é facilitado pelos meios de comunicação, tais como: smartphones, Smart TVs, computadores, tablets e internet. O uso dessas aulas em vídeo contempla os alunos com diferentes percepções do conteúdo, onde estas aulas são apresentadas de forma multissensorial, pois utiliza-se de vídeo, áudio e imagens, fazendo com que o aluno tenha um interesse maior pelo conteúdo, incentivando-o a pesquisar mais sobre o assunto. Dessa forma o aluno irá sentir-se mais estimulado em aprender, diferente das aulas tradicionais que se norteiam apenas pela linguagem escrita e falada.

Segundo Barbosa citado por Retzlaff e Contri (2011) afirma que:

A Internet pode oferecer uma variedade de benefícios ao processo de aprendizagem, incluindo acesso a conteúdos didáticos, interação (aluno/aluno e aluno/professor), processo cooperativo de aprendizagem e reutilização de conteúdos. (RETZLAFF E CONTRI, 2011, p. 129)

A utilização dessas videoaulas não retiram a importância das aulas ministradas em sala de aula e menos ainda a importância do professor, pois este ainda continuará com a sua autoridade no processo de construção do conhecimento e na formação de

seus estudantes. Na produção dessas aulas em vídeo o professor terá que tomar alguns cuidados, pois ele deve adaptar o vídeo ao conteúdo de sua disciplina, atendendo os planos curriculares das escolas e o nível de ensino.

Além desses cuidados com os conteúdos, o professor também tem que dá uma atenção especial a qualidade do vídeo que ele quer apresentar aos alunos e divulgar na internet. Essas videoaulas devem ter uma boa qualidade de áudio e vídeo, e é indispensável que o local onde serão gravadas essas aulas tenha uma boa iluminação e que seja livre de ruídos, para garantir a qualidade do vídeo e promovendo uma maior aceitação por parte de quem vai assisti-lo, pois de acordo com Costa (1978) citado por Cinelli (2003).

A utilização de recursos audiovisuais deve ser planejada com antecedência e nunca improvisada. O professor deve caracterizar e delimitar bem aquilo que dentro do razoável, pretende que seus alunos aprendam. Escolhe então os recursos audiovisuais mais apropriados ao caso e dos quais possa dispor. Estuda esses recursos, a forma e o momento de sua aplicação. (COSTA, 1978, p. 43 *apud* CINELLI, 2003, p. 37)

Analisando a importância do vídeo na aprendizagem, Ferrés citado por Vicentine e Domingues (1992) afirma que:

- É necessário promover mudanças nas estruturas, isto é, redefinir o olhar e o fazer pedagógico, os quais incorporam o audiovisual como mero auxiliar na prática educacional cotidiana.
- A inserção de um determinado audiovisual deve estar voltada à impulsão do processo, tendo o aluno como centro. Caso contrário, o vídeo torna-se um mero ilustrador do discurso do professor.
- Nenhuma tecnologia é boa ou má por si só. A eficácia e os resultados dependerão do uso que se fizer dela. Assim, também ocorre com o vídeo: a sua eficácia educativa será diretamente proporcional ao uso que se fizer dele.
- O uso coerente do vídeo - como recurso audiovisual comprometido com a ruptura das práticas pedagógicas tradicionais - deve centrar-se mais no processo e menos no produto. O professor que faz uso do vídeo com essa consciência procura extrapolar a simples exibição de programas pré-prontos.
- Quanto mais acesso o aluno tiver à tecnologia do vídeo, no sentido de manipulá-la criativamente, pesquisar, fazer experiências que permitam a descoberta de novas formas de expressão, maior será a eficácia didática desse recurso.

O uso das videoaulas traz consigo muitas vantagens para o estudante e para o professor oferecendo o estudante um auxílio no desenvolvimento dos conteúdos vistos em sala de aula. O estudante quando está assistindo uma videoaula pela internet além desta aula ele pode acessar outros sites e ver outros vídeos com exemplos práticos daquele conteúdo que está sendo assistido na videoaula. Já o professor terá mais facilidade para contextualizar suas aulas, interligando os seus conteúdos com

conteúdos de outras disciplinas compartilhando vídeos de outros assuntos que tenham relação com o conteúdo de sua videoaula.

Devemos considerar então, que o uso das tecnologias da informação e comunicação em especial à utilização de videoaulas é muito favorável, pois enriquece a interação entre as aulas presenciais e a distância, favorecendo a compreensão dos alunos e ajudando no aprendizado mais rápido dos mesmos, pois estas aulas em vídeo têm muita aceitação entres os jovens em idade escolar.

4 | RESULTADOS

Para dialogar com toda a discussão que fizemos anteriormente, foi criado um canal de vídeo contendo videoaulas no campo do ensino de química como forma de auxiliar professores e estudantes em seus processos de aprendizagem. Com conteúdos variados, buscamos identificar elementos da interação desse público com os conteúdos ali disponibilizados em formato de audiovisual.

Como resultado desse trabalho podemos observar quais as dificuldades dos estudantes em relação aos conteúdos postados no canal de vídeos, observamos essas dificuldades levando em consideração as estatísticas colhidas no próprio canal de vídeos, que mostram quais vídeos foram mais visualizados e qual a média de tempo que eles foram assistidos

Vídeo	Tempo de exibição (minutos) ⌵	Visualizações	Duração média da visualiz.	Porcentagem visualizada média
OXIDAÇÃO E REDUÇÃO - AULA 1	28.166 (37%)	8.627 (39%)	3:15	33%
SUBSTITUIÇÃO DOS ALCANOS	7.828 (10%)	1.614 (7,2%)	4:51	16%
FORÇA ELETROMOTRIZ (FEM) - AULA 6.rmvb	6.444 (8,5%)	3.686 (16%)	1:44	27%
NÚMERO DE OXIDAÇÃO - AULA 2	4.935 (6,5%)	1.007 (4,5%)	4:54	36%
ISOMERIA DE FUNÇÃO	4.902 (6,5%)	1.101 (4,9%)	4:27	40%
AULA 01 BALANCEAMENTO POR TENTATIVA	4.282 (5,7%)	897 (4,0%)	4:46	29%
CÁLCULO DO NÚMERO DE OXIDAÇÃO - AULA 3	3.499 (4,6%)	729 (3,3%)	4:48	39%
BALANCEAMENTO - AULA 4	2.716 (3,6%)	539 (2,4%)	5:02	44%
PILHA DE DANIELL - AULA 5.rmvb	2.493 (3,3%)	1.293 (5,8%)	1:55	18%
ISOMERIA DE CADEIA	2.398 (3,2%)	517 (2,3%)	4:38	39%
ISOMERIA DE POSIÇÃO	2.328 (3,1%)	419 (1,9%)	5:33	36%
ISOMERIA DE COMPENSAÇÃO OU METAMERIA	1.943 (2,6%)	421 (1,9%)	4:36	35%
TAUTOMERIA	1.649 (2,2%)	846 (3,8%)	1:56	18%
AULA 02 BALANCEAMENTO TENTATIVA	526 (0,7%)	94 (0,4%)	5:36	34%
CÁLCULO DA FORÇA ELETROMOTRIZ - AULA 7....	491 (0,6%)	420 (1,9%)	1:10	11%
AULA 01 SOBRE ESTEQUIOMETRIA	387 (0,5%)	77 (0,3%)	5:01	35%
AULA 02 SOBRE ESTEQUIOMETRIA	307 (0,4%)	50 (0,2%)	6:08	37%
AULA 04 SOBRE ESTEQUIOMETRIA	157 (0,2%)	35 (0,2%)	4:28	29%
AULA 03 SOBRE ESTEQUIOMETRIA	142 (0,2%)	36 (0,2%)	3:57	34%

Quadro 1: ACESSO DE ESPECTADORES ÀS VIDEO-AULAS

Analisando os dados do Quadro 1, podemos observar que os estudantes que assistiram aos vídeos têm mais dificuldades nos conteúdos relacionados a reações de oxirredução e reações orgânicas.

O Gráfico 1 por sua vez mostra os dados demográficos, tais como origem do tráfego e gênero dos espectadores.

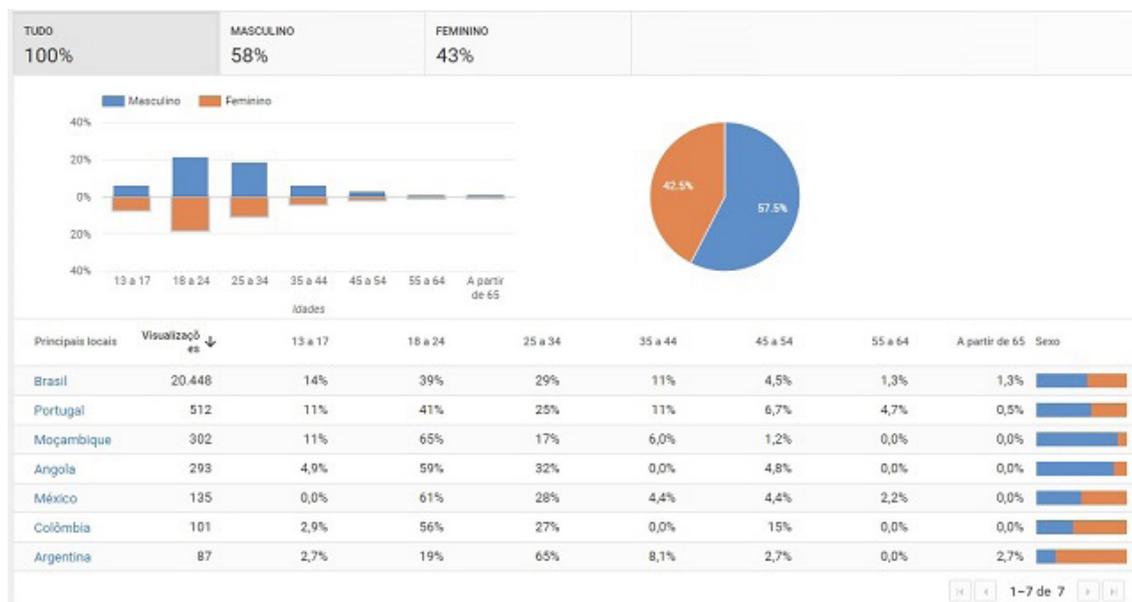


Gráfico 1: Dados Demográficos de acesso ao Canal de Video-Aulas

Podemos observar no Gráfico 1 que os vídeos são acessados com mais frequência pelos jovens em idade escolar, e também por aqueles que estão na idade de prestar os exames do ENEM. A tabela também mostra que os vídeos têm grande aceitação por jovens que se encontram em outros, fato que nos sugere uma avaliação positiva do conteúdo das vídeo-aulas e da sua utilização como ferramenta de auxílio no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o surgimento das tecnologias da informação e comunicação constatou-se que a mesma tornou-se indispensável para vida do homem moderno, pois estas facilitam as tarefas diárias e as interações interpessoais. E por trazer tais benefícios não poderiam deixar de serem utilizadas na educação como ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem, onde as interações interpessoais facilitam a construção do conhecimento.

Constatou-se também que apenas o uso dessas tecnologias não seriam o suficiente para melhorar o processo de aprendizagem, então para fazer um bom uso dessas tecnologias deve ser pensado e planejado toda uma nova metodologia, pois se estas tecnologias forem usadas sem um planejamento, vamos apenas torna-las um meio de reproduzir velhos hábitos do nosso sistema de ensino.

Cabe ressaltar que a implantação das novas tecnologias como instrumento de auxílio no processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, tornou-se um desafio para as instituições de ensino, visto que é inaceitável para alguns educadores reconhecer que este novo método de ensino possa promover a capacidade reflexiva do aluno. No entanto, cabe-nos evidenciar que a escola é um ambiente distinto de interação social, logo, este deve está incorporados aos demais espaços de conhecimento existentes

na contemporaneidade. Entretanto, é preciso também moldar o educador para atuar neste novo ambiente de aprendizagem telemático, em que a tecnologia serve como mediador do processo ensino-aprendizagem.

Compreender-se que o uso das novas tecnologias como método de ensino-aprendizagem, permitiu ao educador e também ao educando tornarem-se agentes de mudanças nas distintas esferas de ensino e aprendizagem ao inserir de forma natural o uso das novas tecnologias como ferramenta de aprendizado, visto que, o uso contínuo destas tecnologias estimula a capacidade de desenvolver estratégias de buscas, desenvolvimento das habilidades sociais, da capacidade de se comunicar efetiva e forma coerente, da qualidade de exposição escrita das ideias, além de incentivar a autonomia e criatividade do indivíduo.

REFERÊNCIAS

CINELLI, Nair Pereira F. **A influência do vídeo no processo de aprendizagem**. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FERRES, J. **Vídeo y Educación**. Barcelona: Paidós, 1992.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LEITE, Bruno S. **O uso das tecnologias para o ensino de química**. 2008. Monografia (conclusão de curso) – Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Departamento de Química – Recife.

MARQUES, Adriana C.; CAETANO, Josineide S. **Utilização da informática na sala de aula**. In: MERCADO, Luís Paulo L. (org.) **Novas tecnologias na educação: Reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002

RETZLAFF, Eliani; CONTRI, Rozelaine F. **PRODUÇÃO DE VÍDEOAULAS COM O CAMTASIA STUDIO E SOFTWARE MATHCAD - RECURSOS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA**, Santo Angelo – RS, v. 1, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/encitec/article/view/537>>. Acesso: 10 jul. 2013.

VICENTINI, Gustavo W.; DOMINGUES, Maria José C. S. **O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala de aula**. In: XIX ENANGRAD, 2008, Curitiba.

ADAPTAÇÕES NO USO DOS JOGOS DIDÁTICOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM TURMAS DE 1º E 2º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO MUNICIPAL DE FORTALEZA

Eliziete Nascimento de Menezes

Mestre em Educação Brasileira

Universidade Federal do Ceará – UFC

Fortaleza - CE

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi analisar as adaptações que os professores de 1º. e 2º. anos fazem dos jogos didáticos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Nos fundamentamos nos conceitos de autores que versam sobre a função social e significado do brinquedo, brincadeira e jogo (BROUGÈRE, 2004; KISHIMOTO, 2003), e de pesquisadores que tratam da autonomia, experiência e prática docentes (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2007). A pesquisa foi qualitativa. A construção e análises dos dados foram realizadas à luz de Bardin (2009), baseando-nos na técnica de análise de conteúdo. Percebemos que as adaptações feitas pelas alfabetizadoras aconteceram nas modalidades de apoio na realização de ditado de palavras, mescla de jogo e atividades, suplemento para outras necessidades didáticas, adaptações por mudança de regras, mero passatempo, rodízio com e a partir dos jogos. Concluimos que as professoras fazem o trabalho docente levando em conta seus saberes experienciais, entre outros saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação. Jogo. Prática docente.

ABSTRACT: The objective of this work was to analyze the adaptations that teachers of 1º. and 2º. years of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) didactic games. We are based on the concepts of authors that deal with the social function and meaning of toy, play and play (BROUGÈRE, 2004; KISHIMOTO, 2003), and researchers who deal with teacher autonomy, experience and practice (Tardif, 2014;). The research was qualitative. The construction and analysis of the data were carried out in the light of Bardin (2009), based on the technique of content analysis. We realized that the adaptations made by the literacy teachers happened in the modalities of support in the accomplishment of dictation of words, mixture of game and activities, supplement for other didactic necessities, adaptations by change of rules, mere pastime, rotation with and from games. We conclude that the teachers do the teaching work taking into account their experiential knowledge, among other knowledge..

KEYWORDS: Adaptation. Game. Teaching practice.

1 | INTRODUÇÃO

As concepções acerca da infância, os conceitos de escola, ensino, currículo, avaliação, entre tantos outros aspectos que compõem o universo escolar, passaram por alterações políticas e ideológicas relevantes que se refletem no atual cenário educacional, na perspectiva que se tem da escola, do seu papel e de todos os atores inscritos em seu contexto, bem como no processo de ensino e aprendizagem. (FREIRE, 1996).

Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita também se modificou com o passar do tempo, de modo constatável, passando de métodos considerados antigos e tradicionais de alfabetização até chegarmos aos badalados e, proporcionalmente, controversos usos do construtivismo, considerado por muitos como uma corrente epistemológica e uma concepção de aprendizagem das mais produtivas para essa finalidade.

Recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implicou em mudanças no cenário escolar sob o intuito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, com base nessa nova perspectiva de aprendizagem da leitura e escrita a que nos referimos anteriormente. Atrelada a essa compreensão, os mentores do PNAIC consideraram, dentre outros pontos, que a ludicidade, em especial para o processo de alfabetização, é também um importante aspecto a ser levado em conta no contexto da sala de aula. Por este motivo, o aspecto lúdico está inserido não apenas como um elemento incidental entre as atividades que visam alfabetizar as crianças, mas também se constitui como um dos conceitos norteadores do Programa. Pensando desta forma, direcionamos o nosso olhar, para o material lúdico que acompanha a Proposta, a qual está atualmente sendo desenvolvida em nível nacional, e que se concretiza mais especificamente nos jogos didáticos desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL). Da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o CEEL, desenvolveu este material em parceria com o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de socializar recursos didáticos que possam auxiliar o professor a melhor desenvolver sua prática pedagógica e contribuir para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita pelas crianças.

A fim de melhor sistematizar nossas ideias, buscamos embasamento sobre o assunto em contribuições teóricas de autores que versam sobre a função social e significado do brinquedo, da brincadeira e do jogo (BROUGÈRE, 2004; KISHIMOTO, 2003), bem como de pesquisadores que tratam da autonomia, da experiência e da prática docente (TARDIF, 2014; THERRIEN, 2007).

A partir das ideias desses autores, elaboramos a redação da questão norteadora da pesquisa: Que adaptações no uso dos jogos do PNAIC são feitas pelos professores? Para tentar responder a esse questionamento, traçamos como objetivo do trabalho: Analisar os usos que os professores de 1º. e 2º. anos do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais em Fortaleza fazem dos jogos didáticos do Pacto Nacional

Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerando as adaptações feitas a esses jogos na dinâmica da sala de aula. Assim sendo, consideramos como relevante a realização deste estudo, pois nos possibilitou, de modo mais específico, descrever as adaptações feitas pelos professores aos usos dos jogos do PNAIC.

Para isso, utilizamos ideias e conceitos de autores que versam sobre o lugar da brincadeira na sociedade e na escola, respectivamente e a importância da ação lúdica (Brougère e Kishimoto), além de refletirmos sobre o trabalho docente, a prática pedagógica e a autonomia relativa do professor amparados por autores como Tardif (2014) e Therrien (2007).

Como opção metodológica, fizemos uso de pesquisa exploratória, tendo a entrevista semiestruturada como a principal estratégia metodológica de construção e análise dos dados, que, por sua vez, se deu à luz de Bardin (2009), baseando-nos na técnica de análise de conteúdo.

2 | AS ADAPTAÇÕES FEITAS PELAS PROFESSORAS

Com base nos dados coletados a respeito das adaptações realizadas pelas docentes quando do uso de jogos didáticos percebemos que as docentes utilizam o material seguindo as instruções contidas no manual de utilização, mas também e, principalmente, adaptando-os de diversas formas.

2.1 Mudança de regras

A primeira categoria de adaptação no uso dos jogos que conseguimos identificar foi o estabelecimento de regras um pouco diferentes daquelas que as instruções de uso indicam. Nesta perspectiva de adaptação por mudança de regras, a professora Léa joga o Bingo da letra inicial completando as cartelas sem gritar o bingo de fato. Ela nos descreve:

É assim, por exemplo, quando eu estou com ele [aluno] aqui individual, por exemplo, eu digo, qual é a letrinha que está faltando pra completar o nome dessa figura? Essa figura aqui é uma janela, qual é a letra que falta pra completar? E aqui na panela? E na canela? Aí, ele vai tendo uma ideia e sempre eu gosto. [...] Cada um pega uma cartela, depois que cada um preencheu, aí eles vão trocando entre si. (**Professora Léa.**)

Nessa mudança de regras, a professora não chama as palavras como naturalmente ocorre em um bingo e/ou como é sugerido nas regras originais. O jogo é realizado como tarefa em que as crianças são convidadas a completar as palavras instigadas pela professora que intervém e incentiva aos alunos a refletirem sobre a estrutura das palavras e a identificarem as iniciais de cada uma delas. Compreendemos a validade didática desse jogo na e para a alfabetização, pois a atividade não deixa de ser diferenciada, desprendendo-se do livro didático e dos exercícios na lousa, por exemplo.

2.2 Suplemento para outras necessidades didáticas

Também percebemos que as professoras fazem uso dos jogos em outras atividades didáticas, as quais distanciam o seu uso das finalidades originais. Vejamos o que a professora Liz nos descreveu sobre o uso que faz do material do CEEL, bem como o motivo que a leva a fazê-lo:

Aproveitar isso aí das imagens para não ter xerox, não ter nada, colocar nos grupos, de formar pares, né, as crianças que estão no pré-silábico ou então vendo letra inicial e agrupar pela inicial, pela final, pela sílaba que está pintadinha, que às vezes tem. Então eu vou usando também de acordo com o que eu vou precisando, principalmente nesse grupo que está com mais necessidade eu pego a caixinha e vou criando. Aí eles marcam com tampinha e depois contam quem ganhou, quem tem mais... (Professora Liz).

Verificamos que a praticidade é um fator importante que a faz utilizar as peças do jogo pedagógico para ilustrar a aula. Entretanto, a mesma relata a questão da escassez e controle de material. Considerando que um material xerocopiado certamente não é colorido, logo, não é atrativo e, portanto se faz mais interessante utilizar um material oriundo de jogos vivenciados pelas crianças e que, por sua vez, são mais apresentáveis. É possível que a falta de material seja um dos motivos que a direciona a usar as peças do CEEL, como também pode ser porque ela percebe que talvez o material possa ser usado de maneira mais interessante e produtiva do que simplesmente como jogo.

2.3 Apoio na realização de ditado de palavras

O exercício dos ditados, por vezes “reprovados” por professores contemporâneos, hoje é feito de forma lúdica. Eis o relato da professora Ângela através do qual podemos inferir que a mesma usa os jogos em algumas ocasiões para instigar o aluno a refletir sobre as palavras, hipotetizar a escrita delas e lembrar o repertório do jogo, conforme ela nos descreve:

Eu já, por exemplo, usei esse jogo pra depois fazer um ditado das palavras, né, já por exemplo, peguei as fichas e disse: vocês vão agora ter de escrever, aquele que é metade e metade, tem aqui a figura e tem aqui a letra. Aí eu disse: eu vou mostrar a letra e vocês vão ter que se lembrar de qual palavra. Então, eu, não necessariamente, uso o jogo somente como ele foi montado. Às vezes eu uso as peças... (Professora Ângela).

Ao ler esta fala da alfabetizadora e refletir sobre sua ação ao realizar, a seu modo, este tipo de adaptação, podemos pressupor que ela faz o ditado de palavras do CEEL como uma estratégia de avaliação para ver se as crianças aprenderam a ortografia das palavras. Então ela faz uso do CEEL como uma forma de conferir o alcance do “poder didático” desses jogos.

2.4 Rodízio com e a partir dos jogos

Outro tipo de adaptação que as educadoras fazem acontece através de revezamento alternativo dos jogos. A professora Afrodite, por sua vez, nos descreveu

de forma minuciosa o passo a passo da modificação que faz. Ela nos detalhou da seguinte maneira:

eu boto aqui naquela mesa, aí quando eu olho um deles diz, pronto tia eu já acabei. Eu já faço o rodízio. [...]

[A pesquisadora interpela]. ‘Como é que tu faz esse rodízio?’

[Afrodite prossegue]. [...] Aquele grupo está trabalhando... Dá pra trabalhar os 10 jogos. Eu formo 5... No máximo 5, porque eu só tenho 23 alunos. E eles não faltam não. Então eu coloco aqui na mesa aquele jogo, aquele outro, aquele outro e aquele outro. Separo 5 jogos. Aquele terminou, eu já mudo. Quando todos terminam eu mudo, eu já faço aquele rodízio dos jogos.

[Nesse momento fica claro para a pesquisadora]. ‘Aí quando todos terminam então tu mexes a panela, é isso? Nos grupos... Ahhh...’

Já outra vez que eu vou trabalhar, já são mais 5. (Professora Afrodite).

Esta ação de dinamismo mostra que a docente percebe que, sem essa dinâmica, o jogo poderia cair no cansaço ou tornar-se desinteressante. É um saber importante, visto que, como afirma Brougère (2002), o jogo em si não é educativo nem pedagógico, mas o uso que se faz dele. Isso é analisado por Brougère quando atribui novas funções e valores ao objeto lúdico que, por sua vez, não se restringe à atividade da brincadeira, mas através do olhar do professor e de sua intenção pedagógica analisa a ação de jogar como geradora de experiências educativas.

Sob uma perspectiva vigotskyana, podemos refletir sobre o papel do professor como mediador no processo de aprendizagem e desenvolvimento que acontece, principalmente, quando ele trabalha com duplas, trios ou grupos, e um aluno que sabe (zona de desenvolvimento real) ajuda o outro que ainda não sabe (zona de desenvolvimento potencial). Este processo de construção de conhecimento atuando na ZDP também se dá na relação em que o adulto desafia as crianças e é totalmente favorável na ocasião em que o docente utiliza jogos.

2.5 Sem adaptações nas instruções de jogo

A professora Valentina falou que os alunos seguem as instruções, pois não vê necessidade em adaptar. Esta postura da educadora é entendida como um processo em que analisando o perfil da turma e o conteúdo dos jogos, a mesma percebe que jogar seguindo as orientações é suficiente. Verificamos isto quando, à luz de Therrien (2003), compreendemos que no cotidiano da sala de aula o fazer docente requer autonomia para adequar teoria, prática, perfil de aluno, realidade da turma, entre outros aspectos relevantes e que merecem sensibilidade por parte do educador. Vejamos:

Eu não vejo muita necessidade não. [...] O jogo em si ele já é muito rico. [...] Isso. E como eu lhe disse eu faço dividido em grupos, né? Grupos de níveis, então ele já trabalha pra aquele nível. (Professora Valentina).

Valentina qualificou o jogo como sendo satisfatório, afinal, o saber docente

construído na experiência (TARDIF, 2014) lhe permite fazer esse julgamento. A professora mostra conhecimento teórico que também fundamenta os jogos e suas finalidades ao referir-se aos níveis psicogenéticos estudados por Ferreiro e Teberosky (1986) que classifica as hipóteses de escrita das crianças em situação de alfabetização e, sob este viés respalda sua prática de jogar sem fazer adaptação.

3 | PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA E CONCLUSÕES

Podemos concluir que as professoras realizam diversas adaptações. Desta maneira, percebemos um interesse legítimo por parte das docentes em desempenhar um trabalho produtivo e dinamizar as aulas, usando de sua criatividade para alcançar as crianças em seus diferentes níveis de escrita, como argumentam Ferreiro e Teberosky (1986).

Também concluímos que as professoras utilizam os jogos, a partir de suas regras prescritas, mas acrescentando novas orientações e finalidades do mesmo modo como fazemos quando usamos outros materiais didáticos, a exemplo do próprio livro didático. Em outros termos, mesmo que possamos encontrar pontos críticos nesses usos que dos jogos são feitos, o saber da experiência legitima profissionalmente a ação didática e pedagógica das professoras, uma vez que elas produzem novos modos de usar a partir das necessidades advindas da relação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões de nossa época; v. 43)

BROUGÈRE, Gilles. **Lúdico e educação: novas perspectivas**. In: Linhas Críticas, Brasília, v. 8, n. 14, jan/jun. 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: artes Médicas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a Educação Infantil** / Tizuko Morchida Kishimoto. São Paulo: Pioneira, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação** / Tizuko M. Kishimoto (Org.); --2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**/ Lev Semenovich Vigotsky, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria de Pena Villalobos. – 11ª edição – São Paulo: Ícone, 2010.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas** / Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de João Batista Kreuch. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. **Experiência e Competência no Ensino: o diálogo do conhecimento pessoal com a ação na construção do saber ensinar**. Publicado In: Revista Educação em Debate. Nº 45, 2003.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio; MAMEDE, Maíra. **Trabalho Docente e Transformação Pedagógica da Matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula**. Publicado In: Formação e práticas docentes. Fortaleza: UECE, 2007. Versão anterior e diferente publicada In Romanowski, Martins e Junqueira (Orgs), Conhecimento local e conhecimento universal: a aula. Curitiba: Champagnat, 2004. Vol 3, p.43-56.

ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL NA CONSTRUÇÃO DO CIDADÃO DIGITAL: UMA PERCEPÇÃO DA FORMAÇÃO SOCIAL

Valéria Pinto Freire

Universidade Tiradentes (Unit/PPED/SE),
Doutoranda em Ciência da Documentação (UCM),
Mestre em Educação (Unit/PPED/SE), Graduação
em Comunicação Social (UNIT/SE).

Daniel Bramo Nascimento de Carvalho

Universidade Tiradentes (Unit/PPED/SE)
Mestrando em Educação. Licenciado em História
(UNIT/SE). Bolsista CAPES/CNPQ

Luciano Matos Nobre

Docente na Faculdade Pio X, SE. Doutor em
Educação, Mestra em Educação (Unit/PPED/
SE). Graduação em Sociologia/Licenciatura
Universidade Federal de Sergipe- UFS.

RESUMO: O presente trabalho busca refletir acerca dos processos de construção social da Cidadania Digital, seu desenvolvimento e exercício na atualidade a partir da percepção de adolescentes e jovens. Considerando para tanto, os impactos advindos das relações estabelecidas entre as práticas informacionais e midiáticas aportadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e do acesso à internet através da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), como uma combinação de aptidões necessárias a formação do cidadão, esta investigação foi desenvolvida no contexto de um projeto social de cunho socioeducativo em Sergipe, que envolveu 750 adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos

provenientes da escola pública e de famílias social e economicamente desfavorecidas. A construção dos dados se utilizou do levantamento sobre o estado da arte em relação a AMI e os resultados obtidos em pesquisa estatística simples através de um questionário online semiestruturado aplicado em abril de 2017. Para análise dos resultados, constou-se que a construção da cidadania digital e as práticas decorrentes passam necessariamente pela posse das TDIC, pelo acesso à internet e pela questão do saber fazer usos e aplicações da informação, que as desigualdades no acesso à web e do possuir tecnologia se constitui como fator de exclusão e que, parte significativa dos adolescentes e jovens encontram-se à parte do processo de cidadania plena.

PALAVRAS CHAVES: Alfabetização Midiática Informacional, Tecnologia Digital de Informação e Comunicação, Cidadania Digital.

ABSTRACT: The present work seeks to reflect on the processes of social construction of the Digital Citizenship, its development and exercise in the present time from the perception of adolescents and young people. Considering therefore, the impacts arising from the relations established between the information and media practices provided by Digital Information and Communication Technologies (TDIC) and Internet access through Media and Information

Literacy (AMI), as a combination of skills necessary for formation of the citizen, this research was developed in the context of a socio-educational social project in Sergipe, involving 750 adolescents and young people between 14 and 24 years of age from public schools and socially and economically disadvantaged families. The construction of the data was based on a survey of the state of the art in relation to AMI and the results obtained in simple statistical research through a semistructured online questionnaire applied in April 2017. To analyze the results, it was stated that the construction of citizenship digital and the resulting practices are necessarily the possession of the TDIC, Internet access and the question of know-how uses and applications of information, that inequalities in access to the web and the possession of technology constitutes a factor of exclusion and that, a significant part of adolescents and young people find themselves part of the process of full citizenship.

KEYWORD: Informational Media Literacy, Digital Information and Communication Technology, Digital Citizenship Digital Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

As práticas informacionais e comunicacionais empreendidas pelas mídias, implementadas pelos usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e do acesso à internet, têm incitado de modo geral mudanças significativas, muito em particular nas culturas, nos modos de aprender, assim como nas subjetividades individuais e coletivas e conseqüentemente no cotidiano dos sujeitos. Para que haja oportunidades iguais na educação para todas(os) não se pode desconsiderar a importância da Alfabetização Midiática e Alfabetização Informacional como aberturas para o desenvolvimento pessoal e expansão das chances de tornar-se um cidadão participativo, capaz de perceber, interpretar o mundo e transformar a realidade em que situa-se.

A Alfabetização Midiática e Informacional ¹(AMI), no contexto de busca, uso e comunicação da informação, é imprescindível no mundo contemporâneo. Reconhecem a centralidade e o importante papel que a informação e as mídias - interlocutores constantes - vêm promovendo em nosso dia-a-dia e o quanto tem se tornado inadiável a efetiva formação em informação, mídias e comunicação de cidadãos para que possam de fato, através da competência adquirida neste contexto, tornarem-se proativos no processo de construção da cidadania no século XXI.

À luz dessas ponderações o conceito de cidadania ampliou-se a tal ponto, que tornou-se uma preocupação em diversos domínios, mais especificamente no campo da educação e dos sistemas educativos. Há uma inquietação constante que pensa nas

1. A AMI é definida como um conjunto de competências que empodera os cidadãos, permitindo que eles acessem, busquem, compreendam, avaliem e usem, criem e compartilhem informações e conteúdos midiáticos em todos os formatos, usando várias ferramentas, de forma crítica, ética e eficaz, com o objetivo de participar e de se engajar em atividades pessoais, profissionais e sociais. (Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país. – Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016, p.18).

competências de cidadania como recurso para enfrentamento dos novos desafios que hoje se colocam. Erguem-se nessa perspectiva, tempos/espços que convergem e potencializam-se a partir dos usos e aplicações das TDIC e da internet que coexistem, proporcionando possibilidades visivelmente infinitas.

A Sociedade da Informação, que tem na informação sua principal matéria-prima (CATELLS, 2005) assentada nos efeitos das novas tecnologias em que predomina a lógica de redes conferindo flexibilidade, tem conferido ao conceito de cidadania inúmeros desafios, dentre eles, o de tonar-se plástico o suficiente para dar conta de toda a diversidade de possibilidades postas à sua ação e seu exercício. Acomoda-se neste sentido, a integração e a convergência entre humano e tecnológico - isto não significa que cisões e tensões não sejam geradas – a informação é seu ponto de partida e por seu caráter, hoje, majoritariamente digital, cresce em contextos informativos diversificados em que o acesso a diferentes produtos e discursos informacionais potencializam experiências, enquanto moldam seus cotidianos e redimensionam o papel do sujeito aferindo-lhes autonomia e protagonismo.

Este trabalho é um recorte e origina-se de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida desde 2013 no seio de um projeto cunho socioeducativo- fundamentado no conceito de Infoinclusão social e preparação para o mundo do trabalho e exercício da cidadania - que acolhe anualmente mil e duzentos (1200) adolescentes e jovens com faixa etária entre 14 e 24 anos oriundos de escola pública, provenientes de famílias de evidência em vulnerabilidade socioeconômica.

Analisa-se a devoluta de 750 respondentes a partir de um questionário online de tipologia semiestruturado – aplicado em abril de 2017²- estruturado em grupos de questões distribuídos em três blocos distintos: a) ‘Interesse’ composto de seis questões que versam sobre o nível de inclusão digital, posse das TDIC e acesso à internet; b) ‘Aprendizagem’ composta de 12 questões que visam saber o grau de compreensão e saber relacionado as competências e habilidades informacionais e midiáticas necessárias para se constituir um cidadão na Sociedade da Informação; e c) bloco denominado Política e Cidadania composto de cinco questões em que buscamos saber acerca da necessidade e demandas que este jovem tem ao empreender uma busca por informação na internet assim como conhecer seu nível de participação como cidadão ativo nas redes. Este bloco de questões intenciona estabelecer relação entre a internet e cidadania e os desdobramentos que esta díade pode ocasionar nos modos de vida e no fortalecimento das relações individual e coletiva.

2. Este questionário é aplicado duas vezes por ano e tem como objetivo uma análise qualitativa acerca do processo de aprendizagem do jovem, assim como mensurar os avanços que teve durante os 10 meses em que esteve participando do projeto de ações socioeducativas.

2 | ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA INFORMACIONAL³: ESPAÇOS DE CONVERGÊNCIA COMUNICACIONAL NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA DIGITAL

Percebida a princípio como áreas distintas sem vinculações possíveis, a Alfabetização Midiática e a Alfabetização Informacional passam a ser vistas pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2013, p.11) como uma combinação de competências necessárias para a vida e o trabalho, pois expande o movimento pela educação cívica [...]. Neste sentido, esta perspectiva de convergência norteia a geração de um cidadão alfabetizado midiaticamente e informacionalmente, em condições adequadas de perceber e conceber informação de modos diferentes sob diversificados formatos ao ampliar a noção de leitura e escrita suportadas pelas TDIC em ambientes digitais.

Compreender e fazer uso responsável da Informação e das Mídias, é possível apenas a partir da construção de competências e habilidades. Um cidadão empodera-se à medida em que torna-se consciente de sua identidade, do fazer e de seu lugar no mundo. É responsável pelo seu bem estar, situa e compreende o lugar e papel das mídias, da informação e da comunicação, avalia criticamente seus conteúdos como usuário, usufruidor e produtor de informação, fazendo destes usos, benefícios para sua melhoria e qualidade de vida, estímulo para o aprendizado e para um estado de ser mais ampliado no exercício da cidadania.

As alfabetizações são frentes de estudo, de pesquisa, de trabalho. Linhas avançadas de objetivos, intenções, fundamentos e práticas que oportunizam e impulsionam o indivíduo em sua formação enquanto sujeito que intenciona transformação e ascensão pessoal, social, profissional. São combinações de colaboração, coalizões de práticas sociais que produzem tramas complexas que vão além do lápis, do papel, da caneta, da lousa, do texto impresso, do codificar e decodificar.

O combinar de textos impressos e imagens visuais na construção de um texto multimodal que tornam as referências capital para seu entendimento, a usabilidade de interfaces de sistemas de interações que produzem ligações entre o eu e a sociedade produzem e fortalecem o fazer e seus significados. Nessa perspectiva, a convergência das mídias torna possível a construção de espaços de convergência comunicacional e de interconexões que ampliam e viabilizam aprendizagens diferenciadas, causando grandes mudanças nos processos de produção e distribuição da informação que em rede exploram interfaces das relações/interações independente do ambiente em que se encontram.

3. É a base para aumentar o acesso à informação e ao conhecimento, intensificar a liberdade de expressão e melhorar a qualidade da educação. A AMI descreve as habilidades e as atitudes necessárias para valorizar nas sociedades as funções das mídias e de outros provedores de informação, incluindo aqueles na internet, bem como para encontrar, avaliar e produzir informações e conteúdos midiáticos, apresenta as competências fundamentais para que as pessoas participem de maneira eficaz de todos os aspectos do desenvolvimento. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246421POR.pdf> Acessado em: 10 de maio de 2017.

2.1 A Alfabetização Midiática Informacional e os limites impostos pela exclusão digital

No mundo contemporâneo, as nossas escolhas, nossa capacidade de desfrutar de direitos fundamentais perpassa pelos modos como criamos competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) para lidar com a dinâmica multifacetada que hoje rege os processos de ensinar e aprender, de aquisição de informação, uso das mídias e construção de conhecimento. A centralidade da informação neste contexto mediado pelas TDIC nos faz pensar as práticas culturais, os novos modelos pedagógicos que se interpõem à necessidade da criação de estratégias e alternativas para um viver que seja pleno.

A importância da AMI enquanto política e estratégia na redução do “gap” entre os que têm e os que não têm acesso à informação e às mídias - esbarra na questão da exclusão digital - ser capaz de buscar, analisar e avaliar a informação de modo crítico além de aplicar essa informação e o conteúdo midiático de modo consciente em suas tomadas de decisões depende da posse da tecnologia e do nível acesso que se possa vir a ter. Para promover a criação de sociedades baseadas no conhecimento, inclusivas, pluralistas, democráticas e abertas (GRIZZLE, 2016, p.12) é necessário pensar o grau de desigualdade social, cultural e econômica em que se encontra a população, assim como se faz imperativo pensar as políticas de inclusão digital que são viabilizadas pelo Estado e até por programas da sociedade civil. Além do que a percepção do que é estar incluído digitalmente sofre nuances consideráveis aos olhos de quem o analisa e das ideologias dominantes.

São inúmeras as referências, sejam de pesquisas ou de teóricos que assinalam e reconhecem que, a situação socioeconômica é o fator que mais tem contribuído para as desigualdades de acesso às TDIC e a internet. Para Santos (2002) temos plenas condições técnicas e econômicas de acabar com as exclusões, entretanto é curioso e até paradoxal o fato de que, apesar de tudo, contribuir e tecnicamente ser viável é concretamente distante a resolução para o problema das exclusões.

O último mapeamento - realizado entre novembro de 2015 e junho de 2016 – feito pelo Comitê Gestor de Internet no Brasil⁴ (CGI.Br) – que mensura posse, uso, acesso e hábitos da população brasileiro em relação às tecnologias de informação e comunicação aponta que 58%⁵ da população brasileira usam internet, em torno de 102 milhões de internautas. Os dados revelam que pessoas (95%) das classes mais abastadas utilizam mais internet e de modo decrescente esses dados quantitativos vão diminuindo em termos de uso, Classe B usa 82%, Classe C 57%, Classe D/E cai para 28%, esta última classe foi a que maior crescimento proporcional em relação à pesquisa feita em 2014, com um acréscimo de 7 pontos percentuais (de 21% para

4. Pesquisa TIC Domicílios – 2015 Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores> Acesso: 22 de junho de 2017.

5. É definida entre a porcentagem de pessoas com acesso a computador e/ou a internet no domicílio e o total da população. O critério portanto é o número de computadores por domicílio com acesso à internet.

28%).

Portanto, a inclusão digital é uma faca de dois gumes, a ideia emerge como meio de incluir o sujeito na vida social a partir da possibilidade de acessar informações, serviços públicos, produzir e difundir conhecimento. Compartilhar vivências na internet, é hoje uma característica da própria natureza de cidadania. Por outro lado, a situação de exclusão digital associada ao crescimento em importância das TDIC no âmbito do desenvolvimento econômico dos países, traz à tona o risco de as desigualdades tornarem-se mais acentuadas fazendo com que os grupos excluídos tornem-se cada vez mais excluídos das práticas educativas e das oportunidades profissionais e conseqüentemente de geração de renda.

O instituto, ao promover a alfabetização midiática e informacional entre os jovens, vislumbra neste sentido, distanciá-los da nova dimensão de exclusão social: a incapacidade de participar da Sociedade da Informação, onde não basta apenas ter o acesso às TDIC. É necessário desenvolver habilidades para usá-las de modo efetivo passando pela aquisição de diversos tipos de competências relacionadas a era digital para que estas venham a contribuir para o livre expressar, para suas tarefas e atividades trazendo conhecimento e oportunidades.

Os dados a seguir é condição sine qua non para nos fazer perceber o quanto é fundamental uma atitude de caráter alfabetizador, para a construção de competências e de sentido que venham a afiançar as diversificadas práticas de usos das TDIC, da informação e das mídias, afora a necessidade de políticas públicas de inclusão digital que diminuam o fosso existente entre as classes, em que se efetive a democratização do acesso às TDIC e suas potencialidades acesso à internet que permitam a todos a inserção na sociedade da informação.

Advindos das classes D/E, 89.9% com renda familiar até dois salários mínimos, 18.3% dos pais são analfabetos, 39.7% não concluíram o ensino fundamental, 10% das mães são analfabetas e 40.5% não concluíram o ensino fundamental. Com faixa etária de 14 a 24 anos, destes 82.7%, tem idade entre 14 e 17 anos, 92.3%, cursando ensino fundamental e médio, apenas 2.8% destes jovens trabalham ganhando até um salário mínimo. Destes, 83.2% afirmam ter tido contato com o computador, 82.7% dizem ser muito importante o papel da informática na sociedade, 79.6% diz conectar-se a internet através de smartphome, 47.9% estão conectados à internet em suas residências, 29.5% diz utilizar a internet todos os dias e 36.7% diz buscar informações relacionadas a estudos e pesquisa escolares.

Em relação aos recursos midiáticos - com a frequência de sempre - 26% ouve música em rádio, 23.1% vê televisão e apontam os noticiários como sua preferência, precedido das telenovelas 16.8%, em se tratando da frequência com que leem livros 20.53% o fazem sempre, quando passamos para os quadrinhos 6.4% jovens dizem ler, quanto aos jornais apenas 6.26% dos jovens leem sempre, o que faz referência a leitura de revistas 5.2% jovens disseram fazê-lo sempre. Os smatphones concentram hoje um número tão grande de funcionalidades, que seus recursos já substituem

mídias como a TV, rádio, livros, jornais, revistas que faziam parte do dia a dia.

Dados⁶ mais recentes (2016), apontam que a inclusão digital ainda é um grande desafio para o Brasil que situa-se na 18^a posição de um ranking entre 75 países que identifica as condições de acesso à internet. A pesquisa⁷ situa o Brasil com nota 78 na posição geral, em uma mensuração que vai até 100. Este mesmo estudo também mostra que o Brasil está entre os dez países do mundo com maior número de população desconectada, cerca de 70 milhões de brasileiros estão sem acesso à internet. Portanto, o desafio que se apresenta é criar condições efetivas de acesso e participação no espaço virtual e para tanto há de se considerar a promoção de uma mudança estrutural no desigual perfil socioeconômico do país.

3 | APORTE PARA A CIDADANIA DIGITAL

Dentre inúmeras apreciações, ao conceito de cidadania, têm sido conferidos desafios interpostos à Informação — enquanto prática social que implica modo e ação do sujeito tendo como objetivo situar-se no mundo - em sintonia com a sociedade contemporânea caracterizada por avanços técnicos e científicos sem precedentes. As mudanças conceituais aferidas ao léxico tem se alargado enormemente, a ponto de a plasticidade conferida a este, plasmar outros modos de sentir, pensar, olhar, compreender, aprender, agir e comunicar-se.

Nessa direção, o conceito de cidadania tem lidado nas últimas quatro décadas com muitas variações quanto a sua significância, tanto no que diz respeito ao conceito jurídico que se revigora continuamente frente às transformações sociais, como mediante as mudanças de padrões ideológicos assim como a partir do contexto histórico em vigor. Vale observar, a propósito, o que, já no século XX da década de 60, Marshall (1967, p. 63-64) em 'Cidadania, classe social e status' em sua clássica discussão diz que, o conceito evoluiu de modo gradativo e processual e não por concessão, mas por lutas, reivindicações nos campos civil, político e social, portanto, conquistado.

Não mais se fala acerca de apenas uma noção de cidadania, mas de múltiplos sentidos de cidadania, que vão desde sua noção mais elementar à noção contemporânea de ser cidadão e as possibilidades emancipatórias que esta configuração nos dias de hoje permite, que analisa de modo relacional e processual o engajamento social de cada sujeito e coletivo e pondera a constituição e as dinâmicas das redes sociais, sejam físicas ou virtuais.

Os meios digitais, a internet e mais especificamente as redes sociais têm eliminado as fronteiras espaciais da comunicação dando novos contornos ao conceito de cidadania ao permitir a aproximação dos povos e o entrelaçamento das suas

6 Informações disponíveis em: <http://www.meioemensagem.com.br/home/ultimas-noticias/2017/03/03/inclusao-digital-ainda-e-desafio-para-o-brasil.html> Acesso em: 12 de maio de 2017.

7 Concretizada durante o ano de 2016 a partir de uma parceria entre o The Economist Intelligence Unit e o Facebook tendo como fonte de investigação diversas fontes incluindo a União Internacional de telecomunicações (ITU) e especialista da área.

culturas. Este novo contexto tem se afigurado objeto complexo, exigindo, portanto, um educar que dê conta da quantidade excessiva de informação que se projeta no discurso massivo das mídias - principais forças dinamizadoras - que mobiliza para confrontação e impulsiona condições propícias das mais variadas formas de participação social, política e cívica na sociedade democrática.

Educar 'na' e 'para' cidadania propõe promover uma cultura de sustentabilidade que comporta o compromisso e a responsabilidade pessoal e social em que atitudes, costumes, relações como os outros, sejam cada vez mais multiculturais e heterogêneas. Que as relações com as coisas/sujeitos situadas nas esferas públicas ou privadas suscitem controvérsias em torno do que se pode e não se pode e das relações com o entorno, em um mundo em que várias globalizações atuam simultaneamente (SANTOS, 2003) tem tornado tênues as linhas fronteiriças.

Nessa perspectiva, o exercício de cidadania alarga-se à medida de crescimento exponencial e não linear e, portanto, não se pode voltar as costas para a realidade posta pelas redes, onde a maior parte do referencial de mundo dos jovens vem das mídias e da internet. Deste modo, as práticas de cidadania estão a acontecer também em espaços não convencionais e virtuais, não se restringem aos serviços disponibilizados pelo governo em plataformas – serv.gov.br - que ampliam e simplificam o acesso dos cidadãos aos serviços públicos digitais, ou transparências as ações promovidas pelo Estado.

Não bastam os canais de comunicação entre governo e cidadão, que se configuram uma corporação política organizada com legitimidade para representar o interesse público e coletivo. A cidadania digital vai muito além, a internet é utilizada como canal de comunicação e disseminação de informação e reivindicações- sem intermediação- que tem ordenado e difundido ações através de grupos, social e politicamente engajados. O ciberativismo como é denominada a característica que reforça o conceito de cidadania no ciberespaço, busca o apoio, a discussão e a troca de informação, modificando e potencializando o conceito de participação social.

Esta nova dimensão política e social de cidadania, procura conscientizar e/ou promover uma causa junto à população, organizar e mobilizar indivíduos para ações. Estas ações podem ser por causas sociais através de campanhas, petições, ou ainda a confirmação da presença em algum evento. Ativismo político e social também é exercício de cidadania. Garantir o acesso livre e democrático a internet é garantir e legitimar os exercícios cidadãos neste espaço transformador.

Segundo Castells (2005) as TDIC têm levado a sociedade contemporânea a se organizar por meio de complexas redes de relacionamentos socialmente estruturadas, e economicamente motivadas. O autor sugere ainda que, ter domínio ou ao menos ter conhecimento das tecnologias é fundamental para o desenvolvimento das sociedades e sua expressão estratégica e decisiva em uma posição sócio-histórica determinante para a realização de transformações sociais. Castells (2005) insinua que a educação neste contexto assume um papel de grande relevância para o desenvolvimento

tecnológico e para as transformações sociais na contemporaneidade.

A capacidade de utilizar e aplicar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos cotidianos vivenciados de modo consciente, ético e responsável, é princípio fundante para a construção efetiva de uma cidadania digital. Esta, a rigor, possibilita a ampliação e o aprofundamento da imersão do cidadão na chamada Sociedade da Informação (CASTELLS, 2005).

O conceito de Cidadania Digital e sua significância não se limita ao que comumente temos percebido em grande parte da literatura da área que conceitua, define e descreve a Cidadania Digital. De modo assaz simplista, limitando-a ao “uso da tecnologia de forma responsável por parte das pessoas” (RIBBLE, 2010) - é isso e não só. Mike Ribble (2010) descreve nove elementos - Acesso digital; Comércio digital; Comunicação; Alfabetização digital; Etiqueta digital; Lei digital; Direito & responsabilidade digital; Saúde & bem-estar digital e Segurança digital - que considera constitutivos da Cidadania Digital. Em nossa compreensão, o autor tem uma visão utilitária da Cidadania Digital – geradora de normas de controle - ao perceber a tecnologia como dimensão instrumental da realidade humana, mera ferramenta de mediação que amplia as nossas possibilidades de ação, ao tratá-la como norma de uso apropriado, estando esta, restrita à segurança no mundo virtual.

Desse ponto de vista, Cidadania Digital em nossa compreensão vai muito além da dimensão instrumental ao qual tem sido tão somente situada. Temas como segurança, privacidade, certificação digital, e-commerce, etiqueta Digital, legislação na rede, saúde, alfabetização e comunicação digital, são pontos de partida e servem de base para se alcançar um conceito de Cidadania Digital pleno, tal qual seu conceito físico e um exercício que gradativamente venha a se constituir parte inerente do ser humano que transita no mundo virtual.

A Cidadania Digital fortalece-se e empodera-se à medida em que as pessoas e os coletivos passam a ter consciência de seu papel enquanto cidadão (s) no ciberespaço que em processo de transferência também é cultural, social, político e econômico, à medida em que as leis passem a ser escritas dando conta dessa nova ágora. Consolida-se à medida em que este novo cenário seja espaço de constante atuação de movimentos tendo em vista mudanças político-sociais, culturais e econômicas e a estabilização de um Estado de Bem-Estar Social.

4 | O CAMINHO METODOLÓGICO À SEGUIR

Este trabalho busca em seus propósitos uma estratégia predominantemente qualitativa como recurso metodológico tendo em vista a ampliação e compreensão maior dos resultados, o entrelaçamento de aspectos mais concretos e mais aprofundados em seus significados (MINAYO, 1996, p. 16). Neste sentido, acredita-se que este método implica uma análise dialética que nos autoriza recorrer a aspectos e elementos que se

completam legitimando uma interpretação ampliada dos resultados.

Organiza-se esta investigação, a partir de dois elementos: revisão bibliográfica e pesquisa empírica. Estes elementos integrados, foram operacionalizados tendo em vista sua transformação em atuações e resultados a partir da “experiência, vivência, senso comum e ações”, (MINAYO, 2002, p. 14). Neste cenário, a revisão bibliográfica ostenta função orgânica, pois, para efeito de estudo, desenvolve-se uma revisão sistemática cuja revisão integra periódicos indexados nas bases de dados Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), na coletânea Scientific Electronic Library Online (SciELO) e em livros específicos da área em discussão central período compreendido entre 2011 e 2017 e dos clássicos das ciências sociais entre 1967 e 2005.

Situada no procedimento técnico do estudo de caso, em que são utilizadas uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas tendo em vista assegurar uma compreensão - menos superficial possível - do fenômeno em questão. A pesquisa empírica que envolve todo planejamento para a construção dos dados teve como ambiente o Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ) dado a quantidade de jovens (1200) inseridos e por ter suas atividades socioeducativas voltadas para Inoinclusão social suportada pela Alfabetização Midiática e Informacional. Para atender ao objetivo deste trabalho aplicou-se um questionário online⁸ em que os dados foram construídos e analisados a partir do pacote estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Mesmo tendo o conhecimento de que em pesquisas qualitativas a questão central está na dimensão de sujeitos “socialmente significativos” considerando a diversidade de suas características, cultural, social e econômica (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008, p. 564), procurou-se abarcar de modo aleatório número maior possível de jovens (750). Em nosso caso específico a pesquisa quantitativa mais pertinente apresenta-se como a de amostragem estratificada proporcional, comumente utilizada quando a população divide-se em sub populações (estratos) medianamente homogêneos.

5 | PERAMBULANDO PELOS DADOS DA PESQUISA

Resultados de uma investigação que envolvem jovens respondentes são sempre surpreendentes. Primeiro porque as contradições e incertezas próprias da idade se manifestam nos resultados dando margem a incongruências, e segundo, advindos da

8 Composto de doze partes que compreendem: dados pessoais básicos; sobre suas características individuais, étnico- raciais, religiosas, educativas, gênero; características do domicílio; expectativas sobre trabalho; grau de satisfação com a vida; sobre lazer o que gosta o que deixa de gostar ou o que gostaria de ter como lazer; sobre o ILBJ e seu grau de satisfação e relação a instituição; sobre a contribuição do ILBJ em suas vidas; em relação aos seus saberes; sobre seus interesses pessoais e profissionais; sobre acesso à internet e por qual meio; sobre as competências informacionais e comunicacionais e a cidadania. Este questionário nos ajuda a compreender em que nível de aprendizagem se encontra, como entra e quais os ganho intelectuais são adquiridos após o término do projeto, este questionário nos dar as principais características desses jovens o que facilita sobremaneira repensar os planejamentos dos módulos.

escola pública de qualidade em sua maioria questionável, muitos desses jovens têm dificuldade de ler, compreender e interpretar o que leem, somada à isso os modos de cotidiano familiar e comunitárias pouco favoráveis à construção do hábito da leitura.

Tais pressupostos, nos coloca diante de uma perspectiva de análise baseada em determinantes sociais, econômicos, culturais e políticos, nos dar margem a uma análise cujos resultados subjaz como fundamento relacionados às desigualdades sociais e econômicas a que estão imersos.

O jovem respondente tem hábitos em seus momentos de lazer que vão desde ouvir música - a sua primeira opção - 26% responderam fazê-lo com frequência, em seguida vem a TV no formato noticiário 23,2%. O cinema não é uma procura significativa para o lazer e entretenimento, apenas 3,1% dizem fazê-lo como primeira opção em busca de lazer fora de casa, estes dados nos leva a pensar acerca de duas hipóteses: A primeira, está relacionada ao fator econômico – que neste caso é preponderante, afinal os custos de ir ao cinema são altos para famílias que tem como renda até dois salários mínimos – a segunda hipótese erguida, diz respeito a este jovem não ter nas narrativas cinematográficas uma relação de proximidade e por conseguinte não consegue negociar e nem produzir sentidos a partir das intencionalidades do produto, processo este mediado pelo contexto social, cultural, político e econômico.

Explorar as mediações e os espaços onde acontecem as interações entre produção e recepção midiática é uma ideia proposta por Martín-Barbero (2002), este considera que, para haver mediação é necessário a existência de instâncias fundamentais como a cotidianidade familiar, a temporalidade social e a competência cultural. Pensar o receptor não como alguém inócuo as circunstâncias e contingências, mas a partir das interações que ele estabelece em seu cotidiano. (MARTÍN-BARBERO, 2002, p. 60)

Ao tratar os hábitos de leitura é visível que esta prática não é valorizada como instrumento de lazer em todos os seus formatos, conforme pode-se constar no quadro abaixo,

Produto	Leem Sempre	Leem às vezes
Livros	20.5%	45.7%
Revistas	5.2%	56.9%
Quadrinhos	6.4%	49.8%
Jornais	6.2%	44.6%

Quadro 1 – Hábito de Leitura

Apesar dos dados acima, os jovens dizem em 93,6% que sentem desejo em aprender, 52,1% dizem em primeira opção que para conseguir emprego o aspecto mais relevante é a escolaridade, o que ao nosso perceber é um contrassenso, já que o ato de ler está intrinsecamente relacionado ao ato de aprender e ao avanço do nível escolar, não se constrói conhecimento sem leitura. Em razão disso, há de se levar

em conta a baixa escolaridade dos pais e/ou responsáveis – 80,2% não concluíram o ensino fundamental e 19,8% são analfabetos – fator de relevância para construção de uma base social importante que, por conseguinte, interfere na melhoria dos resultados dos filhos.

Alguns estudos, apontam o desinteresse na leitura como um fator impulsionado pelas TDIC - muito em particular não é assim que percebemos as mudanças que veem ocorrendo – em nosso entendimento, nunca se leu tanto quanto hoje, embora seja evidente o problema relacionado a falta de adensamento do que se lê e a ausência de envolvimento necessário para compreensão da leitura que se faz, o fato é que se lê.

Cabe notar que os sujeitos têm consciência que não são os mesmos letrados relativos aos dos séculos XIX e XX no contexto da sociedade da informação. Isto se deve as mudanças que ocorreram nos modos e suportes de leitura - os sistemas computacionais interativos, a internet, os games são alguns destes – e no mundo vivido- pela heterogeneidade e pluralidade das formas de conceber a realidade. Nesta perspectiva se definem outras narrativas e outros saberes no processo de construção do conhecimento. Desta forma, são modos de ler que se revelam e traz à luz um novo leitor com características próprias, concernente à realidade veloz, volátil e repleta de incertezas.

Levando em conta tais considerações, concluímos que é compreensível a dificuldade encontrada nos jovens em entender os contornos do ser e estar incluído digitalmente, de usos das TDIC e acesso à internet, de identificar informações de seu interesse e seguras. Um jovem que não sabe onde e nem como encontrar os canais adequados para sua participação - embora afirme o contrário – muito por conta de estar inserido em uma escola que não consegue acompanhar o caminhar acelerado da Sociedade da Informação precisa ser alvo de uma educação inclusiva aos meios de comunicação e informação ampliando as formas de obtenção do conhecimento em rede e que, portanto, os prepare para o meio social.

5.1 Diálogo entre dados

Trabalham-se nas análises dos resultados o confronto das questões de três blocos distintos (Interesse, Aprendizagem e Política e Cidadania), o diálogo a que nos propomos estabelece – em alguns momentos desta análise - um comparativo entre pesquisa feita a partir do ILBJ e as pesquisas feitas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) através de sua pesquisa TIC Domicílio 2016⁹ e pela Fundação Telefônica¹⁰ na pesquisa Juventude Conectada 2015¹¹.

O primeiro bloco de questões constando de seis questões versam sobre o 9 TIC Domicílios – 2016 Disponível em: <http://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores> Acesso em: 05 de setembro de 2017.

10 Fundação Telefônica, Juventude Conectada 2015 Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/Juventude-Conectada-2016.pdf> Acesso em 05 de setembro de 2017.

11 Juventude Conectada 2015, Fundação Telefônica, optamos por este recorte por compreender a faixa etária da instituição onde foi feita a pesquisa

‘interesse’ dos jovens em relação ao uso das TDIC e ao acesso da internet. Neste bloco podemos perceber o nível de inclusão digital por posse do aparelho digital e acesso à internet, observa-se que, de modo geral as semelhanças proporcionais entre pesquisas são evidentes. Ao entrelaçar as pesquisas optamos por fazê-lo seguindo o âmbito nacional de acesso e posse relacionados a pesquisa TIC Domicílio 2016, enquanto uso e hábitos deixamos à cargo da pesquisa Juventude Conectada 2015 por estar mais próxima do perfil do respondente desta pesquisa.

5.1.1 Dispositivos digitais: posse e usos

A leitura dos dados a seguir, vai além da polaridade entre os que têm ou não têm a posse do computador e acesso à internet, distingue alguns determinantes – sociais e econômicos - da exclusão digital apresentando suas implicações para não participação cidadã nas redes. Embora alguns dados, como a posse do dispositivo digital sejam semelhantes proporcionalmente em termos quantitativo, esta mesma posse se apresenta desigual, bastando para isto observar a distância que se exhibe entre as classes A, B em relação a C, D/E quanto a posse do dispositivo e acesso à internet.

A leitura dos dados a seguir, vai além da polaridade entre os que têm ou não têm a posse do computador e acesso à internet, distingue alguns determinantes – sociais e econômicos - da exclusão digital apresentando suas implicações para não participação cidadã nas redes. Embora alguns dados, como a posse do dispositivo digital sejam semelhantes proporcionalmente em termos quantitativo, esta mesma posse se apresenta desigual, bastando para isto observar a distância que se exhibe entre as classes A, B em relação a C, D/E quanto a posse do dispositivo e acesso à internet.

Há neste sentido um padrão de desigualdades que persiste em relação a penetração do computador nos domicílios entre as classes A (99%), B (84%), C (47%) e D/E (13%), região Sul 54%, Sudeste 58%, Centro-Oeste 44%, Norte 30% e Nordeste 38%, zona urbana 59% e rural o percentual de (26%).

Em se tratando do acesso à internet este também se mantém desigual entre as classes, região e zona. Os resultados da pesquisa Tic Domicílio 2016¹², 54% (36,7 milhões de domicílios) do total das residências brasileiras possuíam acesso à internet, em sua proporção por estrato social a classe A (98%), encontra-se praticamente universalizado, a classe B (91%), C (60%) e D/E (23%), segundo esta mesma pesquisa aproximadamente 30 milhões de domicílios das classes C e DE estão desconectados o que demonstra quase a metade do total dos domicílios brasileiros.

A realidade da pesquisa nacional nos aproxima proporcionalmente e mais do que dados numéricos, qualitativamente há semelhanças inquestionáveis, tanto no que

12 Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC Domicílios 2016.

tange a posse do dispositivo digital quanto ao que abarca os dados relacionados ao acesso à internet. Questionados acerca da existência de quais dispositivos digitais que possam ter conexão em suas casas, 45,3% responderam que existe um (01) aparelho, 24,7% dois(02) aparelhos, 15,9% não há nenhum aparelho em suas residências e 14,1% respondeu que há três (03) ou mais aparelhos.

Quanto ao computador de mesa 80,2% disseram não possuir, em contrapartida aos 19,8% que dizem possuir um ou mais, este fato por si só não define a exclusão digital, pois, constata-se que entre os setecentos e cinquenta (750) jovens respondentes 84,1% possuem algum tipo de dispositivo que possam ter conexão, assim, concluímos que proporcionalmente o nível de inclusão digital do ponto de vista da posse é alto.

O celular é o dispositivo digital mais utilizado pelos jovens, desta pesquisa, para acessar a internet, 79,6% dizem possuir e fazer uso deste na busca por informação, 55,5% destes o faz em busca de conteúdos para escola, buscas científicas, estudo/pesquisa. Cabe salientar que o acesso à internet se dá em 47,9% em seus domicílios o que permite maior mobilidade social e estabelece conexões múltiplas, livre das amarras das limitações impostas pelos espaços escolares ou sociais que buscam salvaguardar dos riscos virtuais através da segurança digital. Estes dados analisados tendo como parâmetro de comparação a pesquisa Juventude Conectada 2015 nos fornece impressões de que o jovem de nossa pesquisa se encontra a nível de inclusão digital, considerando a dimensão do acesso a tecnologia, em conformidade proporcionalmente com a média nacional, Classe A 86%, frente aos das classes B 75%, C 69% e D 54%.

Na mesma pesquisa – Juventude Conectada - o jovem também tem em sua residência o local em que mais acessa a internet em percentual de 63%. São os jovens da classe D que proporcionalmente mais acessam a internet via celulares a partir do próprio domicílio (76%) este índice deve-se ao fato do valor de um celular que difere enormemente em relação a um computador de mesa, notebook ou tablete.

Atrelado a este fato, constatamos que tanto o jovem da pesquisa nacional em percentual de 52,1% (não possuidor de acesso à internet em sua residência) quanto aos jovens pesquisados – quando em se tratando da classe D/E - através das pesquisas com as quais estabelecemos parâmetros de comparação, apontam que os motivos que o deixa a parte de acesso à internet está ligada por ordem de importância: primeiro a falta de recurso econômico (custo elevado), a falta do computador, em segundo a falta de interesse, e por fim a falta de habilidade como o computador.

Revelou-se na construção dos dados que a frequência com que os jovens acessam a internet em busca de informações de modo geral, somado os que acessam todos os dias e ao menos uma vez ao dia é de 52,2%, na média nacional 40% dizem fazê-lo todos os dias mais de uma vez ao dia (Telefônica, 2015). Nesta pesquisa, 23,3% uma vez por semana, 22,3% confirmam fazê-lo várias vezes ao meses sem especificar quantas vezes por dia ou por semana e 2,3% diz nunca fazer acesso à internet. Em contrapartida na pesquisa Juventude Conectada, 25% pelo menos uma

vez por semana acessam a internet, 5% pelo menos uma vez ao mês e 4% não faz qualquer acesso.

O jovem respondente neste sentido, tem atuação proporcionalmente que vai além a média nacional. Nesta perspectiva, podemos considerar que este jovem é inserido digitalmente e que, o fato de não ter participação efetiva nas redes - no exercício da cidadania digital - não está atrelado à ausência das TDIC, mas ao fato da falta de aprendizagem necessária para que possa transitar no mundo virtual com a mesma desenvoltura com que faz no mundo físico.

Prescinde portanto, de uma alfabetização midiática e informacional que lhes possa tornar capaz de exercer com competência o exercício de cidadania. Embora tenhamos observado que nas três pesquisas – aqui analisadas - a internet pontua como meio mais utilizado para as pesquisas escolares e estudos e que segundo a pesquisa Juventude Conectada 2015, encontra-se consolidada enquanto suporte para pesquisas, tarefas e trabalhos quanto para a obtenção de informações sobre cursos e atividades educativas e de capacitação (TELEFÔNICA, 2015, p. 28).

Observamos que na escola e no ILBJ são os espaços em que menos fazem acesso à internet, 28% na média nacional dizem fazer acesso na escola, no ILBJ o quantitativo é de 10,1%, destes respondentes 4,4% diz fazer acesso à internet na escola regular. Com esta pesquisa constatamos, primeiro que a escola não favorece a Infoinclusão cidadã do jovem, já que os dados comprovam que os espaços em que mais deveriam ter acesso é o menos o fazem. Segundo que, o ILBJ projeto social que tem em seu eixo de estruturação pedagógica o conceito de Infoinclusão social não viabiliza aos adolescentes e jovens assistidos a efetiva utilização de seu parque tecnológico com máquinas de última geração em instância de web 3.0¹³.

As redes sociais é um caminho relativamente novo e de extrema sedução principalmente para adolescentes e jovens. No Brasil segundo a Telefônica (2015) 58% acessa as redes sociais mais de uma vez ao dia, nesta pesquisa 40.8% dedica ao dia de trinta minutos a duas horas/dia, 10.9% dedica de duas a cinco horas diárias, 10.3% está conectado às redes sociais todo tempo, 4.5% está conectado as redes sociais de cinco a sete horas diárias, 33.5% acessam as redes sociais menos de trinta minutos diariamente. Significa entre tantos movimentos os colocar diante de uma diversidade imensa de possibilidades de interação. A rede social tem se tornado diante dos olhos e sentidos dos jovens uma referência de liberdade de expressão e autonomia, impacta portanto no comportamento e atitudes. Podemos observar que o jovem desta pesquisa privilegia a comunicação interpessoal tal qual a média nacional 37.3% e que as redes sociais encontra-se no topo de suas preferências da atividades realizadas na internet.

O fato de estarem conectados com tanta frequência não os faz capaz de utilizar as 13. Web 3.0 ou Web Semântica, é a união das Web antecessoras – Web 1.0 e Web 2.0 - as máquinas se unem aos usuários na produção de conteúdo e na tomada de ações, tornando a infraestrutura da internet, de coadjuvante para protagonista na geração de conteúdos e processos, e portanto a democratização da capacidade de ação e conhecimento, Tim-Berners Lee(2001)

redes sociais como espaço de participação cidadã, a preferência está em compartilhar o seu dia-a-dia, fotos e acompanhar os amigos, muitos desconhecem as redes sociais como espaço de participação dinâmica em resolução de ‘coisas’, tensões e conflitos. Neste apanhado de dados 79,6% dos jovens responderam nunca terem participado de algum tipo de movimento político ou social de reivindicação, este é mais um dado que nos confirma que se torna inadiável o trabalho efetivo de alfabetização midiática informacional (AMI) em que sejam apresentadas aos jovens as dimensões das competências imperativas para que possam se tornar protagonistas de suas próprias vidas e de seu tempo, afinal, cada um de nós é uma espécie de encruzilhada onde acontece coisas. (LÉVI-STRAUSS, 1987, p. 10).

5.1.2 Aprendizagem: resultados dissonantes

Obviamente que estar incluído digitalmente não implica apenas a posse da tecnologia, a inclusão digital deve ser vista sob o ponto de vista ético que levará o sujeito a ação da cidadania digital - a construção da cidadania e suas práticas se concretizam, em nosso perceber, a partir do acesso e uso da informação e das mídias - podendo ser definida como aquela que possibilita ao cidadão atender as suas demandas de informação, comunicação entre seus pares, a comunidade e o Estado.

Sem qualquer sombra de dúvida, o estar incluído digitalmente e ser protagonista na consolidação de sistemas democráticos requer empoderamento e engajamento político, mas antes, a rigor, se faz necessário que a aprendizagem seja efetiva, que a Alfabetizações Midiática e Informacional – aqui proposta - cumpram seu papel, que afiancem as demandas educacionais, sociais, econômicas e culturais surgidas das mudanças potencialmente empreendidas pelas TDIC e internet.

O cenário apresentado por esta pesquisa no bloco intitulado aprendizagem não nos surpreende de todo, mas, nos dá muito ‘pano para manga’, ao pensarmos acerca de quais competências são necessárias serem adquiridas para a participação na Sociedade da Informação e que, para além da inclusão digital há de se considerar que conhecimentos, habilidades, comportamentos e atitudes são imprescindíveis para a comunicação a criação e a colaboração. Neste sentido, “a produção de uma população com alfabetização midiática e informacional é essencial para o desenvolvimento sustentável de qualquer sociedade. (UNESCO, Cetic.br, 2016, p. 27)

Iniciamos esse bloco de questões com a seguinte pergunta: Você se considera competente no momento de buscar informações na internet? “Domina as habilidades de busca, elaboração de estratégias, utilização de ferramentas de pesquisa, como os buscadores (Google, Yahoo, etc.) para refinar sua busca ou até efetuar uma busca avançada”, 80.9% respondeu ser competente. Para avaliar a questão acima solicitamos ao jovem que atribuísse nota de um (muito ruim) a dez (muito bom) à sua habilidade em relação aos diferentes aspectos dos conhecimentos abaixo relacionados.

Habilidades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Saber como e onde pesquisar uma informação pública na internet	10.4%	3.8%	1.8%	2.5%	11.4%	8%	6.8%	12.9%	20.8%	21.3%
Avaliar a qualidade das Informações pesquisadas na internet	10.5%	5.2%	4.6%	5.4%	16.5%	7.8%	12%	11.6%	14.9%	11.2%
Utilização efetiva da informação pesquisada no seu cotidiano	10.9%	5.7%	4.5%	5%	16.6%	11%	10%	12%	13.3%	10.6%
Utilizar do contato entre Cidadão e Estado na internet para reivindicar, sugerir, questionar, extrair informações	13.4%	6.5%	7.7%	8%	16.5%	9.7%	9.7%	6.9%	12.1%	9.2%
Efetuar compras na internet	37.6%	6.1%	5.7%	5.3%	9.3%	5.7%	5.8%	6.8%	8.5%	8.9%
Efetuar pagamentos pela internet	39.2%	8.5%	6.9%	5.8%	10.2%	4%	6.1%	4.9%	6.5%	7.6%
Saber como buscar na informações sobre emprego na Internet	16.4%	3.7%	6.4%	5.3%	13%	6%	7.8%	9.4%	16.5%	15.2%

Quadro 2 – avaliação da habilidade de busca

Há coerência entre as duas primeiras questões do questionário no resultado final em âmbito geral, 84% afirma ser competente nas habilidades de busca, acesso e apropriação da informação. Entretanto, ao serem pormenorizadas as questões, as respostas nos trazem incertezas quanto a competência informacional desse jovem que no geral afirma ser competente (80.4%).

Ao observar o quadro acima percebemos que o jovem respondente tem um nível de habilidade e competência informacional que muito deixa a desejar, a exemplo da avaliação em relação a qualidade da informação o percentual em escala de 1 a 10, muito ruim 10.5% e muito bom 11.2%, este percentual é insignificante diante de setecentos e cinquenta respondentes dos quais 80.4% afirmam ser competentes. Efetuar compras/pagamentos na internet 76,8% dizem ser muito ruins, o comércio eletrônico embora tenha se revelado menos importante para o jovem brasileiro conectado 46% deles declaram realizar tal atividade e destes 26% afirmam fazê-lo uma vez ao mês pelo menos (TELEFÔNICA, 2016, p. 29)

Na busca por emprego o percentual de muito ruim (1) 16.4% assemelha-se ao percentual de muito bom(10) 15.2%, há neste quesito um diferencial em relação as demais respostas, que pode ser explicado através dos 64.3% que diz acessar os portais públicos em busca de oportunidade de emprego. Importante notar que 80.1% desconhece a Lei Brasileira de Acesso à Informação Pública, destes 55.5% conseguem distinguir entre o que é informação pública e informação privada, 55.9% têm convicção de que as informações contidas nos sites e.gov são somente informações públicas e que estas devem ser divulgadas independentemente de serem solicitadas.

Interrogados sobre terem visitado algum portal de acesso à informação do governo brasileiro na internet, 45.9% disseram nunca haver ter feito a visita, 23.1% apenas uma vez, 28.3% algumas vezes e 2.5% frequentemente. 66.6% dizem ter feito o acesso para si e 24.9% para os pais. Por grau de importância os temas são: trabalho 64.3% seguido de Direitos e Cidadania 35.5% em seguida à saúde 33.6% depois à segurança 22.8%, cultura 19.8%, economia 17% e sustentabilidade 11.9%. Em escala de um a cinco para mensurar o grau de satisfação com as informações pesquisadas na internet relativas ao governo brasileiro 33.8% pontuaram grau três, 59.4% afirmam que estas informações não atenderam suas necessidades.

Rematamos este bloco de questões considerando que o jovem respondente embora afirme ser capaz de buscar, acessar e apropriar-se da informação com competência, denota apreciável fragilidade nas habilidades que promovem a infocidadania. Frente a essa realidade, a escola e demais espaços de construção de conhecimento têm papel central para a formação de cidadãos que sejam competentes no domínio das fontes de informações e críticos diante das mídias. O que faz um sujeito ser incluído digitalmente e competente em mídias e informação é a posse de um capital intelectual que tenha o alcance de compreensão das dimensões dos aspectos que hoje suportam a realidade vivida.

5.1.3 A atuação político e cidadã e o nível de participação

Neste grupo de questões podemos nos certificar de que política e cidadania são conceitos que encontram-se tão intrinsecamente relacionados quanto intrigados, que a desordem acerca de seus sentidos e significados confundem a muitos. Existe no imaginário do povo uma distinção, já naturalizada, que define política como algo menor que cidadania, algo que está relacionado ao sujo, a corrupção, ao roubo e a cidadania por sua vez em sua suposta superioridade é a ação que viabiliza o bem comum a igualdade social e dignidade coletiva. Esta distorção retoma, pois, a fala da escola ao recursar a aplicação do termo política em seus planos pedagógicos quando diz que o seu trabalho é a promoção da cidadania sem interferência da política.

O jovem percebe a política como algo a parte de sua vida cotidiana, que diz respeito apenas ao Estado e aos políticos, esta é uma visão pequena, estreita, a escola precisa abandonar a recusa de inserir em seus planos pedagógicos a política em sentido pleno/amplo, é dever, sim, de toda e qualquer escola, assim como os espaços não formais de aprendizagem a inserção do conceito em sua malha de conteúdo. Política e cidadania são conceitos imbricados por natureza, um não sobrevive sem o outro, em caso de subtração da política haverá impossibilidade da cidadania existir. Arroyo (1995, p.74), nos faz lembrar que, uma educação voltada para o exercício da cidadania em seu sentido mais pleno, em que os cidadãos efetivamente participam das decisões políticas que os afetam. Uma concepção de cidadão enquanto sujeito político que exige “uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e

participação política”.

Estar a par politicamente dos aspectos que permeiam a vida da sociedade é fator de relevante importância para o fortalecimento da cidadania, as respostas obtidas neste bloco dão margem a múltiplas interpretações, estas se diluem em incertezas quanto a real demanda de cidadania e participação desses sujeitos juvenis. Educação e trabalho são duas áreas que na percepção dos jovens são de fundamental importância conhecer para saber como gerir a vida e seus processos de crescimento pessoal e profissional. O grau de interesse do jovem no momento da pesquisa relacionado à educação é de 45.4%, ao trabalho 48.8%, estes percentuais estão em consonância com o grau de interesse e prioridade que têm em suas vidas.

Para 48.1% dos respondentes as redes sociais é um meio de acesso à informações, sentem-se informados em relação as coisas do cotidiano, aos noticiários políticos e econômicos e por ficarem por dentro das novidades, notícias relacionadas a saúde e trabalho. Um percentual de 73.9% diz sentir-se cidadão participante informado ao utilizar as redes sociais como fonte os argumentos são variados como pode-se ler a seguir,

Se tanta gente usa as redes sociais é porque é seguro e as informações são confiáveis. (J.1)

Alguns, eu considero alguns sites confiáveis, com base nos tipos de profissionais. (J.2)

Seguir páginas de jornais, rádios são fontes de que dão informações sobre nossa cidade e também sobre as notícias boas e ruins que há. (J.3)

Todas as novidades de jornais e revistas eu encontro nas redes sociais. (J.4)

Grupos e páginas me dão informações relacionadas a política, economia, cultura e sexualidade. (J.5)

É significativo pensar, então, o porquê de 73.9% diz sentir-se cidadão informado ao utilizar as redes sociais, no entanto, interrogados acerca de ter participado por meio das redes sociais de algum movimento/reivindicação político/social, 79.6% responderam não ter participado em momento algum do seu estar nas redes sociais apesar de utilizá-la tão massivamente. Verifica-se, portanto, diante deste resultado, que a apropriação do conceito de cidadania é limitada e que não existe compreensão da dimensão das possibilidades de uso da TDIC e internet nos processos de construção de sua cidadania.

O desenvolvimento contínuo torna-se sustentável e impacta sobre a melhoria no padrão de vida, as TDIC e as redes têm na Sociedade da Informação papel imperativo, esta característica nos indica que, os contornos que embasam os resultados desta pesquisa são de base sociológica e educacional. Se confrontarmos os resultados dos blocos – Interesse, Aprendizagem e Política e Cidadania - podemos inferir que há

dois pontos aparentemente consensual entre eles, que estão ligadas às dimensões econômicas, culturais a desigualdade social e a formação do cidadão para o acesso as mídias e a informação. Considerando tais conjecturas, a formação do cidadão passa a ser uma determinação a ser aferida como um processo contínuo, ao longo da vida que esteja entrelaçado entre seu cotidiano e os espaços formais e não formais de construção de conhecimento.

Cidadania digital é desconhecida para esses sujeitos juvenis, os resultados nos revelam que a necessidade de Alfabetização Midiática e Informacional é uma realidade, pois, não são os recursos digitais e a internet por si só que irão garantir igualdade de oportunidade para todos. A distribuição desigual de renda e competência midiática informacional é geradora de uma outra forma de desigualdade que restringe os espaços políticos, culturais e sociais de jovens desfavorecidos economicamente.

Políticas Públicas nesse sentido, se fazem necessárias - desde a escola básica aos níveis de escolaridade subsequentes - usando uma nova perspectiva de malha curricular que venha a promover a aquisição de conhecimentos e novas habilidades e atitudes que estabeleçam conexões mais próximas entre sujeitos e o exercício da cidadania em contextos diversos que se configura na Sociedade da Informação.

A AMI neste contexto, se interpõe como impulsionadora no reconhecimento e promoção do acesso à mídia e a informação, para além das possibilidades e limites das TDIC e Internet, segundo a UNESCO (2016) uma das principais razões de combinar essas alfabetizações em um conceito composto da AMI é fornecer aos cidadão as competências necessárias para buscar aproveitar plenamente os benefícios dos direitos humanos universais e das liberdades fundamentais, especialmente a liberdade de expressão e o acesso à informação.

Constata-se portanto, a necessidade de que os jovens, em especial, tenham competências analíticas midiáticas e informacionais é inadiável para ascender à Sociedade da Informação como igual, a educação é neste caso peça fundante para a promoção de uma nova atmosfera de relações sociais e políticas, mas deve-se considerar que a inclusão digital seja fator de diminuição das desigualdades e não fator de impulsionamento que distancia o sujeito de direitos humanos fundamentais como acesso às TDIC e a internet como direito humano fundamental em que possam gozar dos benefícios da integral liberdade de opinião expressão de modo ético, e assim, ser cidadão pleno com efetiva participação e colaboração em ambiente virtuais.

REFERÊNCIAS

BRÜGGEMANN, Odália M.; PARPINELLI, Mary A. **Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento.** Revista Escola Enfermagem USP, n. 42, p. 563–568, Mar. 2008.

BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura. Comentários à Constituição Federal de 1988. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2009. p. 7. Texto de José Luis Quadros de Magalhães.

BRASIL. IBGE. CENSO, 2010. Disponível em <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/caracteristicas-dapopulacao.html>. Acesso em: 14 de maio 2017.

BONILLA, MHS., and OLIVEIRA, PCS. **Inclusão digital**: ambiguidades em curso. BONILLA, MHS., and PRETTO, NDL., orgs. **Inclusão digital: polêmica contemporânea** [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 23-48 Disponível em: <http://books.scielo.org/id/qfgmr/pdf/bonilla-9788523212063-03.pdf> Acesso em: 24 de maio de 2017.

BRASIL, **Pesquisa Brasil de Mídia 2015**. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e%20qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf> Acesso 23 de agosto de 2016.

CARR, Nicholas. **Entrevista de Nicholas Carr a Laboratórios de Demografia e Estudos populacionais/UEJF** – Universidade Federal de Juiz de Fora. 5 de maio de 2017 Disponível em: <http://www.ufjf.br/ladem/2017/05/05/rumo-ao-homo-technologicus-entrevista-com-nicholas-carr/> Acesso em 03 de junho de 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura V.1. Tradução: Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CETIC.BR. **Pesquisa TIC Domicílios 2016**. Disponível em: <http://cetic.br/usuarios/tic/2011-total-brasil/apresentacao-tic-domicilios-2011.pdf>. Acessado em: 06 de julho de 2017.

DENZIN, Norman K., **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Yvonna S. Lincoln, Tradução Sandra Regina Netz. - Porto Alegre: Artmed Editora, 2006

GRIZZLE, Alton. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias / Alton Grizzle, Penny Moore, Michael Dezuanni e outros. – Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. 204 p., ilus.

MARSHALL, T.H. **Cidadania Classe Social e Status**. Tradução Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999642/mod_resource/content/1/MARSHALL %2C%20T.%20H.%20Cidadania-Classe-Social-e-Status.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/999642/mod_resource/content/1/MARSHALL%20T.H.%20Cidadania-Classe-Social-e-Status.pdf) Acesso em 30 de maio de 2017.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **América Latina e os anos recentes**: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton de (Org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MINAYO. M^a Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes. 21^a edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf> Acesso em: 14 de abril de 2017.

MINAYO. M^a Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. *Quantitativo-Qualitativo: Oposições ou complementaridade?* In: *Caderno de Saúde Pública da escola nacional de Saúde Pública da Fiocruz*. Rio de Janeiro: Fiocruz, jul/set 1993.

RIBBET, Mike. **Digital Citizenship in Schools**. Disponível em: <https://www.iste.org/docs/excerpts/DIGC12-excerpt.pdf> Acesso em 18 de junho de 2017.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **Dilemas do nosso tempo**: globalização, multiculturalismo e conhecimento (entrevista) *Currículo sem fronteiras*. V.3, n.2, jul/dez 2003, pp. 5-23.

SORJ, B. GUEDES, L.E. **Internet e pobreza** (online). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2008. 173. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/tk2j9/pdf/sorj-9788599662496.pdf> Acesso em: 21 de julho de 2017.

TELEFÔNICA, FUNDAÇÃO (Org). **Juventude Conectada**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2015.

UNESCO. **Alfabetización Mediática e Informacional Curriculum para profesores**, 2011. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/media_and_information_literacy_curriculum_for_teachers_en.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

UNESCO. **Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI)**: 138 p., ilus.

ABORDAGEM METODOLÓGICA DE CHARGES EM LÍNGUA INGLESA EM SALA DE AULA

Ana Kécia da Silva Costa

Universidade Estadual da Paraíba
Campina Grande - Paraíba

RESUMO: Vinculando-se ao conceito de um ensino de Língua Inglesa (LI) que considere a abordagem dos gêneros textuais (GT), este trabalho expõe alguns elementos das experiências vivenciadas na disciplina de Estágio supervisionado em LI III, no curso de Letras com habilitação em LI da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), durante o nono semestre no ano letivo de 2017. O presente trabalho tem como objetivo descrever o uso do GT charge e sua contribuição nas aulas de LI, discutindo sobre algumas abordagens estudadas que propiciam tanto o aprendizado na fase do lecionar quanto à gradativa formação profissional, que se aplica desde este período até os dias correntes se aperfeiçoando a cada nova experiência. Nesse pressuposto, contamos com o aporte teórico aplicado pelas conjecturas de Marcuschi (2009) e Antunes (2009), apanhando uma via dupla de ensino-aprendizagem que seja mais pertinente para os alunos, uma vez que esses autores consideram o uso do GT como ação social em um ambiente sociodiscursivo, do mesmo modo acerca de questões voltadas a área dos estudos linguísticos, ensino e gramática contextualizada

para uma aula mais eficaz em seu propósito. A metodologia empregada neste artigo é de caráter bibliográfico, descritivo e qualitativo, já que possibilita um meio de contribuir na percepção de estar em ligação com as teorias de ensino, assim como perscrutar em áreas de ocorrência de ensino/aprendizagem na sala de aula. Foi constatado o resultado obtido logo na desenvoltura da atividade empregada: os alunos expuseram um resumo oral da aula e produziram outras charges.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. EJA. Gênero Textual. Charge. *Bullying*.

ABSTRACT: In connection with the concept of teaching the English language (EL) that considers the approach of the genres, this article exposes some elements of the experiences lived in the discipline of supervised Stage in EL III, in the course of Licentiate with qualification in EL of the State University of Paraíba (UEPB), during the ninth semester of 2017. The objective of this work is to describe the use of the genre cartoons and its contribution in EL classes, discussing some of the approaches studied that provide both learning in the teaching phase in training, which is applied from this period until the current days and is increasing with each new experience. In this assumption, we have the theoretical contribution supported by the conjectures of Marcuschi (2009) and

Antunes (2009), picking up a dual teaching-learning path that is more pertinent to the students, since these authors consider the use of the genres as action social context in a sociodiscursive environment, as well as questions related to the area of linguistic studies, teaching and contextualized grammar for a more effective class in its purpose. The methodology used in this article is bibliographical, descriptive and qualitative, since it provides a means to contribute to the perception of being linked with teaching theories, as well as to search in areas of teaching / learning occurrence in the classroom. It was verified the result obtained soon in the resourcefulness of the employed activity: the students presented an oral summary of the class and produced other cartoons.

KEYWORDS: English Language. YAE. Genres. Cartoons. *Bullying*.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Inglesa (LI) no Brasil é regido por interesses dentro de um modelo descentralizado dos sistemas educacional e político. As principais instâncias decisórias que formalizam as normas para a educação básica brasileira são a esfera federal, a partir da Constituição Federal (CF), da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); e as esferas estaduais e municipais, através das diretrizes das secretarias de Educação dos Estados e municípios.

Assim como as escolas são orientadas pela LDB e PCN's em sua esfera, os professores (de todas as disciplinas) são orientados a utilizarem esses documentos, inclusive a Base Curricular Comum (BCC) para lecionar suas aulas. De acordo com o CDE (2015), no caso da LI os educadores necessitam focar no uso de Gêneros Textuais (GT) para expor os alunos a um mundo que lhes é desconhecido e assim desenvolverem aptidões funcionais de interação em qualquer ocasião a qual forem submetidos.

O baixo rendimento dos alunos na LI não é determinado apenas pelo reduzido número de aulas por semana, pela duração dessas mesmas aulas, pela grade curricular proposta e/ou pela precedência de habilidades que serão trabalhadas, mas sim por fatores que extrapolam o ambiente escolar e perpassam pelo socioeconômico. Deste modo, se é notório que a carência de proficiência dos alunos está em parte na sua quase nula standardização do ensino dessa língua, o que não facilita o acompanhamento efetivo desta disciplina com devida qualidade e o exercício de melhorias para o aprendizado real dos alunos, como constatado por Brasil (1998).

Foram discutidos alguns pontos teóricos, a saber: Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho, escrito por Irandé Antunes; Produção textual, análise de gêneros e compreensão, escrito por Luiz Antônio Marcuschi; Estágio e docência: diferentes concepções, escrito por Pimenta & Lima; e uma entrevista com Antonieta Celani, feita pela Revista Escola; na seção 4 (quatro) virá o aprofundamento nessas e outras questões teóricas.

2 | METODOLOGIA

A aula foi ministrada em uma turma de 3º ano do EM EJA, tendo por início uma sondagem do conhecimento prévio dos alunos acerca do tema *Bullying: an awareness about its causes and its combat*¹ e à medida que eram ditas palavras como *violence, ugliness, depression, suicide, jokes* etc. advindas dos alunos, eram escritas no quadro para melhor apreensão do tema. Um dos alunos falou o significado da palavra *bullying* (valentão) e então foi se dado sequência à exposição da origem do termo inglês acompanhado da divisão da turma em dois grupos para se debater acerca de duas charges sobre o tema (cada grupo ficou com uma diferente). O entendimento das charges foi conduzido a partir da inferência feita pelas imagens, palavras cognatas e já conhecidas pelos alunos, o que motivou o debate logo após as interpretações expostas de cada grupo. Logo depois, foi explicado o conceito de GT a partir da pergunta feita aos alunos se eles sabiam que GT era aquele e os mesmos responderam que sim, pois se tratava de propaganda de conscientização sobre *bullying*; logo, foi se explanado a diferença entre charge e publicidade utilizando as mesmas para exemplificação. Feito isso, foram mencionadas as dicas da técnica de leitura utilizada por eles (ler imagens, fontes, palavras cognatas, etc.) explicando e fazendo relação com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) já que estão concluindo o EM. A atividade proposta foi que criassem uma charge baseada na que estavam em posse para que fossem expostas aos colegas da sala e depois colocadas em frente à secretaria da escola para conscientização sobre o tema em outras turmas. A aula findou com felicitações direcionadas aos estudantes pelo trabalho feito, seguida das exposições das charges produzidas na atividade pelos alunos no local já indicado.

3 | RESULTADOS

O resultado alcançado foi notado tão logo a audição dos dois grupos formados pelos alunos foi iniciada: à medida que as charges eram expostas, eles diziam a sua interpretação à turma e explicavam o motivo da escolha do desenho, assim como quem havia desenhado, quem havia dado a ideia, quem havia escrito o texto motivador, etc. Ao final das audições, os alunos fizeram um resumo da aula oralmente, completando com suas próprias maneiras de praticar ou receber *bullying*, ou seja, compartilharam as experiências por eles presenciadas e/ou até mesmo vividas.

4 | DISCUSSÃO

O Estágio Supervisionado III é uma atividade voltada para desenvolver uma prática pedagógica que propicie a experiência do licenciando de forma crítica e reflexiva através das observações e ministrar de aulas no contexto escolar em que

1. Bullying: uma conscientização sobre suas causas e seu combate

estiver inserido, sabido que do estagiário não se espere uma atitude passiva, mas sim uma postura crítica e reflexiva de modo que suas ações permitam participar ativamente (mesmo que às vezes, silenciosamente) de todo o processo.

Isto comunga com uma das concepções de estágio abordadas por Pimenta e Lima (2004), a relação prática e teoria (que se dá através da junção dos estudos investigativos com o ato de torná-lo real no contexto escolar) segundo as autoras, é a concepção que mais se ajusta à formação do licenciando enquanto profissional crítico e reflexivo, pois vai além de ser ativo em sua prática: vem a ser analítico, pois com suas reflexões e críticas são gerados conhecimentos através de seus estudos teóricos, que o respalda para ser um docente mais eficaz na via ensino-aprendizagem.

Os conhecimentos teóricos são de tal importância para o exercício do magistério, pois por estes conhecimentos o professor se torna capaz de lidar com as mais variadas situações em sala de aula. De fato, a experiência é um carro-chefe no que se diz respeito a resolver e enfrentar certas eventualidades, porém se o professor estuda teorias, terá suporte para o desenvolvimento e em consequência um melhoramento de sua prática.

Por exemplo, no conhecimento das concepções de linguagem, segundo Krause-Lemke (2004), que nos apresenta três principais concepções de linguagem, mas focando na concepção que mais se pode ser cultivada no contexto escolar, a saber sociointeracionista – que é desenvolvida de acordo com a interação ocorrida no processo dialógico, cuja de acordo com os PCN's, podemos observar que

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. [...] O processo sociointeracional de construir conhecimento linguístico e aprender a usá-lo já foi percorrido pelo aluno no desafio de aprender sua língua materna. [...]. Enfim, o aluno já sabe muito sobre sua língua materna e sobre como usá-la, ou seja, sabe muito sobre linguagem. (BRASIL, 1998, p. 28)

Sem dúvida, essa concepção se encaixa na perspectiva do ensino de línguas em sala de aula, especificamente o ensino de LI, como destaca os PCN's, que toma esse ensino como uma oportunidade que o aluno possui de expandir seu conhecimento sobre linguagem (indo além de sua língua materna). Com essa ciência, entendemos que esta interação social na sala de aula ajuda o aluno na construção de interpretação mais significativa dos enunciados, uma vez que nesta perspectiva o ensino-aprendizagem é desenvolvido a partir do contexto em que o aluno está inserido.

Em concomitância com esta ideia de interação, os PCN's nos orientam a adotar GT no ensino de línguas (materna ou estrangeira), pois conseguimos interagir uns com os outros por intermédio dos mesmos, assim como afirma Marcuschi (2009). Com essa proposta de se fazer uso deste meio social em sala de aula e por ser um método de abordagem mais próxima da realidade do aluno, o mesmo terá um maior envolvimento com a língua e/em seu uso em contextos diferentes, proporcionando o desenvolvimento de sua autonomia na via aprendido-interação. Além do mais,

permite ao professor dinamizar sua aula de modo que a reprodução do método tradicional de se ensinar gramática seja pouco a pouco visto que ele por si só não é eficaz na prática pedagógica.

Para Antunes (2007) é necessário que se aprenda as regras gramaticais de uma língua, porém não é o suficiente, pois a fixação no estudo da gramática não condiz com a perspectiva da língua como atividade sociointerativa, uma vez que a língua é dinâmica e está constantemente em mudança devido a seu uso em diferentes épocas e gerações, é preciso que trabalhem com os alunos o uso da língua sem se ater apenas à exposição da estrutura gramatical, buscando levar ao contexto escolar uma abordagem diferente, onde o aluno possa construir seu aprendizado e apropriar-se de seu espaço na sociedade: na condição de cidadão crítico e reflexivo.

5 | CONCLUSÃO

Por se tratar do último estágio supervisionado, é acrescido o conhecimento real sobre determinadas realidades de escola pública assim como a importância de constante formação e crítica acerca de práticas, abordagens e técnicas acreditadas serem eficazes em seus meios e validadas a partir do magistério e observação, tendo sua contribuição efetiva nas aulas. Celani (2012) afirma que “hoje, atuamos em uma era que os especialistas chamam de pós-método [...] dependemos da análise do professor em relação ao que fazer diante da realidade em que estão inseridos seus alunos”. Ou seja, pegar contribuições de variados métodos e aplicá-los em suas salas de aula não é mais um empecilho em seus planejamentos, mas sim um meio de fazê-las ainda melhor para se atingir a via dupla de ensino-aprendizagem.

Afirma Camargo (2007, p.33 apud Silva et al, 2011, p. 91) que

A formação reflexiva e continuada se constitui como proposta capaz de transportar o professor para a realidade dos contextos onde atua ou atuará, concedendo-lhes a autonomia, segurança e autossuficiência no processo do ensino e na gratificação do aprendizado de seus alunos.

Em outras palavras, é na autocrítica profissional e no observar de práticas, abordagens e técnicas (teóricas e/ou práticas) que o professor constrói uma via eficaz de aprendizagem para seu aluno ao mesmo passo que fortalece sua identidade como mediador do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de educação média e tecnologia. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Fundamental). Brasília: MEC, 1998.

CELANI, A. **Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira: Pesquisadora brasileira alerta para a importância de refletir sobre a prática em sala para substituir definitivamente os “métodos milagreiros”**. Maio, 2009]. São Paulo: *Revista Nova Escola*. Entrevista concedida a Daniela Almeida. Disponível em: (<https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>). Acesso em 01/02/12.

Instituto de Pesquisas Plano CDE. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo: British Council, 2015.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. **As concepções de linguagem subjacentes à prática pedagógica de professoras de língua espanhola e suas implicações para a construção do conhecimento**. 2004. 127 f. Trabalho de conclusão de curso (Dissertação) – Curso Letras com habilitação em Língua Espanhola, Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. Pernambuco: Parábola Editorial, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. *Revista Poiesis*, São Paulo, Cortez Editora, Volume 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, Junho, 2005/2006.

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE UM ESTÁGIO EM PSICOPEDAGOGIA: AS DIFICULDADES DE SE TRABALHAR A EDUCAÇÃO SEXUAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia de São Paulo IFSP Araraquara – SP

Gabriella Rossetti Ferreira

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho UNESP
Araraquara – SP

Paulo Rennes de Marçal Ribeiro

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho UNESP
Araraquara – SP

RESUMO: O psicopedagogo é um profissional que tem uma formação que lhe possibilita compreender o desenvolvimento humano e o desenvolvimento da sexualidade, que é parte fundamental de qualquer ser humano. A Psicopedagogia é uma área de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos. Os alunos tem o direito a de receberem informações sobre sexualidade sob uma perspectiva da formação pessoal. Por isso faz-se necessário o despertar quanto a relevância de sua abordagem no cenário escolar. O Psicopedagogo pode fazer um trabalho interventivo dentro das escolas para trabalhar junto com os professores está temática, afim de inseri-la definitivamente no contexto educacional, e sanar não só as

dificuldades, como também incentivar uma boa formação.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia. Educação Sexual. Formação de Professores.

ABSTRACT: The psychopedagogue is a professional that has a training that enables him to understand human development and the development of sexuality, which is a fundamental part of any human being. Psychopedagogy is an area of action in Health and Education that deals with the human learning process, its normal and pathological patterns. Students have the right to receive information about sexuality from a personal training perspective. Therefore it is necessary to awaken the relevance of their approach in the school setting. The Psychopedagogue can do an interventive work within the schools to work together with the thematic teachers, in order to insert it definitively in the educational context, and to heal not only the difficulties, but also to encourage a good formation.

KEYWORDS: Psychopedagogy. Sexual Education. Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como propósito apresentar de forma objetiva, as atividades

concretizadas entre Abril e Maio de 2017, no estágio institucional realizado no curso de Psicopedagogia. Cabe ressaltar, que a disponibilidade de participação nesta investigação é de 50 horas, sendo, 2/3 destinadas a atividades na escola (33hs) e os demais 1/3 são divididos em supervisão e relatório (16hs).

Com efeito, as questões de organização curricular nas instituições envolvidas dificultaram o andamento desta investigação, porém devido as demandas em tratar do assunto sexualidade demonstrada facilitou a inserção do trabalho.

Desde o nascimento o ser humano inicia o processo de ensino aprendizagem, construindo relações com o mundo no qual está inserido. A aprendizagem ocorre através de vários fatores, seja intelectual, psicomotor, físico, social e emocional.

Nessa transformação, ocorre a construção de si próprio, gerando uma gama de saberes, que será interagido com o meio social. Esse conhecimento vai se formando dentro das instituições, e se faz necessário a inserção dos conhecimentos da psicopedagogia para ajudar a avaliar como ocorrem as relações interpessoais no ambiente educativo. Vale ressaltar, que a função primordial da psicopedagogia é analisar fatores que causam problemas ou facilitam aprendizagem.

O psicopedagogo é um profissional que tem uma formação que lhe possibilita compreender o desenvolvimento humano e o desenvolvimento da sexualidade, que é uma parte do desenvolvimento da pessoa; além disso, o psicopedagogo tem potencialmente os conhecimentos teóricos sobre como facilitar para que as crianças adquiram conhecimentos sobre estes temas. A Psicopedagogia é uma área de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos

Bassedas afirma (1996, p.40) que a finalidade básica do psicopedagogo:

Consiste em ajudar e promover mudanças [...] como também melhorar as condições, os recursos e o ensino, realizando a tarefa preventiva que leve a uma diminuição dos problemas que enfrentamos, tanto na escola como nós mesmos.

O trabalho com Educação Sexual na escola é um papel não só do psicopedagogo, mas dele também, porém, o que observa-se em termos deste trabalho nas escolas é que nas poucas que o fazem, é por um único professor e este por mais que seja treinado, é um professor de uma outra matéria.

Os alunos apresentam o direito a ter informações sobre sexualidade sob uma perspectiva da formação pessoal. Por isso faz-se necessário o despertar quanto a relevância de sua abordagem no cenário escolar. Para a inserção deste assunto nas escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) incluíram temas relevantes de construção da cidadania para ser debatido, entre estes a sexualidade.

O PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), organizam-se em um conjunto de documentos que apresentam as propostas de uma nova estruturação curricular para a educação, os quais consideram o ensino de temas sociais presentes na vida cotidiana, entre eles, a sexualidade.

Segundo Leão (2009) de acordo com os PCNs, os temas transversais não se

constituem em novas disciplinas, mas uma articulação entre todas as disciplinas “clássicas” (Biologia, Matemática, Geografia, entre outras), para abranger diferentes temas, os quais são: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual.

Os estudos apontam que a educação sexual acontece a partir do nascimento do indivíduo e sua interação com o meio em que vive, neste caminho Nunes (1997) afirma que o desenvolvimento das crianças ocorre desde o nascimento através da interação com o meio em que vive, possibilitando que as crianças possam aprender e avançar em suas capacidades.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996, p.117):

A sexualidade infantil se desenvolve desde os primeiros dias de vida e segue se manifestando de forma diferente em cada momento da infância. A sua vivência saudável é fundamental na medida em que é um dos aspectos essenciais de desenvolvimento global dos seres humanos.

O processo de escolarização iniciado na educação infantil de modo lúdico, estimula a autonomia e promove o desenvolvimento integral da criança. Nas instituições escolares, com crianças da pré-escola são observadas situações que demonstram que a sexualidade está presente, através de brincadeiras desenvolvidas pelas mesmas, seja em grupo, ou individualmente. A ludicidade no processo de desenvolvimento das crianças nos espaços de ensino é tida como privilégio, uma vez que a ludicidade é vista como um momento de descoberta apropriada, inerente ou ainda natural. Como retrata Kishimoto (1996, p.183) a educação infantil:

Significa um espaço privilegiado para falar de métodos envolvendo o lúdico. Afinal, dentro do sistema de ensino, a educação infantil, ou pré-escola como também é chamada por alguns autores, é um dos poucos lugares onde o lúdico ainda é visto como apropriado, ou mesmo inerente ou natural.

Portanto, os professores podem aproveitar os momentos lúdicos para inserirem o trabalho com a educação sexual nas salas de educação infantil. Através de leitura de materiais infantis que trabalhem com a temática; explicações do que pode ou não deixar as pessoas fazerem com as crianças, com o intuito de prevenir a violência infantil; explicação sobre o corpo e todas as suas partes, para que a criança não fique com dúvidas e possam se conhecer como um todo; trabalhados que envolvem valores e as atitudes relacionadas à sexualidade de forma não diretiva, num clima de debate, no qual devem ser enfatizados os valores humanos básicos: liberdade e integridade pessoal, a consideração pelo próximo e a igualdade entre homens e mulheres.

Os professores devem mostrar os diversos pontos de vistas, respeitando os valores morais ou religiosos que cada um traz consigo, e que seja dada a eles a liberdade de fazer suas próprias escolhas.

Explorar com curiosidade os prazeres corporais ligados à sexualidade, entender a sexualidade como algo mais do que a relação sexual. Levar em conta a questão do erotismo, da sensualidade, a importância de um bom contato corporal, mas

principalmente entender que a sexualidade é um meio para que nos relacionemos com o outro, não é um fim em si mesma. (FOUCAULT, 1997)

De acordo com Figueiró (2001, p. 156):

A escola educa sexualmente não apenas através da realização de programas planejados, mais também através da forma como se estrutura, como organiza suas atividades. É por meio da escola, especialmente da pública que se pode atingir um grande número de crianças e adolescentes. Por isso reforça-se tanto que a escola não pode se omitir de se preparar para educar sexualmente nem seus alunos, tanto informal, quando formalmente. Ainda segundo tal autora, Todos as pessoas que trabalham na escola devem ser bem preparadas para trabalhar com educação sexual. Não se deve prefixar de maneira restrita a quem cabe ou a qual área específica deve trabalhar com educação sexual.

Uma Educação Sexual saudável é aquela intencional, baseada na honestidade e que fornece todas as ferramentas necessárias para que o indivíduo realize escolhas saudáveis no campo afetivo e sexual. Tão ou mais importante do que saber ler, escrever e contar, a educação sexual vai além de ensinar de onde vêm os bebês. Para que não se limite a um mero aprendizado do corpo humano, seus órgãos e funções, ela precisa estar agregada à formação de valores éticos e morais e do pensamento crítico, abrangendo todos os temas relacionados ao exercício da sexualidade: cuidados com o corpo, relacionamentos afetivos, identidade sexual, prevenção de DST/AIDS, respeito à diversidade, entre tantos outros.

2 | JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Durante o reconhecimento da escola, e o primeiro contato com a sala de aula, a qual fui destinada a fazer o estágio, pude perceber algumas manifestações de sexualidade entre um grupo de crianças. Conversei com a professora sobre essas manifestações que presenciei, e ela disse que desde o ano anterior isso já estava acontecendo, tanto que ela havia sido avisada pela antiga professora desses alunos.

As crianças estavam combinando de “ficar” em uma salinha na hora do intervalo, que ficava escondida dos olhares dos inspetores. No grupo havia meninos e meninas do mesmo ano. Diante de tal ocorrência os professores, diretor e coordenador ficaram sem saber o que fazer. Conversaram com as crianças explicando apenas que a escola não era lugar de “ficar”, e que da próxima vez todos seriam advertidos. Não foi feito um trabalho específico de educação sexual, e as manifestações continuaram ocorrendo.

Como ressalta Suplicy (1999) a escola pode ajudar o adolescente quando entra na fase de inquietação com sua sexualidade, pois toda sua atenção e energia acabam concentradas nesta descoberta. Se na escola reserva um espaço de discussão sobre a sexualidade para o adolescente, isto tende a minimizar, o jovem sabe que determinadas coisas poderá discutir no lugar e no momento apropriado, pois não ficam só com ele as dúvidas e inquietações.

Dentro da sala de aula os alunos fazem algumas brincadeiras de cunho sexual,

chamam um dos meninos de bichinha, pois ele tem a voz fina e gosta de brincar de bonecas, isolam ele dos trabalhos; imitam danças eróticas; mechem nos órgãos genitais na aula; desenham órgão genitais nas carteiras, e tudo isso acaba por atrapalhar a dinâmica do momento de aprendizagem. Outro fato que me deixou preocupada, é que os professores da escola não fazem um trabalho em conjunto, ficam cada um restrito a sua sala. É necessário um trabalho em conjunto, pois os alunos não são reponsabilidade apenas do professor daquele ano, mais da escola como um todo. O trabalho deve ser realizado em equipe, o que otimiza o funcionamento geral da instituição de aprendizagem.

No sentido de tentar solucionar os problemas descritos acima é necessidades um trabalho de educação sexual com os alunos, e com os professores da instituição, pois são eles os responsáveis pela educação sexual formal. De acordo com Ribeiro e Maia (2012) a Educação Sexual formal visa justamente abarcar o saber científico e deve ocorrer de maneira intencional, com planejamento, organização, objetivos, temporalidade, metodologia e exigir preparação e formação dos profissionais para atuarem na área. Estes precisam não apenas orientar, ensinar e transmitir informações, e sim, discutir, refletir, questionar valores e concepções possibilitando que cada indivíduo tenha uma compreensão dos referências culturais, históricas e éticas que fundamental sua visão de sexualidade, como também sua prática social.

Portanto, o trabalho deve ser contínuo ao longo dos anos, e não apenas algo pontual como vou fazer durante o período de estágio em que estarei presente na escola. Pois como salienta Figueiró (2001, p. 198):

A educação sexual vai muito além de ministrar um curso de 30 horas, dar uma palestra ou aulas que não são inseridas no currículo escolar. Ela deve ser formal, trabalhada a longo prazo, precisa ser sistematizada e ter continuidade assegurada, preferencialmente, indo da Ed Infantil até o Ensino Médio. Assim como inglês, matemática e outras disciplinas são abordadas ano após ano, para expandir os conhecimentos, a Educação Sexual formal deve ser revista e ampliada, para que os jovens tenham várias oportunidades de aprender, discutir, ampliar, rever e integrar informações.

A partir do panorama apresentado que mostra a importância de se realizar um trabalho contínuo sobre a temática sexualidade dentro da escola, e a necessidade dos professores terem uma boa formação para poderem trabalhar com seus alunos, o **objetivo geral** dessa pesquisa proporcionar as crianças uma Educação Sexual.

Os **Objetivo específico** são a realização de alguns trabalhos com as crianças do 5º ano sobre a temática sexualidade, e também um breve trabalho de sensibilização com os professores dessa escola, a fim de mostrar a importância da educação sexual estar presente no currículo escolar. Afim de contribuir para a conscientização dos professores de que é necessário realizar um trabalho com educação sexual, pois além de fazer parte do direito das crianças, ainda ajuda a forma-los melhor, para que futuramente façam escolhas com responsabilidade, e não reproduzam o que é visto na mídia, e os preconceitos existentes na sociedade.

É necessário proporcionar as crianças e jovens uma Educação Sexual que os torne capazes de viver a sexualidade com liberdade e plenitude. Poupar a juventude das próximas gerações do problema e a perplexidade que a ignorância sobre os verdadeiros fatos do sexo lhe causaram.

De acordo com Oliveira (2000, p.1):

Quando se pensa em educação sexual na infância, automaticamente tem que se pensar, também, em desenvolvimento emocional, isto é, tem que se levar em conta o nível de maturidade e as necessidades emocionais da criança. É importante que as questões da criança tenham espaço para serem colocadas e respondidas com clareza, simplicidade, na medida em que esta curiosidade vai se dando.

Assim, os educandos terão um desenvolvimento harmônico e satisfatório, bem como à vivência saudável e feliz da sexualidade. Reconhecem que, para isso é fundamental ajudá-lo a compreender e aceitar a sua sexualidade. Salientam tanto a importância dos conhecimentos básicos, como a necessidade de atentar para os sentimentos e para a discussão das normas e valores e valores relacionados a sexualidade.

3 | DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

22-04-14: 1º dia da aplicação do projeto com o alunos.

- Explicação do trabalho que seria feito. Conversa com os alunos para ouvir o que eles queriam que fosse trabalhado. Fechamos juntos o cronograma das atividades.
- Apresentação de slides: diferença entre sexo e sexualidade, homossexualidade, diferentes opções sexuais, preconceito, gênero e violência sexual.
- Vídeo ilustrativo sobre violência sexual e construções de gênero.
- Momento de discussões, escuta, reflexão. Houve a participação da professora também.

23-04-14: 2º dia da aplicação do projeto com o alunos.

- Dinâmica: Pegar uma folha sulfite e pedir para que de um lado eles desenhassem como achavam que tinham nascido, e na outra metade o jeito real que nasceram.
- Conversa sobre 1ª beijo, amor, ficar, relação sexual.
- Momento de tirar dúvidas: os alunos escreviam em uma folha quais eram as dúvidas que tinham, sem se identificarem. Depois eu ia tirando uma dúvida por vez, e íamos respondendo todos juntos. Me coloquei ali como uma guia da conversa, não como detentora do saber, tanto que em vários momentos os alunos que respondiam as perguntas da caixinha.

24-04-14: 3º dia da aplicação do projeto com o alunos (finalização).

- Momento de recapitular as discussões.
- Roda de conversa com temas disparadores dos assuntos.
- Ouvir a opinião dos alunos sobre o projeto aplicado esses dias, e explicar que esse tema tem que ser trabalhado, e que eles não precisam ter vergonha de conversar sobre esses assuntos, pois o professor está ali para ensina-los.

25-04-14: 1ª dia de palestra com os professores.

- Questão disparadora da discussão: Vocês conseguiram se despir da sua sexualidade, dos desejos, das crenças e valores antes de entrar aqui na palestra (os professores fazem isso com os alunos).
- Dinâmica 1: Escrever em uma folha o que é: Sexo; Sexualidade; Relação de gênero; Educação Sexual.
- Apresentação de slides onde havia explicação sobre o que é sexo, sexualidade, educação sexual e gênero.
- Explicação sobre os Parâmetro Curricular Nacional.
- Mostrar a necessidade/ importância deste tema ser trabalho com os alunos, independe da idade.
- Discussão e momento de tirar dúvidas.

28-04-14: 2ª dia de palestra com os professores

- Apresentação de slides sobre a como trabalhar a educação sexual na infância.
- Dicas de algumas dinâmicas e materiais que podem ser usados.
- Discussão e momento de tirar dúvidas.
- Finalização.

4 | CRONOGRAMA DA EXECUÇÃO

DATA	HORA	ATIVIDADE
11-04-17	2	- Contato com a escola. - Estabelecimento das datas e qual sala. - 1º contanto com a sala de aula a qual fui destinada a desenvolver as atividades do estágio.
14-04-17	2	- Entrevista de aproximação com a professora da turma destinada - Observação de aula.
15-04-17	4	- Observação de aula.

16-04-17	2	- Observação de aula. - Definição do tema junto com a professora. - Reunião com o diretora e o coordenador para apresentação da proposta para trabalho com os professores.
22-04-17	2	- 1º dia da aplicação do projeto com o alunos.
23-04-17	2	- 2º dia da aplicação do projeto com os alunos.
24-04-17	2	- 3º dia da aplicação do projeto com os alunos - finalização
25-04-17	2	- 1ª Aplicação do projeto com os professores.
28-04-17	2	- 2ª Aplicação do projeto com os professores
29-04-17	2	- Finalização do projeto. - Devolutiva.

FONTE: Elaborado pela autora.

5 | DELINEAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa será de caráter qualitativo, orientada pela perspectiva construcionista social, que considera a linguagem como forma de ação social e se interessa pelos processos interacionais e dialógicos na produção do conhecimento.

O construcionismo social emergiu como uma proposição teórica estruturada em Psicologia na década de 70, inserido na epistemologia pós-moderna. Parte da consideração de que em nossas interações cotidianas com as pessoas nós construímos as realidades relacionais nas quais vivemos. Dessa maneira, o construcionismo social estuda o que as pessoas fazem juntas em seus processos comunicacionais e o que suas ações promovem enquanto formas de vida. Assim, a pesquisa construcionista conformar-se também pelo reconhecimento da participação do pesquisador no processo de pesquisa, na medida em que novos sentidos e realidades são produzidos durante o processo comunicacional envolvido em uma investigação. Portanto, a pesquisa também é considerada uma prática social (GERGEN, 1985; MCNAMEE, 2010).

São características centrais de uma investigação construcionista: o reconhecimento da interdependência entre sujeito cognoscente e o objeto conhecido; a valorização do conhecimento como prática discursiva socialmente construída pelos diversos atores envolvidos; e a valorização do caráter local e situado do conhecimento e de sua utilidade na construção de possibilidades de ação e solução dos problemas (GERGEN, 1999; JAPUR, 2004; MCNAMEE, 2010).

O construcionismo baseia-se em uma posição hermenêutica e a partir dela, o conhecimento é entendido como uma forma de dar sentido ao mundo, sentidos estes que são criados nos relacionamentos e nos diálogos em que as pessoas se engajam. Assim, entende-se que o conhecimento é um sistema linguístico, uma narrativa, construída a partir de interpretações situadas sócio historicamente (ANDERSON, GOOLISHIAN, 1998; JAPUR, 2004).

Apartir disso, valoriza-se a pluralidade, o contexto e a polissemia como promotoras de diferentes formas de pensar, estar e agir, que podem guiar a construção de sentidos

que promovam futuros preferíveis.

Esta perspectiva se mostrou relevante para a presente pesquisa a partir do seu interesse pela linguagem e pelos processos interacionais e geradores de sentido que fundamentam práticas, uma vez que nos interessamos pela exploração do processo conversacional desenvolvido nos trabalhos com a sexualidade desenvolvidos com os alunos e os professores.

6 | CONTEXTO E PARTICIPANTES

O trabalho foi realizado em uma escola particular de porte médio, de uma cidade no do interior de São Paulo. O trabalho foi realizado na sala do 5º ano, em parceria com a professora da turma.

A proposta foi de realizar dinâmicas e palestras. As palestras foram ministradas por mim, mestranda em Educação Sexual da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara. Trabalhei com a inserção da temática sexualidade na educação infantil.

Recursos utilizados: computador, Datashow, Folha sulfite, caixa e livros.

A sala de aula era composta por 32 alunos, sendo 18 meninas, e 14 meninos, todos variando entre 10 anos completos e 11 anos recém completados.

Os critérios para participação dos alunos: interesse em participar; explicação e construção das atividades junto com eles.

O trabalho com os professores também tinha como proposta a realização de dinâmicas e palestras ministradas por mim, mestranda em Educação Sexual da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara, para começá-los a ajudar com modos de trabalhar temática sexualidade com os alunos.

O convite para a participação dos professores da escola foi feito pela diretora, ela marcou os dias e horários. Foram 4 horas de palestras, divididas em 2 dias com 2 horas cada.

Os critérios para participação dos professores foi o convite da diretora, o interesse em participar e a explicação e construção das atividades junto com eles.

7 | RESULTADOS

No decorrer do período de estágio o processo de trabalho com a temática sexualidade foi contínuo e quando trabalhado com os alunos do 5º ano desenvolvido em parceria com a professora da turma. A escolha da temática veio de encontro com uma necessidade apontada pelos professores, e presenciada por mim durante o período de observação em sala de aula.

Como percebi que de maneira geral aquela escola não fazia um trabalho com educação sexual, conversei com a diretora e a coordenadora, e combinamos que

eu faria uma palestra com os professores da escola, explicaria sobre a sexualidade, indicaria matérias de leitura para que eles se aprofundassem mais no tema. Me coloquei a disposição para além do período do estágio para ajuda-los com essas questões.

Após a análise dos estudos e das observações coletados, foi dada a devolutiva à direção e coordenação da instituição, onde foram prestados esclarecimentos a respeito das atividades. Constatamos juntos, tanto com os professores e com os alunos a necessidade da escola trabalhar a temática sexualidade nas suas atividades de maneira contínua. Não só pelos problemas que tem aparecido, mais porque é um tema que perpassa o desenvolvimento e a história do ser humano, e precisa ser trabalhado, sendo também um direito do aluno.

As atividades que realizei durante este período pareceram adequadas a demandas da escola, e de uma forma geral, podemos dizer que boa parte dos objetivos propostos foram alcançados.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir com a presente investigação que há muitas professores que não realizam um trabalho com educação sexual dentro das escolas, pois não tem formação para tal, e por também demonstrarem uma escassa reflexão sobre as condutas e manifestações que as crianças e adolescentes apresentam no espaço escola. Associa-se assim que os cursos de licenciatura não visam formar professores aptos a atenderem as demandas atuais que envolvem saberes sobre assuntos de sexualidade.

No presente estudo constatou-se que a maioria das participantes apresenta um olhar carregado de estereótipos e preconceitos ao exercerem sua profissão, e somente uma minoria das professoras exaltou que acha que os alunos devem aprender sobre sexualidade para viverem a tomar atitudes mais conscientes, responsáveis e não ficar vulnerável ao que é mostrado na TV ou ao que o grupo de colegas faz.

Ressalta-se, porém, que os valores interiorizados são construídos socialmente. Portanto, há a necessidade de uma formação eficaz para abordar esta temática e trabalhá-la profundamente para reduzir o princípio que se gera os estereótipos sexuais. E que o Psicopedagogo pode fazer um trabalho interventivo dentro das escolas para trabalhar junto com os professores esta temática, afim de inseri-la definitivamente no contexto educacional.

Para tanto, é necessário nas políticas públicas uma atenção maior quanto à implantação dos PCNS e formação dos profissionais, tanto inicial, quanto continuada, a fim de possibilitar a efetividade da educação sexual

Assim sendo, os cursos de licenciaturas precisam promover a formação dos futuros professores, e para aqueles que já exercem a sua profissão faz-se necessário cursos de formação continuada para auxilia-los nas questões de educação sexual,

bem como em outras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. O lugar da afetividade e o desejo na relação ensinar-aprender; In: **Revista Temas em Psicologia**. Ribeira Preto – SP: Sociedade Brasileira de psicologia, 1993, n.1.

ANDERSON, H. & GOOLISHIAN, H. A. O cliente é o especialista: A abordagem terapêutica do não-saber. In S. MCNAMEE & K. J. GERGEN (Orgs.), **A terapia como construção social**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 34-50, 1998.

BASSEDAS, E. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1996.

CASTORINA, J. A. **Psicologia genética. Aspectos metodológicos e implicações pedagógicas**. Porto Alegre: Artes médicas, 1988.

CHAMAT, L. S.J. **Diagnóstico Psicopedagógico**. São Paulo: Vetor, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1996.

FIGUEIRÓ, M. N. D. **Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio**. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

GERGEN, K. J. **The social constructionist movement in modern psychology**. *American Psychologist*, p.266-275, 1985.

GERGEN, K. J. **An invitation to social construction**. Londres: Sage, 1999.

JAPUR, M. Alteridade e grupo. In: L. M. Martinez & A. M. Simão (Orgs.). **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

LEÃO, A. M. C. **Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da UNESP de Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos**. 343f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

MCNAMEE, S. **Research as social construction: transformative inquiry**. *Sau. & Transf. Soc.*, 1(1), 09-19, 2010

NUNES, César: **Desvendando a sexualidade**. Campinas: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, Nina Eiras Dias de. **Sexualidade infantil**. Disponível em: <http://www.existencialismo.org.br/jornalexistencial/sexualidade.htm>. Acesso em 26 de abril de 2014.

SUPLICY, Marta et al. **Sexo se aprende na escola**. 2. ed. São Paulo: Ed. Olho d'Água, 1999.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO TÉCNICO: OLHARES, QUESTIONAMENTOS E CAMINHOS

Denise de Almeida Ostler

Universidade Metodista de São Paulo
de.scorpion@hotmail.com

Eduardo Calsan

Universidade Metodista de São Paulo
eduardocalsan@uol.com.br

RESUMO: Esse trabalho de pesquisa tem como objetivo abordar aspectos inerentes à formação inicial do educando com deficiência, indistintamente, considerando-se as práticas e metodologias utilizadas na construção de seus saberes iniciais, os quais o conduzirão aos seus estudos futuros e a sua posterior inserção no mercado de trabalho. Justifica-se a pesquisa pelo fato de ser o Estado de São Paulo detentor do maior número de matrículas efetivas no ensino técnico e profissionalizante e não possuir uma Política Educacional inclusiva adequada, principalmente quando o cerne da questão é a formação do docente que atua nas escolas técnicas. Estudos teóricos e relatos de experiências mostram as principais dificuldades encontradas e propõem alguns caminhos possíveis para uma formação global, tanto técnica quanto cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Curso Técnico; Formação Docente.

ABSTRACT: This research aims to address

aspects inherent in the initial education of the learner with disabilities, indistinctly, considering the practices and methodologies used in the construction of their initial knowledge, which will lead him to his future studies and his subsequent insertion in the labor market. The research justifies the fact that it is the State of São Paulo that holds the largest number of effective enrollments in technical and vocational education and does not have an adequate Inclusive Educational Policy, especially when the core of the issue is the training of teachers working in technical schools. Theoretical studies and reports of experiences show the main difficulties encountered and propose some possible ways for a global training, both technical and citizen.

KEYWORDS: Inclusion; Technical Course; Teacher Training.

1 | NOTAS INTRODUTÓRIAS

O ensino técnico no Brasil vem passando por marcantes transformações, depois de quase uma década de desmonte e desfiguração com a promulgação do Decreto-Lei 2208/97, poucos são os investimentos e insignificativa é a atenção demandada para esse ramo notando-se, por sua vez, a desconstrução desta modalidade de ensino que, numa visão romântica e ideal,

contribuiria para mudanças e recondução do cidadão à condição de ser produtivo e atuante na sociedade onde está inserido. Esse mesmo Decreto dá ênfase a uma visão política e econômica, deixando a qualidade dessa modalidade de educação em último plano.

Essas transformações tocaram de maneira significativa o Centro Paula Souza, autarquia da então Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, mantenedor da rede de escolas técnicas do estado de São Paulo, Estado pertencente à federação que possui o maior número de matrículas efetivas, conforme (Calsan, 2014). Em comparação com a Rede Federal de Ensino (institucionalizada e regulamentada em 1909 pelo presidente Nilo Peçanha), o Centro Paula Souza possui uma grande estrutura, implementada a partir de 1969 pelo governador Abreu Sodré, sofrendo grande impacto quando a legislação a respeito do ensino técnico e profissionalizante é alterada:

	Centro Paula Souza	Rede Federal (*)
Unidades	218	39
Cidades atendidas	160	39
Alunos atendidos	212.000	28.000
Cursos oferecidos	135	35

(*) considerado apenas o estado de São Paulo

Tabela 1: Comparativo entre a rede federal e a rede estadual, segundo (Calsan, 2015)

Com a revogação do Decreto-Lei 2208/97 pelo Decreto-Lei 5154/04, tenta-se a retomada da qualidade nesta modalidade de ensino, buscando-se mais uma vez a visão romântica e ideal. Não obstante em consonância com a Lei 9394/96 (LDBEN), em seu Capítulo III, Artigo 39 seja assegurado que “a *educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva*”.

Entretanto, no que diz respeito à educação inclusiva, percebe-se que mesmo não tendo dimensões recentes no contexto educacional, temos ainda um longo caminho a trilhar, pois conforme define (Mantoan & Araújo, 2006), a inclusão vai além do trabalho com o aluno deficiente, implica em mudanças nas perspectivas educacionais:

“a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...]”.

Historicamente, o Brasil vem lutando na construção de uma política pública inclusivista sólida e eficaz que ofereça um atendimento educacional em consonância com o que dispõe a legislação vigente, entretanto nem sempre temos essas condições garantidas, permitindo de certa forma que entidades privadas deem cumprimento às mesmas, abjurando o dever do Estado de promotor da igualdade e dos direitos de seus cidadãos.

As primeiras iniciativas foram registradas no Brasil Império, por D. Pedro II a partir de 1854, quando fundou no Estado do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em funcionamento ainda hoje como Instituto Benjamin Constant, em 1857, fundou Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, também no Estado do Rio de Janeiro, atualmente com o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Ainda sob uma visão histórica, estudiosos apontam que no Brasil “a inclusão da *“educação de deficientes”*, da *“educação dos excepcionais”* ou da *“educação especial”* na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX” (Mazzotta, 2005, p. 27). O autor diz ainda que

“durante um século, tais providências caracterizaram-se como iniciativas oficiais e particulares isolados, refletindo o interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional dos portadores de deficiências. A inclusão da *“educação de deficientes”*, da *“educação dos excepcionais”* ou da *“educação especial”* na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos cinquenta e início da década de sessenta do século XX”.

Ações foram sendo deflagradas por todo território nacional e na primeira metade do século XX podemos notar o interesse da sociedade para com a educação do deficiente, a exemplo da criação do Instituto Pestalozzi, no Rio Grande do Sul, em Canoas, especializado no atendimento para deficientes mentais no ano de 1926, em 1954 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada na cidade do Rio de Janeiro tendo como objetivo cuidar dos problemas relacionados ao deficiente mental.

A LDB Lei 4024/61 reafirmando o direito do deficiente à educação *“indica em seu Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, sua educação deverá, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”*. (Mazzotta, 2005). Em 1971 a nova LDB 5692/71, define o objetivo geral para o atendimento ao ensino do 1º e 2º graus (comum ou especial) como o de *“proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”*.

Em 1988 é promulgada a Constituição Federal, definindo a educação como um direito de todos, sem preconceitos e discriminação, garantindo o acesso e permanência na escola, onde o Estado tem o dever de ofertar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular.

Entretanto é a partir da década de 1990 que o processo de inclusão é alavancado com movimentos nacionais e internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU), (Conferência de Jomtien, Tailândia - 1990), que promove a universalização do acesso à educação, ainda em 1990 (ECA, Lei nº 8069/90). No Art. 53, assegura a todos os direitos à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, em 1994 temos a Declaração de Salamanca, na (Espanha), da qual o Brasil é signatário, reforça a ideia de que políticas, princípios e práticas em

educação especial fortes e perenes, precisam ser implementadas para assegurar o direito à educação de todos e todas, sem exceção, reforçando assim o compromisso firmado na Conferência Mundial de Educação para todos.

Em 2008, A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo pautada no Programa São Paulo Faz Escola, objetivando a implantação de uma Proposta Curricular e do planejamento da construção de uma escola pública de qualidade, por meio da Resolução SE – 11 de 31/01/2008, dispõe sobre o atendimento de “alunos com necessidades educacionais especiais” nas escolas da rede pública estadual de ensino.

Como verificamos, em nenhum momento da história as legislações apresentadas tratam da educação profissional de indivíduos com deficiência ou superdotação. Essa é uma realidade, presente em toda a rede de escolas do Centro Paula Souza, há uma necessidade urgente de que sejam definidas políticas de atendimento e procedimentos didáticos pedagógicos, amparados pela legislação vigente, de modo a oferecer a “todos” os alunos uma formação que contemple a “todos” e que resulte no êxito.

2 | OBJETIVO: A JUSTIFICATIVA DO TRABALHO

O estado de São Paulo concentra a maior rede de escolas públicas para o ensino técnico no país, segundo os números apresentados anteriormente. Só este fato já justificaria uma política pública para o atendimento a alunos com deficiência, ancoradas na Constituição Federal e na LDB vigente, bem como no Decreto-Lei 5154/04, de modo a garantir e, de certa forma, uniformizar o atendimento e também municiar o professor da escola técnica com conhecimento, competências e, sobretudo, respeito às diferenças, características mínimas necessárias na condução do assunto.

Neste sentido, o objetivo deste trabalho é mostrar as boas práticas contra uma inclusão excludente, que ocorre no cotidiano, do campus das ETEC, traduzindo para os docentes maneiras de laborar usando o bom senso, atenção, sensibilidade e respeito e para com aquele aluno que apresenta formas diferentes de aprender.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS: OS MEIOS PARA A PESQUISA

Escrever, falar ou agir sobre as boas práticas educacionais para alunos com algum tipo de deficiência no ensino técnico, requer não somente revisitar a legislação específica vigente para essa modalidade de ensino, ou a Constituição Federal, mas também metodologias e técnicas que despertem no aluno habilidades, competências e capacidades, pois se trata de um aluno do século XXI, inserido no ensino técnico, que sem dúvidas, almeja uma posição no mercado de trabalho. Considerando os avanços educacionais, o que deveria ser algo natural apresenta-se ainda hoje de forma lenta. Assim, levando-se em consideração o eixo técnico escolhido, evidencia-se aqui um “meio legal” para o auxílio na construção deste estudo.

O “meio metodológico” deste estudo será um híbrido entre história oral, autobiografia e pesquisa-ação. (Demartini, 2014) resume este “meio”

“Entendemos a História Oral como abordagem metodológica em que há um envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo, procurando desvendá-lo a partir dos relatos orais dos sujeitos envolvidos, em complementariedade com o uso de outras fontes escritas, iconográficas, materiais, etc.”.

Deve-se deixar claro que o “meio metodológico” se deu através de debates, e discussões com alguns docentes das unidades escolares do Centro Paula Souza, na região do ABCDMR (região da grande São Paulo que engloba os municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra), envolvidos de alguma forma no atendimento e, principalmente, na formação do aluno com deficiência. Ou seja, nos momentos descritos não houve a preocupação da formalização, de uma estruturação para a tomada de dados, o que facilitou muito a aquisição das informações para compor este estudo uma vez que as respostas aos questionamentos foram procuradas e amarradas em conjunto, onde a palavra de ordem era “respeito” ao estudante, à lei e à profissão docente.

Por fim, constituiu-se o “meio prático”, aquele que resume as boas práticas e os caminhos usados pelos docentes para se garantir a formação do aluno, enquanto profissional e cidadão, garantido por lei e esquecido pelo Estado.

Ou seja, houve a junção do relato de experiência do engenheiro, professor de escola técnica e sem intimidade com o movimento de inclusão e o relato de pesquisa da pedagoga, estudiosa do assunto e sabedora dos procedimentos legais e formais por atuar diretamente na gestão e aplicação de metodologias na educação inclusiva.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO: A FORMAÇÃO PROFISSIONAL ATRAVÉS DOS MEIOS LEGAL, METODOLÓGICO E PRÁTICO

A inclusão no curso técnico é perpassada pelos meios elencados. Mesmo ainda com poucos casos identificados, e cada um com sua individualidade, requerem respeito e dedicação do docente e da gestão escolar, de modo a se garantir um ambiente saudável e seguro durante a trajetória do estudante.

Todo o processo se inicia na inscrição para o vestibulinho, onde o candidato indica a necessidade de atendimento especial durante a prova. O Centro Paula Souza prevê essa situação no “Manual do Candidato” e disponibiliza os recursos para que o indivíduo possa realizar seu teste.

O momento da matrícula deveria ser o ponto de partida para a reestruturação da unidade escolar e capacitação dos docentes que ministrarão aulas para o agora aluno, já que seu responsável ou tutor entregaria laudo correspondente ao diagnóstico. Neste momento há um ponto de tensão entre a realidade e a aceitação, por parte do responsável pelo aluno, que não o enxerga, muitas vezes, como deficiente. O intuito não é discriminar, mas garantir que todos os caminhos sejam disponibilizados e

trilhados para que este aluno curse a habilitação escolhida, segundo preconiza o (Mec, 2007) “(...) o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (...)”.

Vencida esta etapa, inicia-se o semestre/ano letivo. As aulas começam e os docentes põem em prática tudo aquilo que planejaram em seus PTD (Plano de Trabalho Docente; documento feito a cada início de ciclo, onde constam as bases tecnológicas a serem desenvolvidas em cada disciplina, reunidas no Plano de Curso da habilitação/curso). Como planejar uma aula, teórica ou prática, desconhecendo a matrícula de um aluno deficiente, dentre outros? Ainda nessa linha de raciocínio, existirá infraestrutura adequada e adaptada para atendimento a esse estudante, nos laboratórios ou mesmo o acesso até eles, já que a maioria das unidades antigas do Centro Paula Souza é tombada pelo patrimônio histórico local, não dando possibilidade de alteração no prédio? Haverá tempo hábil para a readequação do espaço, deixando-o apto para receber o educando?

Por isso os primeiros momentos do professor com a nova turma são essenciais e vitais para a identificação desse aluno, quando não houver diagnóstico. E duas disciplinas, na área de exatas, revelam características até então encobertas, não formalizadas: desenho técnico e matemática. Ambas, através de traços livres e raciocínio (rápido ou lento) acabam por identificar possíveis atitudes que balizarão a lida pedagógica, didática e metodológica com esse aluno. Deixando claro que os docentes de curso técnico (com raras exceções) não estão capacitados, habilitados ou preparados para um diagnóstico precoce e preciso dos possíveis problemas: síndromes, transtornos ou defasagem no processo de ensino aprendizagem do referido aluno, são apenas professores que diante da observação, se empenham para um atendimento diferenciado, humano, não discriminatório e inclusivo, para que esse aluno cresça com a turma e tenha as mesmas condições técnicas para ocupar uma vaga no mercado de trabalho.

Durante o contato do professor com o aluno deficiente, como proceder quando por desconhecimento, despreparo ou medo atua de forma excludente, e por vezes, tecendo comentários descabidos?

E quanto ao aluno tido como “normal”? Como orientá-lo diante da “diferença”, se eles mesmos não possuem uma cultura de acolhimento, de inclusão, por conta do seu próprio dia a dia e da sociedade onde está inserido?

Então, diante do exposto até aqui e também de toda a discussão e de todo o debate que o tema desperta e ainda ancorado em (Alquéres, 2005), que diz que o sistema educacional brasileiro até a década de 1970 (modelo de integração) segregava o estudante não enquadrado nos padrões aceitáveis e que este modelo passa a ser questionado a partir da década de 1980, sendo substituído nos anos 1990 por uma educação inclusiva, verifica-se que a inclusão no curso técnico necessita de uma

atenção própria e mais aprimorada, para que todos sejam beneficiados e cresçam sempre como profissionais e, principalmente, como seres humanos conscientes e cientes da igualdade entre todos e todas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INÍCIO DO CAMINHO

Mesmo com pouca ou nenhuma capacitação na área de inclusão, os professores de curso técnico conseguem muitos avanços para ajudar o aluno deficiente a concluir sua formação profissional.

Neste sentido, o Centro Paula Souza contribuirá de maneira significativa oferecendo aos seus docentes informações sobre: legislação, capacitação, relatos de experiências bem sucedidas no trato com alunos deficientes, de modo a ajudar o professor a não mais ter só o “*feeling*” mas também competência e habilidade na execução de sua tarefa com essa demanda. Desta forma, mesmo sem nenhum indicativo aparente ou diagnóstico formal, o docente poderia incluir atividades em seu PTD, garantindo atendimento ao aluno.

Atrelar a matrícula à inscrição, seu primeiro momento de contato do aluno com o Centro, onde seu diagnóstico é relatado de maneira mais espontânea (*online*, anônimo), já possibilitando um trabalho prévio da equipe gestora (recursos, infraestrutura) e do docente pertencente ao curso escolhido pelo aluno.

Habilitar e conscientizar todos os professores da unidade escolar que recebeu a matrícula para que eles entendam o momento deste aluno e possam ajudá-lo garantindo, desta maneira, o respeito que ele merece e espera do educador. Assim também os alunos da turma, do curso e da comunidade escolar saberão como agir, sempre em prol do crescimento profissional e cidadão de todos e todas.

Esgotar todas as possibilidades de adaptação e infraestrutura, sem improvisos e com prazos factíveis, deixando os prédios acessíveis e seguros para abrigo dos alunos com deficiência.

Reforçar as “disciplinas diagnósticas” com docentes mais bem preparados, materiais diferenciados, currículos adaptados, possibilitando evidenciar alterações de comportamento e outros desdobramentos de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos.

Firmar acordos com empresas locais para que esse aluno seja recebido pelo mercado de trabalho, durante ou após sua formação, estimulando a tomada de decisões rápidas e assertivas de modo a possibilitar os estudos do educando (as empresas contribuiriam com a infraestrutura e orientações quanto ao seu processo produtivo, facilitando o ensino e a aprendizagem).

Como visto, o assunto é vasto e gera muitas discussões. Pequenas atitudes e mudanças na maneira de ver o outro garantem o respeito e o direito de “*todos*” à educação. Para concluir, não de uma forma cabal, registra-se o sentimento do pai de um educando cadeirante, já formado em uma ETEC, quando a coordenação do curso

o questiona sobre como lidar diante das necessidades de seu filho: “o trabalho da ETEC é fantástico! O que não pode acontecer aqui é a inclusão excludente!”.

REFERÊNCIAS

- 1- Alquéres, H (2005). *O desafio da inclusão*. In: GIL, M. (org.). *Educação Inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?* São Paulo: Rede Saci/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Ashoka.
- 2- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- 3- Brasil (1996). *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília.
- 4- Brasil (2004). *Decreto-Lei 5154, de 23 de julho de 2004*. Brasília.
- 5- Brasil (2007). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP (p. 8).
- 6- Calsan, E. (2014). *A qualidade do ensino técnico: do direito à realidade*. In: *Convenit Internacional*. São Paulo/Porto: Universidade de São Paulo-USP, Universidade do Porto, Universidade Metodista de São Paulo-UMESP, n. 16, set-dez/2014. Disponível em <http://www.hottopos.com/convenit16/index.htm>.
- 7- Calsan, E. (2015). *A visão do professor de curso técnico a partir de 1996*. 2º Simpósio dos Ensinos Médio, Técnico e Tecnológico – Práticas de Ensino e Pesquisa. São Paulo: Centro Paula Souza. Disponível em http://www.ensinomedio.net/documents/ISBN_978-85-99697-53-5.pdf.
- 8- Demartini, Z. (2014). *Narrativas e educação: notas metodológicas*. Sorocaba: UNISO.
- 9- Mantoan, M & Araújo, U. (2003). *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 1ª ed. Coleção Cotidiano Escolar. São Paulo: Moderna (p. 19).
- 10- Mazzotta, M. (2005). *Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas*. São Paulo: Cortez (pp. 27-68).
- 11- São Paulo. (2008). Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. *Caderno do Gestor. Gestão do Currículo na escola/ volume1/ Zuleika de Felice Murrie*. - São Paulo: SEE.
- 12- UNESCO. *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas e práticas na educação especial*. Salamanca, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

INTERDISCIPLINARIDADE E INTERPROFISSIONALIDADE NO MESTRADO PROFISSIONAL: CONCEITOS, PRÁTICAS E CAPACIDADES DESENVOLVIDAS SEGUNDO OS MESTRANDOS

Adilene Gonçalves Quaresma

Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA/MG
E-mail: adilene.quaresma@prof.una.br

Ari Silva Gobira

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA/MG
E-mail: arigobira@gmail.com

Eva Prado

Bolsista de Iniciação Científica e aluna do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNA/MG
E-mail: eva.prado2010@hotmail.com

RESUMO: A interdisciplinaridade e a interprofissionalidade têm por objetivo a integração das áreas de conhecimento e dos profissionais, respectivamente, e constituem-se como categorias epistemológicas e pedagógicas a partir de 1960, demandadas pelo mundo do trabalho e, posteriormente, pela educação. A partir de 2008 constitui-se em área da Capes que reúne diversos Programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais. Atualmente, constituem-se como princípios pedagógicos que orientam a educação básica e superior na tentativa de melhorar a qualidade da formação, principalmente, para o trabalho. Nesse sentido, o texto analisa a contribuição dessas categorias

para a formação profissional. A pesquisa da qual originou o artigo constituiu-se de uma pesquisa quali-quantitativa, cujo instrumento para coleta de dados foi entrevista semi-estruturada com os alunos do Programa pesquisado e objetivou identificar a contribuição da interdisciplinaridade para a formação profissional. Considera-se que as práticas interdisciplinares desenvolvidas no Programa, na visão dos alunos, têm contribuído para o desenvolvimento de capacidades de interagir, dialogar com áreas diferentes, trocar experiências, abrir-se ao novo, coletivizar, escutar, partilhar, contextualizar, relacionar teoria e prática, bem como o diálogo entre conhecimentos e profissionais de diferentes campos de estudo e de trabalho, preparando os futuros profissionais e mestres para uma ação mais interativa, reflexiva e ativa no ambiente de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-graduação *Stricto Sensu*. Mestrado Profissional. Interdisciplinaridade. Interprofissionalidade. Trabalho e Educação.

ABSTRACT: Interdisciplinarity and interprofessionalism aim to integrate knowledge and professional areas, respectively, and constitute epistemological and pedagogical categories as of 1960, demanded by the world of work and, later, by education. As of 2008, it is an area of Capes that gathers several

academic and professional graduate programs. Currently, they constitute pedagogical principles that guide basic and higher education in an attempt to improve the quality of training, especially for work. In this sense, the text analyzes the contribution of these categories to vocational training. The research from which the article originated consisted of a qualitative research, whose instrument for data collection was a semi-structured interview with the students of the Program researched and aimed to identify the contribution of interdisciplinarity to professional training. It is considered that the interdisciplinary practices developed in the Program, in the view of the students, have contributed to the development of capacities to interact, to dialogue with different areas, to exchange experiences, to open up to the new, to collectivize, to listen, to share, to contextualize, to relate theory and practice, as well as the dialogue between knowledge and professionals from different fields of study and work, preparing the future professionals and masters for a more interactive, reflexive and active action in the work environment.

KEYWORDS: Postgraduate *Stricto Sensu*. Professional Master. Interdisciplinarity. Interprofessionality. Work and education.

INTRODUÇÃO

No Complemento ao Caderno II, página XXXIX, *Propriedade Privada e Comunismo dos Manuscritos Econômico-filosóficos*, Marx (2010), ao falar sobre a integração das Ciências do Homem com as Ciências da Natureza já apontava para a integração das áreas de conhecimento. Segundo Mattos e Dudley (2012), na primeira década do século XX, Bogdanov apresenta o conceito de Tectologia como uma possibilidade de organização de leis comuns a todas as ciências e na experiência da Pedagogia Socialista, após a Revolução Russa de 1917, Pistrak (1981 e 2009) traz os Complexos Temáticos que, partindo de um complexo a ser analisado, articula e integra as áreas de conhecimento para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, afirma-se que já existia nessa discussão de Marx, na Tectologia de Bogdanov e na proposta de currículo de Pistrak a perspectiva da interdisciplinaridade, da integração das áreas de conhecimento entre si, com a prática e com a realidade.

Na atualidade existem três vertentes de análise e interpretação da interdisciplinaridade. Uma humanista, que orienta-se na defesa de que a realização de um diálogo ecumênico e reflexivo entre as várias áreas do conhecimento precisa de uma mudança de espírito dos sujeitos envolvidos no empreendimento interdisciplinar. Isso indica que a interdisciplinaridade depende de mudança de postura. A vertente da complexidade, que defende diferentes propostas de integração disciplinar com base na incorporação da temática da complexidade e da perspectiva sistêmica. E a vertente social-crítica, que considera a dimensão histórica e social da produção do conhecimento subordinada ao capitalismo, tomando por referência a perspectiva marxiana de análise da realidade (MANGINI; MIOTO, 2009).

No mundo do trabalho e na educação, a interdisciplinaridade, a partir de 1960,

torna-se objeto de pesquisa e interesse de pesquisadores e empresários. A partir de 2008 constitui-se em área da Capes que reúne diversos Programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais.

Já a Interprofissionalidade é categoria presente na área da saúde e aparece como Educação Interprofissional tendo em vista o trabalho entre os profissionais no contexto da política de atenção integral à saúde. Sendo assim, defende-se nesse artigo que essas categorias são necessárias para a formação profissional em todos os ramos, tendo em vista a complexidade do mundo do trabalho e da sociedade atualmente.

A pesquisa da qual esse artigo resultou insere-se no grupo de pesquisa sobre os Processos Pedagógicos na Educação Profissional, do Programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário Una, com o título: “A interdisciplinaridade no contexto do mestrado profissional: estudo de caso da experiência do Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário Una – as práticas educativas interdisciplinares e a formação para o trabalho” e foi desenvolvida em duas etapas: a primeira, de 2014 a 2015, analisou as práticas interdisciplinares desenvolvidas no Programa e qual a avaliação dos alunos sobre as mesmas. A segunda, desenvolvida de 2015 a 2016, analisou a contribuição dessas práticas para a formação profissional. Esse artigo apresenta os dados dessa segunda etapa.

Quanto à abordagem, orientou-se pela perspectiva quali-quantitativa. Quanto ao tipo de pesquisa, compreendeu pesquisa bibliográfica com análise de livros e artigos sobre a contribuição da interdisciplinaridade na formação profissional e estudo de caso através do qual objetivou-se identificar, a partir de entrevistas semi-estruturadas com 12 (doze) mestrados, as capacidades que estas desenvolvem no processo de ensino-aprendizagem que contribuem para a formação profissional.

A partir desse objetivo foram formulados os seguintes objetivos específicos: analisar, na literatura especializada, a relação entre interdisciplinaridade e formação profissional e identificar, nas práticas educativas interdisciplinares desenvolvidas no Programa pesquisado a contribuição para a formação profissional. Assim, o eixo central de análise foi a contribuição da interdisciplinaridade para a formação profissional dos mestrados. Porém, a categoria interprofissionalidade apareceu na pesquisa bibliográfica e passou a constituir-se categoria teórica de análise nessa pesquisa.

O texto está estruturado em torno de três eixos centrais. O primeiro discute os conceitos de interdisciplinaridade e interprofissionalidade e seus sentidos para os cursos de mestrado profissional; o segundo discute os conceitos de interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a partir das discussões de Marx (2010) sobre a integração das Ciências do Homem com as Ciências da Natureza, bem como da interdisciplinaridade contida nos Complexos Temáticos de Pistrak (1988 e 2009) e na perspectiva da Complexidade em Morin e o terceiro apresenta os dados da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário Una. Considera-se que as práticas interdisciplinares desenvolvidas

no Programa, na visão dos alunos, têm contribuído para o desenvolvimento de capacidades que permitem estabelecer relação entre teoria e prática, conhecimento e mundo do trabalho, bem como o diálogo entre conhecimentos e profissionais de diferentes campos de estudo e de trabalho.

1 | INTERDISCIPLINARIDADE E INTERPROFISSIONALIDADE NO MESTRADO PROFISSIONAL

O mestrado profissional constitui-se, em uma pós-graduação *stricto sensu*, instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por meio da Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995.

Os mestrados profissionais desenvolvem-se na pós-graduação brasileira a partir da década de 1960, após a promulgação da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em 1965, com o Parecer nº 977/65, de relatoria do Conselheiro Professor Newton Sucupira, surgiu, no Brasil, a distinção da natureza e dos fins das pós-graduações, levando à regulamentação da letra b do Art. 69 da referida lei e à organização da expansão desses cursos.

Para a Capes, em texto sobre Parâmetros para análise de projetos de mestrado profissional, de 2002, os mestrados profissionais devem promover a integração entre teoria e aplicação, conhecimento e prática técnico-profissional; ser demanda preferencial do interesse comum de setores acadêmicos e não-acadêmicos; ser iniciativa de instituição qualificada para oferecer curso profissional que contribua para o desenvolvimento ou a indução do surgimento de campos de atividade profissional e ter sua implantação e desenvolvimento respaldados em esquema de atividade comum entre a instituição proponente e os setores profissionais não-acadêmicos relacionados com as áreas do curso (BRASIL, 2005b).

Assim, elementos centrais no mestrado profissional são a integração entre teoria e aplicação; o seu potencial formador de profissionais qualificados teórico e tecnicamente para a atuação profissional e a promoção do desenvolvimento e indução de surgimento de novas atividades profissionais que considerem as demandas dos setores acadêmicos e não acadêmicos de cada localidade. O mestrado profissional, nessa perspectiva, exige uma integração da formação teórica com as demandas do mundo do trabalho, bem como com as necessidades de inovação postas pelo desenvolvimento social e econômico atuais. Para Quelhas, Faria Filho e França (2005):

O mestrado profissional constitui oportunidade de maior aproximação entre os trabalhos conduzidos pela universidade às demandas espontâneas ou induzidas pela própria universidade existentes no campo social e profissional, demandas por soluções tecnológicas, sociais e, em geral, estruturadoras do conhecimento nas atividades profissionais. Apresenta uma dimensão voltada à horizontalidade e verticalização do conhecimento e assim vital para as atuais necessidades do Brasil (QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2005, p.98).

Outra questão importante é a validade do mestrado profissional com ênfase no processo de capacitação para a atuação em instituições sociais. Para Feltes e Baltar (2005, p.74), “a qualificação dos profissionais que atuam em diferentes áreas de conhecimento é uma exigência tanto mercadológica quanto social em sentido amplo”.

Segundo Giuliani (2010, p. 99), “o mestrado profissional vem surgindo em áreas das mais diferentes naturezas”. Esse é outro aspecto importante nessa expansão do mestrado profissional. Há uma variedade de cursos de mestrado profissional, e essa variedade agrega duas características importantes: o potencial local: cursos que atendem a demandas, necessidades locais e o potencial pragmático, prático, aplicado: os cursos se voltam para necessidades reais de uma determinada área de conhecimento na qual há necessidade de aplicar conhecimentos científicos, sociais, culturais e tecnológicos para a solução de problemas. O que justifica o fato de que, além da dissertação, no mestrado profissional o mestrando tem que apresentar um produto técnico.

Qual é a relação entre interdisciplinaridade, interprofissionalidade e formação profissional? Qual a contribuição dessas categorias para a formação em um mestrado profissional? Primeiramente, um dos objetivos do mestrado profissional é a integração entre teoria e aplicação, conhecimento e prática técnico-profissional; além de buscar soluções tecnológicas, sociais e, em geral, estruturadoras do conhecimento nas atividades profissionais, tendo em vista resolver os problemas presentes, bem como as demandas constantes do mundo do trabalho e da vida. Outro elemento, já citado por Quelhas; Faria Filho e França (2005, p.98) “[...] é a horizontalidade e verticalização do conhecimento e assim vital para as atuais necessidades do Brasil”, ou seja, defende-se que práticas educativas que tomem por referência a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade possibilitam a formação de profissionais com condições de ajudar na solução dos grandes problemas presentes na sociedade em geral, uma vez que esses assumem uma complexidade tal que exigem a integração de conhecimentos e ações de diversas áreas profissionais. Além disso, como se verá a seguir, a integração das áreas de conhecimento já foram propostas por Marx nos Manuscritos Econômico-filosóficos.

Assim, esse princípio da integração das áreas de conhecimento não é nada novo, como alguns imaginam, e no mestrado profissional, ele possibilita a integração da formação ao mundo do trabalho e da vida em geral, bem como o diálogo com os conhecimentos de diversas áreas e entre os diversos profissionais.

Outro aspecto relevante e que dá sentido às categorias interdisciplinaridade e interprofissionalidade no mestrado profissional é a exigência do produto técnico. O desafio de construir um produto técnico como resultado de uma pesquisa, exige pensar que ele será utilizado e por sujeitos diferentes. Nesse sentido, a escuta, o diálogo e a construção do mesmo pressupõe a integração de conhecimentos, saberes, culturas, tecnologias, etc. Isso impõe postura de abertura e diálogo constantes entre mestrandos, pesquisadores, comunidade e sociedade em geral.

2 | INTERDISCIPLINARIDADE E INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS HOMENS A PARTIR DE MARX, NOS COMPLEXOS TEMÁTICOS DE PISTRAK E NA PERSPECTIVA SOCIAL-CRÍTICA

No Complemento ao Caderno II, página XXXIX, Propriedade Privada e Comunismo nos Manuscritos Econômico-filosóficos, Marx (2010, p.112), assim fala sobre a *Ciência natural do homem*:

A história mesma é uma parte *efetiva da história natural*, do devir da natureza até o homem. Tanto a ciência natural subsumirá mais tarde precisamente a ciência do homem quanto a ciência do homem subsumirá sob si a ciência natural: será uma ciência. IIXI O homem é o objeto imediato da ciência natural; pois a *natureza sensível* imediata para o homem é imediatamente a sensibilidade humana (uma expressão idêntica), imediatamente como o homem *outro* existindo para ele; pois sua própria sensibilidade primeiramente existe por intermédio do outro homem enquanto sensibilidade humana para ele mesmo. Mas a *natureza* é o objeto imediato da *ciência do homem*. O primeiro objeto do homem - o homem - é natureza, sensibilidade, e as forças essenciais humanas sensíveis particulares; tal como encontram apenas em objetos *naturais* sua efetivação objetiva, [essas forças essenciais humanas] podem encontrar apenas na ciência do ser natural em geral seu conhecimento de si. O elemento do próprio pensar, o elemento da externalização de vida do pensamento, a linguagem, é de natureza sensível. A efetividade social da natureza e a ciência natural humana ou a ciência natural do homem são expressões idênticas. (MARX, 2010, p.112)(grifos do autor).

Marx (2010) parte do entendimento da história como o devir da natureza até o homem e da humanização dessa natureza pelo homem para iniciar sua ideia de integração entre homem e natureza e, posteriormente, dizer sobre a integração da ciência da natureza com a ciência do homem para uma única ciência, a ciência natural do homem.

Além disso, diz que o primeiro objeto do homem, o próprio homem, é natureza, é sensibilidade e somente uma ciência do ser natural em geral pode promover o conhecimento desse homem natureza em si. Acresce aqui, como elemento importante também, a linguagem como externalização do pensamento e necessária nesse processo de integração.

Portanto, há nessa discussão de Marx sobre a integração da ciência da natureza com a ciência do homem a perspectiva da integração dos conhecimentos e a necessidade da formação do ser total, omnilateral, objetivo e subjetivo, social, provido de sentidos e de sentimentos, pois:

[...] os *sentidos* do homem social são sentidos *outros* que não os dos não social; [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humana*, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do *seu* objeto, pela natureza *humanizada* (MARX, 2010, p.110).

A integração das áreas de conhecimento, através do Complexo Temático, é

proposta pela primeira experiência de educação socialista, após a Revolução Russa de 1917, por Pistrak (1981 e 2009), que diz: “os alunos devem ter uma clara compreensão das regularidades da história em suas manifestações concretas (troca de formas econômicas, desenvolvimento das forças produtivas, luta de classes, etc.) à luz da compreensão marxista” (PISTRAK, 2009, p. 411). Daí que o Complexo Temático não é apenas uma forma de organizar os conhecimentos, mas “um sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético” (PISTRAK, 1981, p. 106), pois os conhecimentos são reunidos a partir de um tema, complexo e, de forma integrada, estes estabelecem relação, de forma contextualizada e problematizada com a realidade. São três os grandes complexos: *Natureza e o Homem, O trabalho e A sociedade* e a partir deles as disciplinas são integradas. Em relação ao complexo trabalho, por exemplo, segundo Pistrak (1981), este deve ser introduzido na escola “[...] como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e formação” (PISTRAK, 1981, p. 42). Ao Complexo Temático articulam-se as categorias “atualidade” e “auto-organização ou autogestão”, sendo a atualidade o contexto presente, com todas as suas contradições. A categoria autogestão compreende a coletividade e a auto-organização, que se dão no viver e organizar-se coletivamente. Assim, a integração se dá a partir dos complexos e das categorias “atualidade” e “autogestão”.

A vertente social-crítica aponta para a análise da dimensão histórica e social da produção do conhecimento com base na perspectiva marxista, que diz estar a ciência moderna subordinada à lógica da divisão social e técnico-científica do trabalho no modo de produção capitalista. Nesse sentido, a interdisciplinaridade para essa vertente é uma necessidade, mas também e, sobretudo, um problema (MANGINI; MIOTO, 2009). É um problema não somente no que tange à sua concretização, mas também, pela apropriação do conceito por outras vertentes, a humanista e a da Teoria da Complexidade.

Assim, para Frigotto (1995, p.26), a interdisciplinaridade se coloca pela forma a partir da qual o ser humano produz enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social: “[...] funda-se no caráter dialético da realidade social, pelo princípio da contradição, pelo qual a realidade pode ser percebida, ao mesmo tempo, como uma e diversa”.

Para Moacir Gadotti (2004), a interdisciplinaridade visa garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. Será preciso, como sustenta Fazenda (1979), uma atitude, isto é, postura interdisciplinar. Atitude de busca, envolvimento, compromisso, e reciprocidade diante do conhecimento. Para Morin (2005),

a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre as disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões: assim como acabei de dizer,

não devemos esquecer que o homem é um ser biológico-sociocultural, e que os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc. Dito isto, ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza (MORIN, 2005: 176-177)

Sendo assim, para a teoria da complexidade o que se coloca é a necessidade de articular as disciplinas, as categorias e os conhecimentos e compreender o ser humano como biológicosociocultural, pois os conhecimentos e a realidade são incompletos e incertos.

Segundo Japiassu (1976, p.74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.” Não basta a integração das disciplinas, faz-se necessária a troca entre os especialistas, entre os profissionais.

É na perspectiva da integração dos profissionais que a interprofissionalidade aparece. Ela compreende a integração de práticas profissionais tendo em vista dar respostas mais eficientes, eficazes e rápidas às demandas do trabalho. Segundo D’Amour e Oandasan (2005, citado por Araújo e Galimberti, s.a.p.467), “a interprofissionalidade é uma resposta para as práticas de saúde fragmentadas, sendo desenvolvida através da prática coesa entre profissionais de diferentes disciplinas com foco nas necessidades do usuário, da família e da comunidade”.

Na área da saúde constitui-se como Educação Interprofissional (EIP) que “é definida como o aprendizado que acontece quando duas ou mais profissões aprendem sobre, com e entre si, de forma a melhorar a colaboração e os resultados na saúde (OMS 2010, *apud* GERMANI *et al.*, s.a. p.3).

A Educação Interprofissional como o trabalho interprofissional requerem a cooperação interprofissional que segundo D’Amour e Col. (2005 *citado por* MATUDA, AGUIAR E FRAZÃO, 2013, p.179): “A cooperação interprofissional pode ser definida como o conjunto de relações e interações que acontecem entre profissionais que trabalham juntos, no âmbito de equipes de saúde. É um processo complexo, de múltiplos determinantes, voluntário e dinâmico, que implica constante negociação”.

As discussões na área da saúde sobre a educação e a colaboração interprofissional tiveram início na primeira metade do século XX, mas é na década de 1970 que, seguindo a mesma direção das discussões sobre a Atenção Primária à Saúde (APS), a Organização Mundial da Saúde (OMS) “passa a considerar a educação interdisciplinar como estratégia complementar aos programas tradicionais de ensino na formação dos profissionais de saúde (OANDASAN E COL., 2004 *citado por* MATUDA; LUCENA E FRAZÃO, 2013, p.176).”

Porém, na prática, segundo Peduzzi *et al.* (2015, p.8), as oportunidades formais e informais de EIP no Brasil são raras, “por exemplo, entre os 197 cursos de medicina (42% públicos e 58% privados) e os 883 cursos de enfermagem (16% públicos e 84% privados)” e apenas uma universidade pública implementou um currículo integrado com base na EIP e apenas alguns poucos cursos promovem práticas interprofissionais

(PEDUZZI *et al.*, 2015).

Porém, percebe-se que as práticas interdisciplinares e interprofissionais agregam capacidades necessárias para os profissionais dos diversos ramos tendo em vista o trabalho eficiente, com compromisso e responsabilidade social. Na cooperação interprofissional, por exemplo, algumas capacidades e conceitos são necessários, por exemplo:

Em revisão de literatura, D'Amour e colaboradores (2005) identificaram termos relativos à definição do conceito de cooperação interprofissional, classificados de acordo com as seguintes palavras-chave: (1) partilha (*sharing*), descrita como divisões de responsabilidades, compartilhamento de tomada de decisão; (2) parceria (*partnership*), referindo-se a relações de afinidade, comunicação aberta, respeito e confiança mútuos; (3) interdependência (*interdependency*), mútua dependência, participação de cada profissional nos projetos terapêuticos; e (4) poder (*power*), empoderamento de cada integrante, que tem seu poder/valor reconhecido pela equipe (MATUDA; LUCENA E FRAZÃO, 2013, p.179).

Esses conceitos e capacidades, tendo em vista a complexidade do mundo do trabalho e da vida atualmente e na vivência da Educação e do Trabalho Interprofissional, exigem estratégias e práticas pedagógicas para serem adquiridas. Na apresentação dos dados da pesquisa de campo, os entrevistados falam sobre a importância dessas e de outras para a formação profissional.

3 | A INTERDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O Programa de Pós-graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário Una possui uma única área de concentração (Inovações Sociais e Desenvolvimento Local), que objetiva produzir conhecimentos, intervenção e formar profissionais com capacidade de desenvolver ações sociais inovadoras nos campos da educação e da gestão social comprometidas com o desenvolvimento local e com a inovação social. A esta área de concentração se integram duas linhas de pesquisa: Gestão Social e Desenvolvimento Local e Educação e Desenvolvimento Local.

Por ser interdisciplinar e profissional, além de conter corpo docente e discente de diversas áreas de conhecimento, o Programa desenvolve práticas interdisciplinares na tentativa de promover a integração dos conhecimentos e das experiências diversificadas desses docentes e discentes, bem como desses com a realidade da vida e do mundo do trabalho dos mestrandos e futuros mestres e profissionais. As práticas interdisciplinares desenvolvidas no Programa compreendem:

Docência Compartilhada, na qual 2 ou 3 professores ministram conjuntamente uma disciplina ou com divisão de conteúdos da disciplina e com encontros de todos os professores com a turma no início, no meio e/ou no final da disciplina.

Atividade de Campo Interdisciplinar: a atividade de campo interdisciplinar compreende estratégia didática de processos de ensino-aprendizagem, realizada por

professores e acadêmicos no local onde o fenômeno estudado ocorre.

A interdisciplinaridade nessa atividade consiste no diálogo e integração dos conhecimentos da(s) disciplina(s) e destas para com a realidade contextualizada, analisada e visitada. Os objetivos são contextualizar conteúdos estudados em disciplinas; desenvolver a capacidade de observação e do senso crítico; integrar as práticas sociais à atividade acadêmica; formar atitudes como o senso de responsabilidade, cooperação, diálogo e trabalho em equipe; desenvolver habilidades de coleta, sistematização e análise de dados; desenvolver a capacidade de trabalhar com modelos analíticos e conceitos para compreensão das realidades observadas, especialmente por meio da prática interdisciplinar; desenvolver habilidades relacionadas aos procedimentos metodológicos adequados à pesquisa científica; possibilitar a troca de ideias e de experiências entre os participantes do ambiente acadêmico e entre esses e os locais visitados. Os locais podem ser uma comunidade, espaço público ou privado, associação de moradores, acampamento e/ou assentamento, ocupação urbana, dentre outros. Esta atividade é desenvolvida pela disciplina de Fundamentos da Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local (disciplina obrigatória), ministrada por 3 professoras e a visita, no primeiro semestre de 2015, foi à Vila Itaú, em Contagem - MG, na qual os moradores se encontram em disputa com o poder público pela permanência e posse do terreno de suas casas. No primeiro semestre de 2016 foi na Ocupação Rosa Leão que está localizada na região da Isidora, vetor norte de Belo Horizonte, que faz fronteira com o município de Santa Luzia. Esta ocupação teve início em 13 de abril de 2013.

Seminário Temático Interdisciplinar que compreende a realização de seminário sobre problema, tema ou atividade que envolve duas ou mais disciplinas. O Seminário Temático Interdisciplinar fortalece a interdisciplinaridade, pois parte de um tema, atividade ou problema de interesse de duas ou mais disciplinas que buscam fundamentação e voltam seus olhares diferenciados para um mesmo tema, objeto de estudo ou problema; proporciona a diversidade de interpretações dos docentes e dos discentes.

3.1 As capacidades desenvolvidas segundo os mestrados a partir das práticas interdisciplinares

Conforme já anunciado na introdução, esse artigo apresenta os resultados da segunda etapa da pesquisa em continuidade à primeira, na qual, os entrevistados disseram que as capacidades e aprendizagens que as práticas interdisciplinares desenvolvem são: 1- Dialogar com outros colegas de outras áreas profissionais; 2- Produzir novos conhecimentos; 3- Integrar os conhecimentos das disciplinas e trocas de conhecimentos e experiências com os colegas de outras áreas; 4- Desenvolver relações interpessoais positivas e 5- Contextualizar os conhecimentos adquiridos na realidade observada.

Sendo assim, na segunda etapa o objetivo foi verificar como essas capacidades contribuem para a formação profissional e para a vida dos mestrados. Dessa forma, foram organizadas duas categorias de análise: Categoria 1 Contribuição das práticas interdisciplinares para o exercício profissional e Categoria 2 Contribuição para o processo formativo e para a vida pessoal. Segue a apresentação e análise dos dados:

CATEGORIA 1 - Contribuição das práticas interdisciplinares para o exercício profissional

Todos os entrevistados disseram que as práticas interdisciplinares contribuíram para a formação profissional e alteraram suas práticas profissionais atuais, como mostram as falas abaixo:

Algumas situações vistas no mestrado me fizeram mudar minha prática na própria docência e algumas metodologias utilizadas em sala de aula, estimulou a escutar o outro que tem uma perspectiva diferente da sua (Entrevistado 3).

A prática interdisciplinar contribuiu tanto para a docência quanto para a clínica em que atuo, pelo olhar mais diverso e compreensivo na atuação profissional que os pacientes levam ao consultório, pois consigo dialogar melhor com os pacientes por trazerem áreas desconhecidas e é necessário entrar nestas áreas para compreendê-las melhor (Entrevistado 2).

Isto eu senti muito na disciplina que estou fazendo agora, desenvolvendo um trabalho em rede que mudou minha forma de atuar como coordenador, e entender que é necessário trabalhar de forma diferenciada com meus alunos, pois entendi que não podia desenvolver uma abordagem de cima para baixo com meus professores, assim também com meus alunos e eu pude perceber que todos têm algo para contribuir, uns mais, outros menos, dependendo da ênfase do evento e durante as aulas do mestrado, enquanto debatíamos os textos, eu mudava meu comportamento e minhas percepções e apliquei muitas coisas no meus grupos particulares, durante a aula mesmo, tentando fazê-los participar juntamente comigo (Entrevistado 10).

Acontece o tempo todo, e faz você pensar muito na sua prática profissional. As aulas não são só expositivas, eles apresentam os textos antes e lançam para o debate dentro da sala de aula. Na produção de conhecimentos acontece o tempo todo, a partir do momento que você estuda, debate e pensa na sua prática profissional em tudo você vai criando coisas que contribuirão para sua área profissional e no meio acadêmico ex: produção de artigos, dissertações (Entrevistado 12).

Ressalta-se nessas falas a contribuição no que tange às capacidades de escutar e dialogar com o outro que vem de áreas diferentes. Estas capacidades são necessárias para o exercício profissional.

As práticas interdisciplinares trabalhadas no mestrado me ajudaram muito na prática pedagógica, pois na educação infantil o currículo é um currículo em movimento, então as práticas interdisciplinares estão o tempo todo inseridas neste currículo, no trabalho em todas as linguagens, onde os conteúdos articulam entre si. (Entrevistado 5)

As práticas interdisciplinares trabalhadas no mestrado facilitaram a visão de mundo que eu não tinha, ou seja, ela abriu um campo muito maior que eu posso trabalhar com os meus alunos agregando novos conhecimentos para esse trabalho e a questão de agregar novas disciplinas ajudou à ir além das teorias, mas também

à complementação da prática quebrando formalidades que eram totalmente fechadas, e estamos conseguindo trabalhar um pouco mais disso, estamos melhorando a nossa interação e assim, eles estão interagindo melhor. (Entrevistado 6).

Além de facilitar e ampliar a visão de mundo, os entrevistados falam sobre a contribuição das atividades para a integração das disciplinas com a prática, acabando com a fragmentação e abrindo para a troca e interação da teoria com a realidade.

No meu trabalho na parte da visão do outro, estou mais aberta para ouvir para modificar práticas minhas através da opinião e da visão do outro, a minha opinião hoje não é a única, tudo passa a ser relativizado. As soluções hoje são conjuntas e todos ficam felizes com isso. (Entrevistado 2)

E após ver no mestrado essa prática eu pude repensar o meu trabalho no meu dia a dia e vi que tudo fica mais gostoso, e a proposta que eu levei à coordenação, foi inserir a geografia no cotidiano desses alunos, e antes eu via as coisas de forma fragmentada e hoje a minha visão mudou, então as práticas interdisciplinares são importantíssima para a atuação no trabalho. (Entrevistado 8).

Nas falas acima apontam a possibilidade de repensar o trabalho, ouvir a opinião do outro, relativizar e entender que as soluções podem ser construídas conjuntamente. Percebe-se, portanto, que os entrevistados apontaram contribuições das práticas interdisciplinares desenvolvidas no Programa que vão ao encontro das discussões apresentadas pelos teóricos no que se refere à contribuição da interdisciplinaridade e da educação interprofissional para o exercício profissional: escutar o outro, o diferente; dialogar, abrir-se ao novo; partilhar; integrar teoria e prática; interagir; trocar opinião, conhecimento; coletivizar as soluções; não impor sua opinião; entrar nas outras áreas.

CATEGORIA 2 Contribuição para o processo formativo e para a vida pessoal

No mestrado a prática interdisciplinar propicia uma visão mais aberta, tomar consciência de que nada tem apenas uma dimensão, são vários ângulos. Na vida em geral é importante que a gente tenha esta interação [...] (Entrevistado 2).

As práticas interdisciplinares te permite relacionar o conteúdo de diversas áreas, a sua vivência de mundo, a sua concepção de lugar, de onde você fala em relação as coisas tanto a sua formação quanto a sua atuação profissional e também com relação ao cotidiano que permite ter uma integração maior, fazer uma relação entre o que você estuda e a sua prática profissional e sua vivência de mundo e de sua realidade (Entrevistado 3).

Os entrevistados falam sobre a possibilidade que as atividades interdisciplinares criaram para uma visão aberta e sobre a percepção das diversas dimensões e ângulos da realidade, bem como para a integração entre conteúdos das diversas áreas do conhecimento com o mundo, com o cotidiano. Nesse sentido, considera-se, também, que as nossas relações interpessoais cotidianas estão pedindo postura mais dialógica, interativa, para além de exercitar a tolerância, há a necessidade de conviver, dialogar e interagir com o diferente, o divergente, o estranho.

Se estamos na modernidade ou na pós-modernidade é um debate intenso, controverso, polêmico, mas que estamos em um mundo conturbado e complexo, em

todos os sentidos, talvez tenhamos mais concordâncias. Nesse sentido, dialogar, interagir, integrar, convergir, consensuar, aproximar, mesmo com diferenças, divergências, são ações importantes na formação e na prática de qualquer profissional atualmente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo apresentou o resultado da pesquisa realizada em um Programa de Pós-graduação Profissional e Interdisciplinar sobre a contribuição das práticas interdisciplinares desenvolvidas nesse Programa para a formação profissional. Nesse intuito, defendeu que a categoria interdisciplinaridade já estava presente nos Manuscritos Econômico-filosóficos de Marx, quando este defende a integração das Ciências da Natureza com as Ciências dos Homens, bem como em Pistrak através dos Complexos Temáticos.

Ainda na tentativa da fundamentação teórica da temática, apresentou os sentidos para o mestrado profissional de práticas interdisciplinares, uma vez que desse, exige-se preparação de profissionais que estabeleçam integração entre os conhecimentos científicos e as demandas do mundo do trabalho e da sociedade, com caráter inovador, considerando a complexidade dessa sociedade.

No que tange às categorias interdisciplinaridade e interprofissionalidade, mostrou-se que estas ocupam o cenário educativo e profissional desde a década de 1960 e visam contribuir com uma formação e ação profissional mais eficiente, eficaz e responsável no que tange a atender às demandas dos usuários seja do setor de saúde ou dos outros ramos profissionais. Provindas do mundo do trabalho, foram inseridas no ambiente educacional na tentativa de melhorar a formação profissional tendo em vista as demandas atuais da sociedade. Nesse sentido, uma vez que a sociedade contém divergências e contradições, diferentes vertentes de entendimento da interdisciplinaridade se colocaram no cenário: a vertente humanista, da complexidade e social-crítica.

Tomou-se, portanto, a vertente social-crítica e da complexidade para a discussão sobre interdisciplinaridade e interprofissionalidade apresentada no texto.

Assim, para os mestrados entrevistados a interdisciplinaridade permitiu desenvolver capacidades de diálogo com o diferente; integração dos conhecimentos das diversas áreas; mudar a opinião; relativizar; abrir-se ao novo; interagir com o outro; trocar conhecimentos; coletivizar soluções não somente no ambiente de trabalho, mas na vida em geral.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. M. D.; GALIMBERTTI, P. A. A colaboração interprofissional na estratégia saúde da família. In.: **Psicologia & Sociedade**, 25(2), 461-468. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/>

v25n2/23.pdf. Acesso em: 11 de maio de 2016.

BRASIL, Capes. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. **RBPG**. v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005a.

FAZENDA, I. C.(1979). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola.

FELTES, H. P. de M.; BALTAR, M. A. R. Novas perspectivas para mestrados profissionais: competências profissionais e mercados regionais. **R B P G**, v. 2, n. 4, p. 72-78, jul., 2005.

FRIGOTTO, G.(1995). A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, Ari Paulo;BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 199, p. 23-35.

GADOTTI, M..(1993) **A organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. São Paulo: Ática.

GERMANI, A. C.C.G *et al.* Aprender a trabalhar juntos: desafios no ensino da prática interprofissional e colaborativa. (s.a e s.p). Disponível em [http://www.convibra.org/ upload/paper/2013/59/2013_59_6391.pdf](http://www.convibra.org/upload/paper/2013/59/2013_59_6391.pdf). Acesso em 11 de maio de 2016.

GIULIANI, A. C.. Perfil Profissiográfico dos Egressos do Programa de Mestrado Profissional em Administração de uma Instituição de Ensino do Interior do Estado de São Paulo. **Rev. Adm. UFSM**, Santa Maria, v. 3, n.1, p. 94-108, jan./abr., 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reaufsm/article/viewFile/2242/1369>. Acesso em 13 de março de 2014.

JAPIASSU, H. (1976). **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago.

MANGINI, F. N. da R.; MIOTO, R. C. T.. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 12 n. 2 p. 207-215 jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/10.pdf>. Acesso em 29 de junho de 2012.

MARX, k.(2010). **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Jesus Ranieri, 4reimp. São Paulo: Boitempo.

MATTOS, M. C. de; DUDLEY, P.. **Uma introdução à tectologia de Bogdanov**: Reflexões para a transdisciplinaridade? *Prima.com,Revista de Ciência e Tecnologias da Informação e Comunicação*, n.18, p.1-21,2012.

MATUDA C. G.; AGUIAR, D. M. de L.; FRAZÃO,P.. Cooperação Interprofissional e a Reforma Sanitária no Brasil: implicações para o modelo de atenção à saúde. **Saúde Soc**. São Paulo, v.22, n.1, p.173-186, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/76419/80126>. Acesso em 11 de maio de 2016.

PEDUZZI,M.; NORMAN,I.;COSTER,S. 3, MEIRELES, E.. Adaptação Transcultural e validação da *Readiness for Interprofessional Learning Scale* no Brasil. **REVISTA:RevEscEnfermUSP**,2015;49(Esp2):7-15.Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v49nspe2/1980-220X-reeusp-49-spe2-0007.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2016.

PISTRAK, M. M.(1981). **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo, Brasiliense.

PISTRAK, M. M. (2009). **A Escola-comuna**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular.

QUELHAS, O. L. G.; FILHO, J. R. F.; FRANÇA, S. L. B. F. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. **RBPG**, v. 2, n. 4, p. 97-104, jul. 2005.

LÍNGUA OU LÍNGUAS PORTUGUESAS? A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO NOS PAÍSES LUSÓFONOS

Alexandre António Timbane

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, bahia, Brasil

Zacarias Alberto Sozinho Quiraque

Universidade Eduardo Mondlane, Departamento de Línguas Bantu, Maputo, Moçambique

RESUMO: Vivemos momentos da globalização em que muita informação corre com mais rapidez devido às novas tecnologias (redes sociais, etc). Uma das línguas usadas para falar e escrever, disseminando esta mesma informação é o português, língua que varia e apresenta características peculiares em cada lugar geográfico e indivíduo pertencente à certa comunidade linguística. O presente capítulo procurou proporcionar momentos de debate e discussão sobre as questões inerentes à língua portuguesa no espaço lusófono. O estudo é fundamentado por diversos teóricos da linguística lusófona que discutem aspectos da língua, sua variabilidade e mudança com o intuito debater de forma profunda sobre a necessidade de se respeitar as variedades linguísticas, pois, estas constituem resultados de contextos sociais partilhados entre membros da mesma comunidade linguística. O texto mostra a importância de luta e combate contra o preconceito linguístico que ocorre não só no

ensino (fundamental, médio e superior), mas também na comunidade no geral. Os debates e as discussões nos levaram a concluir que não existem línguas, mas sim uma língua portuguesa falada na CPLP onde, apesar de ser oficial, ela vai variando devido aos contextos locais mais precisos. É o percurso normal que as línguas seguem e ninguém poderá impedir, pois elas são dinâmicas e evoluem com o tempo. A chegada de novos termos, do novo léxico simboliza a criatividade linguística do português, fenômeno natural que resulta na formação de novas variedades

PALAVRAS-CHAVE: Lusofonia. Variação linguística. Português. Ensino.

ABSTRACT: We live in moments of globalization where much information runs faster due to new technologies (social networks, etc.). One of the languages used to speak and write, disseminating this same information is Portuguese, a language that varies and presents peculiar characteristics in each geographical place and individual belonging to a certain linguistic community. The present chapter sought to provide moments of debate and discussion on the issues inherent in the Portuguese language in the Lusophone space. The study is based on several linguistic theorists who discuss aspects of language, its variability and change in order to discuss in depth the need to respect linguistic varieties,

since these are the results of social contexts shared between members of the same language community. The text shows the importance of fighting and combating linguistic prejudice that occurs not only in teaching (fundamental, middle and higher) but also in the community in general. The debates and discussions have led us to conclude that there are no languages, but rather a Portuguese language spoken in the CPLP where, although official, it is changing due to the more precise local contexts. It is the normal course that languages follow and no one can prevent, as they are dynamic and evolve over time. The arrival of new terms, the new lexicon symbolizes the linguistic creativity of Portuguese, a natural phenomenon that results in the formation of new varieties.

KEYWORDS: Lusophony. Linguistic variation. Portuguese, Teaching.

INTRODUÇÃO

Na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) convivem diversas línguas: europeias, asiáticas, americanas e africanas. Segundo a política linguística dos Estados-Membros, o português é a língua oficial embora não sendo a língua da maioria dos cidadãos membros da comunidade, especialmente nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e no Timor Leste. Os PALOP são formados por seis países: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe. A política linguística é a determinação (em forma de Constituição, de Lei ou Decreto) sobre o estatuto ou uso da(s) língua(s) num determinado território. Essa decisão em muitos momentos não é consenso entre populações. O planejamento linguístico constitui a aplicação prática das determinações da política linguística.

A política linguística é uma lei que precisa ser cumprida pela nação e isso inclui a normatização da gramática a usar e o Acordo Ortográfico. O português sendo a língua oficial e do ensino tem todo tipo de privilégio, proteção do Estado e visa o que Severo e Makoni (2015) designam por **lusitanização**. O termo surgiu durante a dominação colonial e continua sendo válido nos nossos dias. A lusitanização é um dispositivo complexo e heterogêneo que envolve instituições sobre a visão do mundo, a religião, a língua, a cultura buscando dominar e controlar povos e países tomados como colonizados (SEVERO & MAKONI, 2015). A lusofonia, segundo Moita Lopes (2013) apresenta cenário geopolítico e sociolinguístico complexo no séc. XXI ao revelar variações que particularizam as variedades linguísticas.

A norma-padrão é uma variedade de português que é usada em situações de comunicação formais do Estado e da burocracia. É importante mostrar que o português ensinado na escola não é igual com o que é falado no cotidiano e na prática dos cidadãos. Uma gramática normativa, falsamente designada de “norma-padrão” possui gramática e dicionário impreso para orientar quem deseja aprender. Não existe uma fala da comunidade que é desregrada e sem norma. Muitas línguas indígenas brasileiras, timorenses e africanas não possuem gramáticas e dicionários impressos, mas possuem uma gramática próprias. Todas as línguas e variedades possuem uma

norma que permite a intercompreensão entre os falantes.

Na CPLP existem falares diferentes. Esses falares resultam das diferenças socioculturais entre os falantes. A variação não ocorre apenas em nível continental, mas também em nível do país. No Brasil, por exemplo, não se fala português da mesma forma em todos os Estados. Existem falares nordestinos, falares baianos, gaúchos e por aí em diante. Uma das maravilhas nas línguas é a capacidade que os falantes têm na intercompreensão entre variantes e variedades. O que une comunicativamente os falantes de uma mesma língua é o sistema linguística no qual ficam armazenadas regras da construção da comunicação. A língua tem mecanismos próprios que permitem o compartilhamento das regras, isto é “um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2006, p.17).

Se a língua é uma entidade abstrata, então ela se materializa por meio da fala, da escrita ou do sinal. É nela que se percebe o sotaque, a pronúncia, o jeito, a caligrafia que denuncia a variante ou variedade do falante, escritor ou sinalizador. Cada falante tem a sua forma de pensar, de organizar o seu discurso, de fazer as suas escolhas lexicais ou ainda a norma e o estilo a utilizar na sua comunicação diária. Não falamos da mesma maneira. Sempre adaptamos o discurso às situações de comunicação. Por exemplo, quando falamos com uma criança, quando respondemos perguntas de um juiz, quando falamos com amigos ou pessoas íntimas adaptamos o nosso discurso ao contexto comunicativo.

Se a fala ocorre em nível individual, então a língua é composta por uma estrutura abstrata, fora do controle de cada membro da comunidade linguística. A variação lexical e fonológica são os aspectos mais evidentes, perceptíveis e distinguíveis no seio dos falantes de uma mesma língua. Aliás, dentro da variedade pode-se identificar a cultura do falante. Toda variação linguística é incentivada pela cultura, pela tradição, pelo desenvolvimento econômico e político que se apresenta em cada lugar geográfico. A língua, segundo Kramsch (2014), é um sistema de signos que tem dentro de si um valor cultural. Os falantes identificam-se através da língua, no seu uso e, assim, eles veem a língua como um símbolo da sua identidade social. A proibição da sua utilização é, muitas vezes, percebida pelos falantes como uma rejeição de seu grupo social e da sua cultura (KRAMSCH, 2014). A língua está ligada à cultura, e a cultura é muitas vezes expressa pela língua, daí o termo **cultolinguística**. Não existe uma cultura homogênea, o que significa que toda cultura é resultado de várias culturas, atitude acompanhada pela língua.

A sociedade, o ambiente e a cultura interferem na língua e provocam todo tipo de variação e variedade da língua, contudo, sempre em respeito ao sistema. O ciclo de vida das palavras de uma língua depende da forma como os usuários as tratam no decurso do tempo. Por isso, há palavras que aparecem e outras desaparecem em algum momento, e outras reaparecem ao longo do tempo. A título de exemplo no português de Moçambique, a palavra “xiconhoca” que tinha uma frequência de uso muito forte

nos anos 1980, desapareceu e depois reapareceu nos anos 2010 resgatado pelo Jornal “Verdade” com novos sentidos semânticos, porém, usada mais na forma escrita do que oralmente. Nos anos 80, “xiconhoca” significava ‘traidor’, ‘boateiro’, ‘racista’, ‘regionalista’, ‘confusionista’, ‘tribalista’ ou ‘inimigo’, e, quando a palavra reaparece nos anos 2000 adquiriu significado de ‘bêbado’, ‘preguiçoso’, ‘oposto na ideologia’. Aliás, a palavra “xiconhoca” é formada pela junção de dois substantivos: “Xico” (diminutivo ou apelido de Francisco) + “nyoca” (que significa ‘cobra’ nas línguas do grupo tsonga, da região sul de Moçambique).

A palavra “xiconhoca” é bem entendida e compreendida pelos moçambicanos independentemente da região geográfica e revela uma realidade sócio-histórica bem precisa daquela comunidade. Um são-tomense ou um brasileiro dificilmente compreenderá a palavra senão houver alguma explicação como a que acabamos de fazer. Significa que as palavras carregam a história e a cultura de um povo. Os neologismos (formais, por empréstimos e semânticos) são resultado dessa agilidade que a língua permite. Por exemplo, todos os verbos de palavras de outras línguas quando integrados no português são integrados na primeira conjugação terminando em **-ar**. Por isso que temos de **tuitar**, **facebookar**, **scanear**, **tchovar** (empurar), etc. No francês acontece o mesmo, os verbos estrangeiros são integrados na primeira conjugação e terminam em **-er**. Exemplo: **bestselleriser**, **bigbrotheriser**, **désestresser**, **caster** entre outras provenientes da língua inglesa (SABAYROLLES, JACQUET-PFAU, 2008).

Uma simples saudação, como “bom dia!” pode ser suficiente para que falantes nativos de uma língua ou de uma variedade estranhem ou descubram a identidade, a proveniência ou mesmo nacionalidade do falante que saudou. Assim, no âmbito da lusofonia pode-se levantar uma questão profunda: afinal temos uma língua ou várias línguas portuguesas? Será que se pode dizer “língua brasileira” ou “português angolano” ou ainda “português de Timor Leste”? O que faz com que um angolano ou guineense compreenda o discurso de um moçambicano ou cabo-verdiano? O presente trabalho discute estas questões, mostrando que a língua, a norma e fala são entidades que devem ser observadas minuciosamente, pois o seu conjunto forma a linguagem, que se localiza ao nível do sistema. Procura-se discutir caminhos para uma educação em língua portuguesa que não atrase o desenvolvimento intelectual dos alunos nem desvalorize as diversas línguas locais faladas no espaço da CPLP.

1 | DEBATENDO ASPECTOS DA LÍNGUA NA CPLP

A língua é um dos instrumentos de comunicação dos seres humanos, usando vários recursos (o verbal e o não-verbal). Ela é uma entidade abstrata, que se localiza em nível macro, compartilhado pela sociedade e constitui o fenômeno social mais importante que diferencia o ser humano dos outros seres. Para Coseriu, a língua

pertence ao indivíduo e, ao mesmo tempo, à sua comunidade, e se materializa no próprio indivíduo através da fala (COSERIU, 1979).

Enquanto a fala é o conjunto de atividades físicas e mentais, a língua é o conjunto de convenções adotadas e sistematizadas por uma massa socializada de usuários da fala. A fala é o jogo de atividades pessoais enquanto a língua é o conjunto de convenções, uma chave que permite que cada um possa ter acesso à linguagem. A língua é a soma dos atos linguísticos nela concretamente comprovados, quer dizer, a soma de vários acervos linguísticos individuais.

Portanto, enquanto a fala é ato linguístico individual, a língua é social, é patrimônio imaterial, é uma instituição social e produto histórico coletivo. Para além da dicotomia de Saussure, Coseriu (1979) entendeu que os dois elementos (língua e fala) não davam conta do processo efetivo de comunicação, pois havia um elemento importante que estava sendo deixado de lado. Daí que Coseriu acrescentou o conceito ‘norma’ que seria um primeiro grau de abstração da fala. Considerando a língua (o sistema) um conjunto de possibilidades abstratas, a norma seria então um conjunto de realizações concretas e de caráter coletivo da língua. A norma é o conjunto de variantes, de hábitos linguísticos de uma comunidade de fala.

Coseriu (1979) atenta para o fato de que pudesse estabelecer, inclusive, variantes obrigatórias, nos casos em que um dado uso deixa de ser uma variante (uma escolha possível dentre outras) e acaba integrando o sistema. O sistema é um conjunto de possibilidades, de coordenadas que indicam caminhos abertos e caminhos fechados; abertos porque tem um espaço vasto de manobras linguísticas e fechadas porque há limites permitidos. O sistema pode ser considerado como o conjunto de imposições, mas também, e talvez melhor, como conjunto de liberdades, pois admite infinitas realizações e só exige que não se afete as condições funcionais do instrumento linguístico (COSERIU, 1979). Por exemplo, o sistema permite com que o falante construa a frase “os menino canta” ou “As moça compra pão de dois real”, mas já não aceita que “o meninos canta” ou “A moça compram pão de dois reais”. É o sistema que estabelece as regras e ao mesmo tempo recusa outras formas que impede que o falante as use, por isso, qualquer tentativa de desvio desta mesma regra cria incompreensões e deturpações na comunicação.

A língua é uma forma de comportamento social e é influenciada pelo ambiente em alguns casos (SAPIR, 1969). O português brasileiro, angolano, moçambicano e por aí em adiante são variedades do português, e estas variedades linguísticas identificam um povo e ao mesmo tempo a sua cultura. Já que a língua pertence ao social e cada indivíduo usa-a de forma particular, é importante sublinhar que a literaturas moçambicana, angolana, cabo verdiana, brasileiro, etc. são ricas em traços linguísticos que ocorrem naquelas variedades do português.

Agora faremos uma demonstração da riqueza linguística presente na CPLP. Muitos estudos sobre a descrição de línguas africanas ainda estão sendo feitos, por isso é difícil indicar com precisão quantas línguas são faladas. Neste trabalho usamos o termo

“línguas americanas” para designar todas as línguas indígenas brasileiras faladas no território Brasil e “línguas africanas” para designar todas das línguas que surgiram no continente africano. Nelas se inclui os crioulos de qualquer base, faladas por diversos povos africanos. As línguas no espaço da CPLP são: (i) **Angola:** português e Língua de Sinais Angolana e mais de 10 línguas africanas (BERNARDO, 2017); (ii) **Brasil:** português, Língua Brasileira de Sinais e mais de 190 línguas americanas (RODRIGUES, 2010; DIETRICH, NOLL, 2010); (iii) **Cabo Verde:** português, Língua de Sinais Cabo-verdiana e kabuverdiano; (iv) **Guiné-Bissau:** português, Língua Guineense de Sinais, crioulo cerca de 15 línguas africanas; (v) **Guiné-Equatorial:** Língua Guiné-Equatorial de Sinais, batanga, benga, ngouma, séké, yassa, fá d’ambô, fang (ABDULA, TIMBANE, QUEBI, 2017); (vi) **Moçambique:** Português, Língua Moçambicana de Sinais e mais de 20 línguas bantu moçambicanas (NGUNGA, 2015); (vii) **Portugal:** Português, mirandês, língua gestual portuguesa; (viii) **São Tomé e Príncipe:** português, Língua São-tomense de Sinais, santomense ou forro (base da língua kwa): príncipeense ou lunguyè, angolar, anobonense ou fá d’ambu (GONÇALVES, HAGEMEIJER, 2015); (ix) **Timor Leste:** português, Língua Indonésio de Sinais, tetum (variedade tetum-praça), malaia (bahasa indonésia) mais 14 línguas (sendo 10 línguas austronésicas, 4 papuásicas) (ALBURQUERQUE, 2011).

Estima-se que no espaço da CPLP existam 269 línguas em uso. O português é que nos torna lusófonos e é sem, dúvidas a língua que usamos para nos comunicarmos. A maioria das línguas faladas no espaço lusófono não são oficiais e são línguas sem poder político/econômico. Muitas dessas línguas estão correndo risco de extinção devido ao aumento do número de falantes nas últimas décadas impulsionado pelo ensino obrigatório. Muitas outras sofrem preconceito enraizado na nossa sociedade desde o período colonial. Nos PALOP, as línguas africanas eram chamadas preconceituosamente de **dialetos** e eram proibidas no espaço escolar. A ideia colonial era de potencializar o português e inferiorizar as línguas africanas. Quem não soubesse falar português não poderia ascender ao estatuto de **assimilado**. Tendo privilégio político e econômico, o português se torna uma língua de **opressão** (TIMBANE, REZENDE, 2016). Para comprovar estes argumentos basta observar os requisitos nos anúncios de emprego, nas provas do ENEM, nos exames de admissão ao ensino superior, nas provas de vestibular e verá facilmente que quem não domina português fica impedido de seguir com os seus sonhos profissionais. A norma-padrão serve de meio de comunicação em momentos específicos da comunicação nas nossas vidas. Ninguém passa o tempo todo usando a norma-padrão. Passamos anos e anos no ensino fundamental, médio e superior aprendendo a norma-padrão do português, mas não conseguimos dominá-la com perfeição. Não se trata de incapacidade mental ou cognitiva dos estudantes. É que trata-se de uma norma inexistente na fala da nossa comunidade.

2 | A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NA LUSOFONIA

Partindo do princípio de que o espaço da CPLP é multilíngue e multicultural é normal que hajam variações linguísticas. Labov (2008) afirma que é impossível estudar a língua sem se ter em conta as variáveis sociais (LABOV, 2008). Isto quer dizer, ao estudarmos a língua em seu contexto social temos oportunidade de estudar e compreender as forças externas à língua que participam na formação e na estrutura da mesma. Diante da situação sociolinguística da CPLP é impossível pensarmos numa homogeneidade linguística, num português com uma única variedade porque os contextos socioculturais do seu uso são bem distintos. Hoje, fala-se com frequência da existência do “portunhol” na área fronteiriça entre o Brasil e o Paraguai. Trata-se de uma mistura de línguas, de contato linguístico entre uma variedade de português e uma variedade do espanhol. A soma de todas as misturas e contatos linguísticos resultou no portunhol.

Várias pesquisas sobre o português falado ou escrito no território brasileiro mostraram claramente que se trata de uma variedade sólida e cientificamente comprovada através de pesquisas, de gramáticas e de dicionários já disponíveis. Pode-se citar exemplos de Castilho (2010), de Perini (2010), de Bagno (2012), de Borba (2004), de Houaiss (2009). Infelizmente os PALOP e Timor Leste ainda não produziram instrumentos linguísticos do tipo dicionários e gramáticas das suas variedades. O Brasil avançou bastante e por essa razão a sua variedade já é reconhecida pelo mundo fora. Os PALOP iniciaram estudos descritivos das suas variedades mas falta a afirmação e consolidação desses estudos. Em Moçambique já tem um minidicionário de moçambicanismos (da autoria da Profa. Dra. Hildizina Dias) instrumento que compartilha o léxico usado na variedade moçambicana de português. Precisamos estabelecer políticas públicas e linguísticas, assim como procurar estratégias e desafios que nos permitam combater as desigualdades sociais em Moçambique e em outros Estados-membros da CPLP (TIMBANE, VICENTE, 2017).

Segundo Timbane (2015,) o grande problema encarrado pelos professores moçambicanos no ensino formal é o uso do português como único meio de ensino, mesmo sabendo que é a segunda ou terceira língua da maioria das crianças, principalmente nas zonas suburbanas e rurais. Nestas zonas de Moçambique, os alunos chegam à escola sem ter nenhuma noção de português. Bernardo (2017) também relata a mesma situação no caso de Angola. Por essa razão, há necessidade de se recorrer à educação bilíngue para que os alunos possam se integrar melhor na escola podendo introduzir o português de forma gradual e sem agressividade. Uma língua carrega uma cultura e por isso a passagem de uma língua para outra deve ser gradual. Por exemplo: em xichangana, uma língua bantu do sul de Moçambique, o verbo **ouvir** (*ku twa*) também pode significar **sentir, gostar, entender, cheirar, ouvir, animar** (da música):

- a. *Wa psitwa ku nandzika ka badjia* (Trad. não literal: está gostando do acarajé)
- b. *Teka bomu ledzi, wa psi twa?* (trad. não literal: leve este limão, entendeu?)
- c. *wa xitwa xitimela?* (Trad. não literal: Ouça o comboio)
- d. *Wa twa unanga ra Mahekwana* (Trad. não literal: Ouça a música de Xidimigwana)
- e. *U ta twa ku vava* (Trad. não literal: Sentirá dores)

Portanto, se o aluno pensa na sua língua materna (xichangana) e deseja falar português encontrará impossibilidades gramaticais porque cada língua tem a sua estrutura organizacional. Não é por acaso que as frases agramaticais são recorrentes. Fazendo uma tradução literal nas frases ficaria assim: a) “sente gostar do acarajé”; b) “leve limão este, está ouve?”, c) “você ouve comboio?”; d) “você ouve música de Mahekwana”; e) “você ouvirá dor”. As frases construídas nesses moldes estarão erradas segundo a norma padrão. Então, o aluno falante de xichangana, de balanta, de tukano, de tetum, de kikongo, de kabuverdiano, mirandês ou forro produzirá frases em português baseando-se na estrutura da língua primeira. Nessa conversão de língua **A** para língua **B** pode haver perda de uma grande carga gramatical. Por exemplo, na língua xichangana não tem artigos definidos: **a)** *mufana wa vona* (O menino vê); **b)** *xipfalu xa ku basa* (A porta é branca). É necessário explicar que na frase **b)** não tem verbo. Literalmente seria: “porta branca”. Essa complexidade se verifica com os idiofones e com provérbios em que muitos deles são fenômenos intraduzíveis e recorrentes nas diversas línguas africanas presentes no espaço CPLP. Fenômenos de intraduzibilidade são recorrentes nas línguas africanas especialmente nos idiofones e nos provérbios tal como Quiraque (2017) atesta com a língua tewe do centro de Moçambique,

A falta de sintonia entre a língua falada em casa e a língua falada na escola tem trazido muitos problemas na aprendizagem da norma-padrão. A invenção da norma da norma-padrão foi proposital para que haja diferença entre a língua da elite e a língua do povão. Poucas pessoas se lembram que o português que falamos resulta da língua do povão, isto é, latim vulgar (CARDOSO, 2005) A língua falada na comunidade se distancia daquela que é exigida pela escola fato que leva as pessoas a classificar o português da escola como língua difícil e complicada.

Quando se fala de variação refere-se às características peculiares de um determinado grupo localizado geográfico e culturalmente. A variação linguística, segundo Coelho et al. (2015, p.16) “é o processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado.” Exemplo: (i) viatura de transporte com 10 a 15 lugares: **van** (Brasil), **taxi** (em angola), **tenyers** (em Moçambique), **toca-toca** (na Guiné-Bissau); (ii) a *manihot esculenta* é conhecida no Brasil como mandioca, castelinha, uaipi ou

aipim, mandioca-doce, mandioca-mansa, maniva, pão-de-pobre, mandioca-brava e mandioca-amarga; (iii) a primeira refeição do dia se chama **matabicho** (Guiné-Bissau, Moçambique e Angola), **pequeno almoço** (em Portugal), **café da manhã** ou **desjejum** ou **dejejum** (no Brasil). A ave americana *jabiru mycteria* é conhecida como jaburu, tuiuí, tuiuguaçu, tuiú-quarteleiro, tuiupara, rei-dos-tuinins, tuim-de-papo-vermelho, cauauá. A variação lexical carrega elementos culturais e ecológica, pois há fenômenos da natureza que ocorrem num ponto geográfico e não ocorrem em outro. A variação fonológica no português brasileiro: *paia* (palha), *muié* (mulher), *veia* (velha), *foia* (folha), *trabaio* (trabalho), etc. (COELHO et al., 2015). Bernardo (2017) relata a troca de /r/ ou /l/ e vice-versa no português angolano: *aloz* (arroz), *celeveja* (cerveja) provocado pela interferência do kimbundo no português. Albuquerque (2011) cita a troca de /v/ pelo /b/ no português timorense: *libro* (livro), *oubrir* (ouvir). Em Moçambique, observa-se a troca do /b/ pelo /p/ que resulta em pronúncias do tipo: *panana* (banana), *peperi* (beber), *panco* (banco) e assim em diante. As trocas resultam da influência da língua materna ou de contextos socioculturais e históricas que envolvem o falante.

Nenhum falante está falando errado. A variação é um fenômeno inerente à todas as línguas. Nenhuma língua está isenta à variação. Jamais vai existir acordo da fala na lusofonia. Por outro lado, a variação não pode ser usada como meio de exclusão social. Não se pode excluir da sociedade, cidadãos que não dominam a norma-padrão pelas razões que suficientemente apresentados aqui. Por outro lado, a escola tem a tarefa de mostrar que existem diversas formas de falar português. A escola não precisa ensinar o que o aluno já sabe. O aluno já sabe dizer “quero dois pão” ou “as menina canta”. O que é necessária demonstrar que a partir do que o aluno sabe podemos construir frases respeitando a outra norma oficial. Por exemplo, é sempre necessário deixar claro que todas as variedades são úteis para os seus falantes. O aluno precisa compreender que a escola exige a concordância nominal “quero dois pães”, “as meninas cantam”. E cada situação de comunicação possui sua norma.

3 | O LÉXICO E SUA VARIAÇÃO NA LÍNGUA: O ELEMENTO MAIS ESCANCARADO

O léxico do português é imensurável. É a soma de palavras faladas no espaço CPLP e/ou na lusofonia. Nenhum dicionário conseguiu registrar TODAS as palavras de uma língua, porque as palavras são dinâmicas: nascem, desaparecem, reaparecem e assim sucessivamente. O léxico se une à cultura e à semântica. Cada palavra carrega significados socialmente decifrados. Barbosa (1989, p.77) define o léxico como “o reflexo do universo das coisas, das modalidades do pensamento, do movimento do mundo e da sociedade”. Entende-se por léxico como um sistema aberto, em expansão em todos os falantes que testam diariamente sua competência lexical em relação à da comunidade como um todo (língua) ou como uma fração (discurso).

Para Antunes, o léxico é o “amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às necessidades de

comunicação [...]; não existe língua sem gramática, mais verdade ainda é que sem léxico não há língua (2012, p.27)”. A definição de “palavra” não é única, universal e não tem um valor absoluto. É um valor “[...] relativo e varia de língua para língua. De fato, a afirmação mais geral que se pode fazer é que essa unidade psicolinguística se materializa, no discurso, com uma inegável individualidade” (BIDERMAN, 1999, p. 82).

Nas situações de aculturação, não se pode falar em culturas “puras”, ou unicamente “doadoras” ou “receptoras”, pois nenhuma cultura existe em ‘estado puro’, sem ter sofrido influências ou interferências ao longo de sua evolução. A língua que falamos é, acima de tudo, o instrumento pelo qual transmitimos aos nossos pares, as ideias que temos a respeito do mundo que nos rodeia. Portanto ela é, antes de tudo, a comunicação. Ao ensinar língua, estamos também ensinando diferentes modos de ancoragem cultural, diferentes modos de ser e de estar no mundo. Aprender uma língua como o português, por exemplo, seria mais do que dominar uma cultura de ilustração, mas aprender a estar socialmente em português, o que envolve muito mais coisas do que simplesmente o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais sobre a língua-alvo do Brasil ou de Portugal ou de Angola.

Os neologismos são fenômenos necessários na sociedade contemporânea, e essas novas formações de palavras são responsáveis pela evolução lexical da língua, dando expansão ao sistema linguístico, pois, as línguas vivas não podem ficar na inércia, precisam crescer, precisam acompanhar as transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais passa uma nação, para que possam servir de instrumento atualizado de interação social. Sendo a CPLP um espaço rico em variação seria importante que cada país adote medidas que possam melhorar a qualidade de ensino de português. O dicionário de Português Europeu não faz sentido para o consulente brasileiro assim como não faz sentido para o timorense ou são-tomense. Cada variedade deveria construir o seu próprio dicionário em que os termos que ocorrem no país sejam registrados e efetivamente encontrados pelos consulentes. É frustrante procurar uma palavra no dicionário e não achar. As palavras *mboa* (moça), *kota* (mais velho) só podem ser encontradas num futuro dicionário do português angolano.

O léxico se torna mais escancarado porque é através dele que identificamos as variedades e variantes utilizadas pelo falante. Alguém que fala **gurí** para se referir ao “menino”, obviamente se sabe que provem do sul do Brasil (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e parte de Paraná). É uma palavra vinda de tupi-guarani (*guirii* que significa pacífico, calmo). Em outras regiões do Brasil ainda existem as palavras **piá**, **moleque**, **garoto**, **rapazinho**, **pivete**, **homenzinho**, **piralho** (ROMANO, SEABRA, 2014). Em Moçambique, **moleque** é um escravo, alguém que trabalha sem ou com pouca remuneração.

Fazendo um estudo sobre “a variação linguística na lusofonia: reflexões sobre moçambicanismos lexicais e semânticos no Jornal @Verdade”, Timbane e Quiraque (2017) mostram diversas unidades lexicais que vieram das línguas bantu, do inglês para o português moçambicano. São palavras com item lexical equivalente no português

(empréstimos de luxo) e outras sem equivalência (empréstimos necessários). Essas unidades lexicais são recorrentes nos jornais e são efetivamente conhecidas pelos moçambicanos. O léxico revela em alto grau, a complexidade da cultura de um povo. A variação lexical está intimamente relacionada ao sentido atribuído aos elementos constituintes do mundo que rodeia cada membro de uma comunidade linguística. O surgimento de novas tecnologias de informação acelerou a entrada massiva de muitos neologismos vindos do inglês. Desta forma, “o processo de categorização do mundo e sobre o mundo é uma característica marcada pela influência da variação linguística, traduzindo-a em sentimento de pertença a um ou outro grupo do qual o sujeito faz parte” (TIMBANE, QUIRAQUE, 2017, p.104-105).

4 | A NORMA E O ENSINO DO PORTUGUÊS NA LUSOFONIA

A questão ‘ensino de português’ nas escolas lusófonas ainda é problemática. É problemática porque (i) a língua de casa é diferente da língua da escola (para o caso dos alunos cujo o português é língua materna); (ii) os professores não estão preparados para lidar com a variação e acham que ensinam a norma-padrão europeia, o que não constitui verdade; (iii) A maioria dos lusófonos (exceto Portugal e Brasil) não possuem gramáticas e nem dicionários impressos que refletem as suas variedades; (iv) a política e os planejamentos linguísticos não vão ao encontro das reais necessidades e anseios das populações; (v) os governos pouco investem nas infraestruturas e nas condições materiais para que o ensino seja eficiente. Em países onde o português é a segunda ou terceira língua para a maioria da população (exceto Brasil e Portugal), a situação é mais complexa ainda, porque o aluno chega à escola sem saber uma palavra em português. Isso dificulta fortemente e em alguns momentos provoca desmotivação e desistências. O fracasso na disciplina de língua portuguesa é ao mesmo tempo o fracasso das disciplinas de história, biologia, geografia, etc. porque todas as disciplinas escolares são ensinadas em língua oficial. O problema maior no ensino do português é a chamada “norma-padrão”.

Afirmar que existe uma norma-padrão é afirmar que existem outros falares sem norma. Para a sociolinguística, isso é polêmico, pois todas as normas seguem um modelo, porque se assim não acontecesse não haveria intercompreensão entre os falantes. Um caipira quando fala o seu dialeto utiliza uma “norma-padrão” para aquela variedade que é respeitada pelos membros da comunidade. Vejamos um exemplo da letra da música “Saudosa Maloca” do cantor Brasileiro Adoniran Barbosa:

*Se o **sinhô** não tá lembrado / Dá licença lhe **contá** / Que é aqui onde agora está / Esse **adifício arto** / Era uma casa **veia** / Um palacete **assobradado** / Foi aqui seu moço / Que eu, Mato Grosso e o Joca / Construimos nossa **maloca** / Mais, um dia / Nem quero me **lembrá** / Veio os **homi** as ferramenta / Que o dono **mandô derrubá** / **Peguemo tuda** nossas coisa / E **fumos pro** meio da rua / **Apreciá** a demolição / Que tristeza que eu sentia / Cada **táubua** que caía / Doía no coração / Mato Grosso quis*

gritá / Mas em cima eu falei: / O **homi stá** com razão / Nós arranja outro lugar / Só se conformemos quando o Joca falou: / “Deus dá o frio conforme o cobertor” / E hoje **nóis** pega a **páia** na grama do jardim / E **prá isquecê nóis cantemo** assim: / Saudosa **maloca, maloca** querida, / Dim dim donde nóis passemos dias feliz de **nossa** vida (BARBOSA, 1951, grifos nosso).

O cantor Barbosa (1951) ao escrever as letras procurou se aproximar à fala da sua comunidade. As palavras em negrito ilustram como ele pronuncia as palavras revelando a sua variedade. Ele não está falando errado. Ele usa a norma-padrão da variedade do seu povo e respeita as regras pré-estabelecidas. Nas marcas de concordância, a norma caipira marca o plural no artigo e ‘deixa o resto’ para que haja réplica. Por exemplo: “Nós **arranja** outro lugar” ou “E **prá isquecê nóis cantemo** assim” ou “E hoje **nóis** pega a **páia** na grama do jardim”

Os argumentos aqui apresentados mostram que a questão “norma-padrão” é mais político-ideológico do que verdadeiramente linguístico. Todas as variedades faladas nas diversas comunidades linguísticas seguem uma norma. No dialeto algarvio apresentado por Madeira (2011) observam-se os seguintes exemplos:

- a. *Jorge toma cuidado pra na caíres d’arriçoça* (Jorge toma cuidado para não caíres do baloiço).
- b. *A maldeçuede! Na m’apareças aqui Cuma berracha comá dótra vex* (Amaldiçoado! Não apareças aqui bêbedo como de outra vez)
- c. *Ontre-dias atrazê-me e perdi a caminéte* (Há pouco tempo atrasei-me e perdi a van)
- d. *Cumadre, faça-me campanha aqui na renda* (Comadre faça-me companhia aqui na renda)

As palavras *precura* (perguntar), *quemer* (comer), *tlevezão* (televisão), *vossemeceia* (você mercê), *matrafona* (pessoa gorda), *peche* (peixe), *pitrole* (petróleo), *sarveja* (cerveja) e várias outras citadas por Madeira (2011) revelam que a variação regional está presente no Algarve assim como em outros dialetos e outras regiões de Portugal.

A norma-padrão é aquela que é recomendada pelas gramáticas e que por sua vez se distancia da norma popular que é a norma que efetivamente na fala da comunidade linguística no seu cotidiano. Falando sobre “A língua como instrumento opressor e libertador no contexto lusófono: o caso do Brasil e de Moçambique.”, Timbane e Rezende (2016) mostram a necessidade da norma-padrão embora fosse necessário incutir nos estudantes reflexões acerca dos usos linguísticos, fato que ajudará na compreensão do funcionamento linguístico. Desta forma os estilos linguísticos monitorados da língua devem ser reservados à realização discursiva em sala de aula e em situações de comunicação formal, empresarial ou do exercício da profissão.

A norma-padrão é neutra, não é língua materna de ninguém e é artificial. Isso

significa que é importante que se incentive os estudantes, a reconhecer estruturas perfeitamente aceitáveis e apropriadas para diferentes contextos sem desprezar as outras variedades ou variantes linguísticas. A noção de erro é frequente com relação à norma-padrão. Segundo Coelho et al. (2015) a escola não precisa se preocupar em ensinar a criança a se comunicar usando a língua portuguesa em situações comunicativas mais rotineiras, do dia a dia, pois isso já faz parte de sua competência linguística. A criança já sabe falar português. É sua língua materna e fala fluentemente junto aos seus parentes. Mas ela não conhece a norma-padrão, a norma de prestígio, aquela que é exigida para ascensão social. Não é justo afirmar que a criança fala errado, mas sim deve-se explicar que ela fala diferente pois, existe uma fala própria para diferentes situações de comunicação.

A escola deve mostrar as outras variedades formais que ajudarão o aluno na superação das dificuldades no processo de aprendizagem formal durante a formação acadêmica. É preciso deixar claro que a variedade da língua de casa é importante e serve na comunicação do dia a dia em situações de comunicação informais. Enquanto que os manuais escolares brasileiros já aparecem com um capítulo dedicado à variação linguística, os manuais escolares de Moçambique, de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola não valorizam a variação, e, deste modo, criam sempre um preconceito segundo o qual a variedades mais correta é a europeia. Esta atitude surgiu com a colonização e é reforçada pela escola, tanto que muitos, principalmente em países lusófonos africanos, tendem a imitar pronúncias do português europeu, principalmente na escola, na televisão e na rádio. É uma atitude negativa, pois não existe uma variedade melhor. Todas as variedades linguísticas são importantes para a comunidade linguística que a utiliza.

A convergência entre os lusófonos se localiza em nível da escrita, pois os lusófonos utilizam o mesmo acordo ortográfico, embora haja alguns aspectos divergentes entre a variedade do PE e do PB. Tanto a fala quanto a escrita representam a língua, o sistema. A ortografia nos permite compartilhar e fazer circular obras de todo tipo no espaço lusófono e não lusófonos) trocando experiências e conhecimentos de todo tipo. Timbane e Abdula (2016) argumentam que nos PALOP, os alunos iniciam os seus estudos aprendendo o português como condição para a compreensão das restantes disciplinas curriculares. A norma culta da escola é a norma das classes favorecidas e é a variedade que não é língua materna de ninguém. A grande maioria dos alunos pertencem às camadas populares, pobres, rurais e chegam à escola com uma ou várias línguas bantu. Esses alunos são institucionalmente rejeitados e ridicularizados pela política e pelo planejamento linguístico, a atitude que exclui e desmotiva e que resulta no abandono escolar. Vejamos algumas taxas de abandono escolar no ensino fundamental (primário) na CPLP:

PAÍS	% (ANO)	PAÍS	% (ANO)
CABO VERDE	10,7% (2014)	Guiné-Bissau	38% (2010)
SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	33,9% (2014)	Moçambique	69,4% (2014)
GUINÉ-EQUATORIAL	27,9% (2014)	Timor Leste	16,4% (2014)
ANGOLA	68,1% (2004)	Portugal	2,1% (2014)
BRASIL	25,4% (2016)		

Tabela 1: Taxas de abandono escolar no ensino fundamental

Fontes: CPLP (2013) e IDH (2014), UNESCO (2013), Brasil (2017)

Os dados mostram que as maiores taxas de abandono se localizam nos PALOP. A falta de políticas públicas para manter as crianças na escola pode ser a razão fundamental. É lamentável que num país pequeno (com pouco mais de 1 milhão de habitantes) como a Guiné-Bissau tenha cerca de 27,9% de abandono escolar. Em todos os PALOP percebe-se o desleixo ou o descaso da política com relação à educação. Nada ou pouco se faz para eliminar o analfabetismo e manter os alunos na escola. O maior perigo do ensino atual da CPLP é a formação de **analfabetos funcionais**. Entende-se por analfabetos funcionais a insuficiência ou incapacidade de conhecimento que um egresso tem em realizar atividades de cálculo matemático simples, de leitura, de interpretação e escrita de textos simples que deveria saber para aquele nível. O resultado desse tipo de analfabeto é a manutenção do estado das coisas, pois os analfabetos funcionais são incapazes, não farão nenhuma mudança nem diferença para a sociedade e nem complicarão as intenções de políticos desonestos, corruptos e ‘sugadores’ do povo. Os dados da tabela 1 revelam que há muito que se fazer, há muito o que mudar o estado das coisas por forma a que tenhamos um futuro mais risonho. O gráfico que se segue, mostra como o Brasil também não consegue manter as crianças nas escolas. Os alunos das redes pública e privada apresentam um risco similar de insucesso no primeiro ano do ensino fundamental, nas séries subsequentes o risco de insucesso dos alunos matriculados na rede pública é consideravelmente superior.

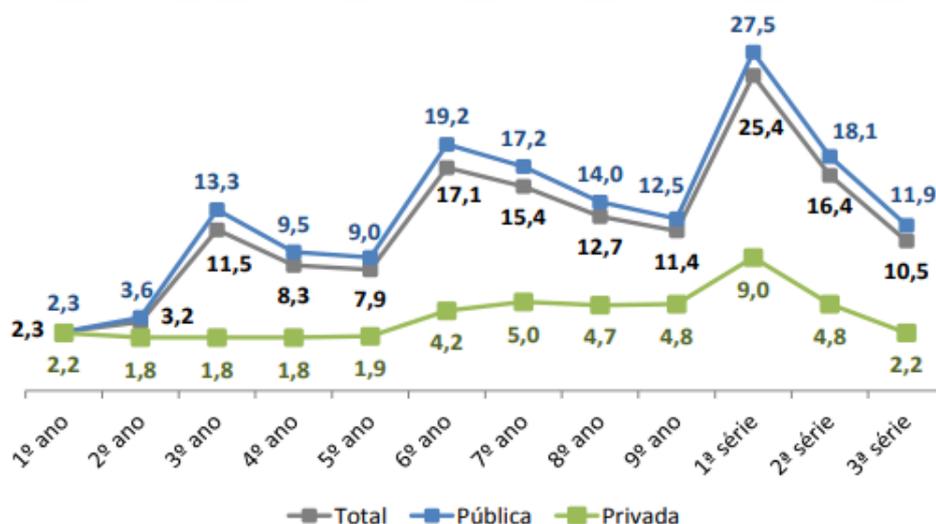


Gráfico 1: Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por séries do ensino

Não se pode analisar o abandono sob perspectiva da criança apenas. Os pais são os principais responsáveis que trazem e levam o aluno na escola. A desmotivação dos pais pode ser o maior fator. Por exemplo: crianças que só moram com a mãe e não têm com quem deixar a criança após as aulas. Normalmente as escolas públicas brasileiras os alunos permanecem na escola 4 a 5 horas. Após esse tempo se a mãe não estiver trabalhando perto da escola fica difícil ir buscar a criança na escola. Se as escolas fossem integrais facilitaria a gestão do tempo dos pais para que eles possam trazer o sustento da família. No caso de alunos que moram longe das grandes cidades ou nas zonas rurais eles ainda vão sozinhas ou em grupos de colegas, mas que não deixa de ser perigoso. Há várias razões para o abandono escolar. Vamos apresentar a título de exemplo, resultados de pesquisa feita na Guiné-Bissau sobre as razões de abandono escolar.

MOTIVO	%	MOTIVO	%
Insucesso da criança na escola	0%	Falta de interesse pela escola	9%
Escola demasiado distante	4%	Casamento da criança	29%
Escola demasiado cara	7%	Trabalho infantil	32%
Doença ou gravidez do aluno	8%	Outros	30%

Tabela 2: As explicações dadas para o abandono das crianças no ensino primário/fundamental em 2002

Fonte: UNESCO (2013, p.64)

Esses dados são discutíveis e o exemplo da Guiné-Bissau pode ser equiparada ao resto da CPLP. Não se compreende porque a pesquisa sobre “insucesso da criança na escola” não conseguiu nenhum caso, como se todos os alunos são superdotados em língua portuguesa, como se todos os alunos tivessem a mesma capacidade de aprender. Estes dados mostram como o “trabalho infantil”, o “casamento precoce” ainda existe na CPLP em percentagens elevadas. A culpa desta desgraça é atribuída à política vigente e em seguida aos próprios pais e mães dos alunos. Não ficou claro significado do item “outro” presente na tabela. Mas supomos que inclui a ausência de infraestruturas (salas de aula funcionando debaixo das árvores), ausência de materiais (pais sem condições para comprar os livros, canetas, cadernos). O item “Falta de interesse pela escola” não faz alusão ao aluno, mas sim aos pais. Os pais não são sensibilizados pelo governo para levar os filhos à escola. Com as reprovações em massa, os pais não percebem da importância da escola e preferem ir trabalhar com os filhos para aumentar a renda familiar que é de sobrevivência.

A educação bilíngue (na língua portuguesa e nas tantas línguas autóctones dos países da lusofonia) devolve a autoestima dos alunos e reduz o processo linguístico

que ainda prevalece no seio da sociedade. Ensinar em contexto multilinguístico e multiétnico exige decisões sábias da política linguística (TIMBANE, 2015; LEMOS, 2018). A valorização pela escola, não só das línguas bantu, mas também de outras línguas nativas de outros países lusófonos traria à tona o conhecimento tradicional que é adquirido na comunidade por meio daquelas línguas. Há muitos desafios a ser enfrentados, desde a publicação de dicionários, gramáticas e manuais que refletem a realidade sociolinguística dessas línguas locais. Há necessidade da oficialização das línguas bantu moçambicanas, por exemplo, por forma a servir como meio de comunicação plena e sem restrições. Deputados menos escolarizados teriam a oportunidade de falar em plenárias das assembleias nacional, provincial e distrital (TIMBANE, 2015). Para este autor a escola não deve se preocupar em formar pessoas que falam como europeus, nem brasileiros, etc.; deve-se simplesmente ensinar a língua em seu contexto social. A sociolinguística mostra que não existe uma variedade superior a outra, mas sim uma LP que é falada de formas variadas em diferentes países onde ela ocorre.

5 | LÍNGUA OU LÍNGUAS PORTUGUESA(S)?

No meio de variedades, variantes e dialetos do português, José Saramago, escritor português no filme “Línguas: vidas em português” de 2004 afirma que “não há uma língua portuguesa, há línguas em português”. Essa afirmação de uma figura importante na língua portuguesa não nos autoriza mudarmos o nome língua portuguesa para brasilês, moçambiquês ou angolês ou outra, mas sim, é para que todos reconheçamos a importância da variação e da mudança na construção e afirmação da nossa língua. Para as algumas pessoas, a afirmação de Saramago pode ser criticada e colocada como perigosa, como quem diz que pretende ter uma “independência linguística” tal como se teve com as independências contra o colonialismo. Saramago, mostra que, passados vários anos, o português saído de Portugal em direção aos continentes americano (Brasil), africano (Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau) até asiático (Goa, Timor Leste) jamais foi o mesmo.

Uma das provas de que o português mudou quando chegou nas colônias portuguesas observou-se no Brasil no período 1654-1808 quando Marquês de Pombal divulga uma lei que obrigava o uso do português em todo território brasileiro como língua oficial. Quando esta língua foi se transformando e foi ganhando ou perdendo uma gama considerável de aspetos linguísticos, adotando ou assumindo novos caminhos que respondem às necessidades comunicativas dos seus falantes. No Brasil, a formação do português resulta de contribuições de línguas indígenas brasileiras, de línguas africanas, europeias e de línguas asiáticas.

A “nossa língua”, a língua portuguesa é composta por um conjunto de possibilidades em todos os níveis (fonético-fonológico, morfo-fonológico, morfossintáticos, léxico-semânticos, semânticos-sintáticos e pragmáticos) que se ligam e se cruzam no

momento da comunicação. Toda língua, a qualquer momento de sua história, está à procura de meios para expressar experiências que assumiram uma importância nova para o grupo social que a fala. Por essa razão, a língua é também o registro de um trabalho enorme já feito para descrever o mundo em que vivemos. As pessoas se identificam com uma língua, ou se identificam entre si através de uma língua, pois ela é uma das manifestações culturais que fundamentam a sua identidade.

Mia Couto no filme “Língua: vidas em português” (LOPES, 2004) aponta que o português é uma das línguas europeias com maior vivacidade, dinamismo e expansão, fruto de razões históricas. O português passou a ser gerido por outros mecanismos culturais que coloraram a língua passando assim a ser línguas desses povos que podemos os considerar de “pais ou mães adotivas do filho” que é o português. Mia Couto em entrevista no filme de Lopes (2004) afirma que o português traduz culturas desses povos que acolheu. Concordamos com a ideia de que o português é hoje língua das nações lusófonas já não pertence apenas a Portugal. O português é o filhinho mais querido porque permite-nos a comunicar além fronteiras – na CPLP.

A identidade linguística assenta numa explosão do nosso conhecimento linguístico que passamos a elaborar desde que aprendemos nossa língua. Esse conhecimento reúne simultaneamente um conjunto de categorias lexicais, gramaticais, semânticas e discursivas, que identificamos na infância e que seguimos elaborando pela vida a fora. Desta forma ficamos claros que o português se desdobrou ou se triplicou ao passar para os diversos povos e países do espaço lusófono. Aliás, dentro da variedade (nível macro da língua) encontramos variantes (nível micro) que são entidades que mudam dentro da norma. Neste sentido, dizer, línguas em português seria o sinónimo de dizer variedades do português. Para Abdula, Timbane e Quebi (2017) afirmam que nos PALOP têm uma diversidade linguística que não impede o crescimento do português. Mas com isso, não significa que o português deva ser uma língua de opressão, de proibição. Aliás, o português moçambicano é dos moçambicanos. Responde às necessidades comunicativas dos moçambicanos.

Para que o desenvolvimento endógeno tenha lugar nestes países é preciso que se passe necessariamente pela afirmação das línguas autóctones fazendo com que elas tenham o mesmo valor funcional que o português. Isto possibilitaria uma maior dinamicidade no desenvolvimento, principalmente nos setores onde a língua tem sido um verdadeiro obstáculo, coadjuvando com ideia de Faraco (2005) segundo a qual a mudança é contínua, é gradual e lenta. Nunca ocorre de forma global, integral, mas sim é discreta e imperceptível. Tanto a gramática normativa quanto a Ortografia constituem uma Lei que deve ser seguida e respeitada por todos da comunidade. É importante desde já deixar clara a ideia de que a norma-padrão não é língua materna de ninguém, ela é uma norma artificial que não corresponde efetivamente a fala da comunidade de fala.

Precisamos repensar novas metodologias, ou melhor, metodologias que não fujam na realidade do aluno. Os povos indígenas possuem formas próprias de aprender.

Crianças das etnias tewe, tsonga de Moçambique também possuem formas próprias de aprendizagem que são característicos do grupo em que estão inseridos. Por que não se pode trazer essa metodologia para a sala de aula? Fazendo um “Estudo morfoléxico de provérbios em língua tewe e suas estratégias de (não) correspondência no português usado no Brasil” Quiraque (2017) discute que o provérbio é uma fraseoparemiologia que tende a ser repositório de saberes a ser transmitidos, com caráter de uma lição, e buscando a relação entre as línguas e as culturas por elas veiculadas havendo correspondência lexicultural parcialmente, com correspondência conceptual e sem correspondentes ou correspondência zero. Se trouxéssemos este conhecimento popular para os manuais escolares teríamos uma continuação do que o aluno já sabe e essa atitude fomentaria a preservação da cultura, assim como melhoraria a qualidade de aprendizagem dos alunos moçambicanos.

Depois dos debates e questionamentos anteriormente discutidos, pode-se concluir que a língua é de fato um dos meios de comunicação importantes para a interação dos seres humanos. Ela vai variando e mudando ao longo do tempo tendo como base as variáveis sociais, tal como Labov (2008) sustenta. A teoria da variação defendida pelo autor acima centra-se na relação de conjunto língua e sociedade, considerando a variedade das formas em uso como objeto complexo, decorrente dos fatores internos, próprios do sistema linguístico e dos fatores sociais que interagem no ato da comunicação. Desta forma, a variação da língua constitui, portanto, um dado relevante da teoria e da descrição sociolinguística.

Conclui-se que a língua portuguesa falada na lusofonia se adapta às realidades locais de cada país. Em algum momento há preconceito à norma-padrão porque a língua de usada em casa é diferente da língua usada na escola. A língua padrão é compreendida como artificial, ela causa insucesso escolar principalmente nos países lusófonos africanos, uma vez que o português é a segunda língua para a maioria das crianças. Desta forma, Bagno (2012) mostra que se a escola tem sido a responsável por esse grave problema, chegou então a hora dessa mesma, numa sociedade democrática e respeitosa da pluralidade cultural e linguística, examinar os mitos que a sustentam e abandoná-los o quanto antes. Razão pela qual, Moçambique, Angola e Brasil (especialmente em comunidades indígenas) já pensam numa educação bilíngue em que a língua materna da criança será a primeira a ser aprendida na escola, posição que cria a autoestima e valorização não só da língua portuguesa, mas também da sua língua materna.

Respondendo aos questionamentos iniciais pode-se afirmar que temos uma só língua portuguesa do qual se pode identificar variedades, variantes e dialetos. Apenas precisamos caminhar para normalização das nossas variedades no espaço da CPLP (SANTOS MIGUEL, 2016), tal como o Brasil e Portugal fizeram. A existência de dialetos não é problema, mas sim uma evidência da diversidade linguística rica. Portugal tem cerca de 10 dialetos e ainda oficializou o mirandês, mas essa situação sociolinguística nunca criou problemas. Por qual razão os PALOP estariam “com medo” de oficializar as

línguas locais?

Não existe uma “língua brasileira”, mas sim uma variedade brasileira do português formada por meio da transmissão linguística irregular (NARO; SCHERRE, 2007). Existe o português brasileiro, angolano, moçambicano, timorense, guineense e por aí em diante. Usamos essa designação para diferenciar as variedades de uma única língua- a língua portuguesa. O que facilita o entendimento entre os falantes das diversas variedades é o sistema linguístico.

Que fique clara a ideia de que existe uma única língua portuguesa, aquela que nos permite a comunicação e compreensão na lusofonia. E por outro lado, existem variedades que formam a língua portuguesa. Essas variedades precisam ser respeitadas por todos, sem classificá-las como fracas, erradas, feias, ou toscas porque resultam da evolução do português nascido a partir do latim vulgar. É preciso considerar todas as variedades do português porque constituem a maior riqueza da nossa língua.

REFERÊNCIAS

ABDULA, R. A. M.; TIMBANE, A. A.; QUEBI, D. O. As políticas linguísticas e o desenvolvimento endógeno nos PALOP. *RILP*. Série 4, nº31, p.23-46, 2017.

ALBURQUERQUE, D. B. Peculiaridades prosódicas do português falado em Timor Leste. *Revel*, v.8, n.15, p. 270-285, 2010.

ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012.

BARBOSA, A. *Os mimosos colibris/Saudade da maloca*. (78spm). Editora: Taiane Sena. 1951. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=801MQjNjvrg>. Acesso em: 01 out.2018.

BARBOSA, M. A. *Léxico, produção e criatividade: processos do neologismo*. 2.ed. São Paulo: Global Editora, 1989.

BERNARDO, E. P. J. Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola. *RILP*. Série 4, nº31, p.39-54.

BIDERMAN, M. T. C. Conceito linguístico de palavra. *Palavra*. Petrópolis: Vozes, v.5, n.1, p. 81-97, 1999.

BORBA, F. S. (Org.). *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. *Censo escolar 2016*. Brasília: Ministério da Educação, 2017

CARDOSO, E. A. A formação histórica do léxico da língua portuguesa. in: SILVA, L. A. (Org.). *A língua que falamos*. São Paulo: Globo, 2015. p.163-182.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

- COELHO, I. L. et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- COMUNIDADE DE PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Estatística da CPLP-2012*. Lisboa: INE, 2013.
- COSERIU, E. *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos*. Rio de Janeiro: Presença, 1979.
- DIETRICH, W.; NOLL, V. O papel do tupi na formação do português brasileiro. In: _____; _____. (Org.). *O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 81-104
- FARACO, C. A. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.
- GONÇALVES, R.; HAGEMEIJER, T. O português num contexto multilíngue: o caso de São Tomé e Príncipe. *Rev. Cient. da UEM*. v.1, n.1, p.87-107, 2015.
- HOUAISS. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Houaiss, 2009.
- ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH). *Sustentar o progresso humano: reduzir as vulnerabilidades e reforçar a resiliência*. Washington: PNUD, 2014.
- KRAMSCH, C. *Language and culture*. London: OUP, 2014.
- LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta P. Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- LEMONS, A. F. F. Língua e cultura em contexto multilíngue: um olhar sobre o sistema educativo em Moçambique. *Educar em Revista*. Curitiba, v.34, n.69, p.17-32, mai.-jun. 2018.
- LOPES, V. *Línguas: vidas em português*. (Filme), DVD. 90min. Paris Filmes, 2004: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JBmLzbjmhg>>. Acesso em: 21 jun. 2016.
- MADEIRA, V. *Dicionário algarvio de termos e dizeres do Algarve*. Blogue publicado 30 de nov. 2011. Disponível em: <<https://vitormadeira.wordpress.com/2011/09/30/dicionario-algarvio-de-terminos-e-dizeres-do-algarve-ja-com-o-nove-acorde-ortografique/>>. Acesso em 29 set.2018.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.
- NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. *Origens do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2007.
- NGUNGA, A. *Introdução à linguística bantu*. Maputo: Imprensa universitária, 2015.
- PERINI, M. A. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.
- QUIRAQUE, Z. A. S. *Estudo morfo-lexical de provérbios em língua tewe e suas estratégias de (não) correspondência no Português usado no Brasil*. 2017. 214f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal de Goiás. Catalão-GO. 2017.
- RODRIGUES, A. D. Tupi, tupinambá, línguas gerais e português do Brasil. In: NOLL, V.; DIETRICH, W. (Org.). *O português e o tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 27-47.
- ROMANO, V.P.; SEABRA, R. D. Menino, guri ou piá? um estudo diatópico nas regiões centro-oeste, sudeste e sul a partir dos dados do Projeto Atlas linguístico do Brasil. *Alfa: Revista de linguística*. São José do Rio Preto. v.58, n.2, p. 463-497. jun-dez. 2014.

SABLAYROLLES, J-F.; JACQUET-PFAU, C. Les empreints: du repéerge aux analyses, diversité des objectifs et des traitements. *Neologica*. n. 2, p. 19-38, Garnier, 2008.

SANTOS MIGUEL, M. H. R. P. Língua portuguesa em Angola: à caminho da sua normalização. *Lucere*: Revista acadêmica da UCAN. Luanda, p.157-176.dez.2016.

SAPIR, E. *Linguística como ciência*. (Textos organizados por J. Mattoso Câmara). Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. *Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica*. Col. Linguística. v.5, Florianópolis: Insular, 2015.

TIMBANE, A. A. A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Calidoscópico*. v. 13, n. 1, p. 92-103, jan./abr. 2015.

TIMBANE, A. A.; ABDULA, R. A. M. Revelando os segredos socioculturais e linguísticos em 'Estórias Abensonhadas', de Mia Couto. In: FRANCISCO, C.; SANTOS, N. G. de S. (Org.). *Das curvas e dos desvios: o conto como ponto de partida*. Cabo Frio: Mares Editores, 2016. p.51-82.

TIMBANE, A. A.; REZENDE, M. C. M. A língua como instrumento opressor e libertador no contexto lusófono: o caso do Brasil e de Moçambique. *Travessias*. v.10, n.3, 28.ed. p.388-408. 2016.

TIMBANE, A. A.; QUIRAQUE, Z. A. S. A variação linguística na lusofonia: reflexões sobre moçambicanismos lexicais e semânticos no "Jornal @Verdade". In: PAULA, M. H; SANTOS, M. P.; PERES, S. M. (Org.). *Perspectivas em estudos da linguagem*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 91 -108.

TIMBANE, A. A.; VICENTE, J. G. Políticas públicas e linguísticas: estratégias e desafios no combate às desigualdades sociais em Moçambique. *Revista Brasileira de Estudos Africanos*. v.2, n.4, p. 114-140, jul./dez. 2017.

UNESCO. *Guiné-Bissau: Relatório do sistema educativo*. Dakar: UNESCO, 2013

O ENSINO DE QUÍMICA NO 9º ANO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DE JOÃO PESSOA SOB A ÓTICA DISCENTE

Amílcar Célio França Pessoa

Instituto Federal da Paraíba

Princesa Isabel – PB

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo investigar o ensino de Química no 9º ano de Escolas Municipais de João Pessoa e suas implicações na aprendizagem sob a ótica discente. Para tal, foram sorteadas nove Escolas, uma de cada Região de Ensino do município, e participaram da pesquisa 390 alunos, que responderam a um questionário semiestruturado, contendo questões abertas e fechadas, dentro do método de investigação mista. Como resultado da pesquisa, observou-se que, apesar de a grande maioria dos alunos achar o ensino de Química importante, houve grande incidência de discentes que não conseguiram definir, de forma básica, o que é Química. Além disso, a maioria dos questionados relatou a dificuldade em aprendê-la, por considerá-la complicada, entediante e com muitos cálculos. Ficou também evidenciado que a falta de atividades experimentais na maioria das escolas, ou pela ausência de laboratórios ou pela inabilidade e acomodação do professor, associada à falta de compromisso do aluno em ampliar seu conhecimento com atividades de estudo fora do ambiente escolar, tem dificultado a percepção da real importância da Química no

cotidiano dos mesmos. Por esse motivo, faz-se necessária uma mudança na metodologia de ensino que vem sendo empregada nas escolas. O ensino de Química deve estar atrelado às atividades experimentais, que, na ausência de laboratórios, devem ser desenvolvidas em outros ambientes da escola, com materiais recicláveis de baixo custo ou através de *kits* educativos. Só assim, os discentes passarão a ter um ensino de Química lúdico, útil e imprescindível para uma maior consciência cidadã e socioambiental.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem da Química, Consciência Socioambiental, Ensino Fundamental, Ensino da Química.

ABSTRACT: This work aimed to investigate the teaching of Chemistry in the 9th grade of Municipal Schools of João Pessoa and its implications in learning from a student perspective. To that end, nine schools were selected, one from each teaching region of the municipality, and 390 students participated in the study, who answered a semi-structured questionnaire, containing open and closed questions, within the mixed research method. As a result of the research, it was observed that, although the most of the students found the teaching of Chemistry important, there was a great incidence of students who could not define, in a basic way, what is Chemistry. In addition,

most respondents reported the difficulty in learning it, considering it complicated, tedious and with lots of calculations. It was also evidenced that the lack of experimental activities in most schools, either by the absence of laboratories or by the inability and accommodation of the teacher, associated to the student's lack of commitment to increase his knowledge with study activities outside the school environment, has made it difficult to perceive the real importance of Chemistry in their daily lives. For this reason, it is necessary to change the methodology of teaching that is being used in schools. Chemistry teaching should be linked to experimental activities, which, in the absence of laboratories, should be developed in other school environments, with low-cost recyclable materials or through educational kits. Only then, the students will have a teaching of playful chemistry, useful and essential for a greater citizen and socio-environmental awareness.

KEYWORDS: Chemistry Learning, Socioenvironmental Awareness, Elementary Education, Chemistry Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo investigar, sob a ótica discente, o ensino de Química, parte integrante das Ciências da Natureza, no 9º Ano do Ensino Fundamental de Escolas Municipais de João Pessoa-PB, assim como verificar como ele têm influenciado a aprendizagem dos alunos.

Os conceitos estudados na Química (conhecimento Químico) estão amplamente difundidos no cotidiano e na sociedade, em produtos alimentícios, em medicamentos, em combustíveis, nos recursos tecnológicos, entre outros. Para Maldaner (2013, p159),

O conhecimento Químico, já criado até aqui, insere a humanidade em um mundo modificado tecnologicamente, muito diferente daquele que as condições naturais, sem a ação intencional dos homens, permitiria. É preciso ressaltar que é a humanidade, como um todo, que está nesse mundo tecnológico, e não apenas os químicos, que teria o discernimento para interagir, com entendimento, com o mundo novo criado.

O ensino de Química deve contribuir para o desenvolvimento do discente, favorecendo sua formação quanto cidadão crítico e reflexivo, fornecendo um mínimo de conhecimento químico para que ele seja sujeito ativo na sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 32) afirmam que:

Um ensino de química que possa contribuir para uma visão mais ampla do conhecimento, que possibilite melhor compreensão do mundo físico e para a construção da cidadania, colocando em pauta, na sala de aula, conhecimentos socialmente relevantes, que façam sentido e possam integrar a vida do aluno.

Entretanto, o ensino de Química, na maioria das escolas, ainda se apresenta com um caráter disciplinar e conteudista, sendo o aluno um sujeito passivo no processo de ensino/aprendizagem, visando, apenas, um acúmulo de informações e de fórmulas (BONIFÁCIO; SIMÕES, 2016), se caracterizando por um método tradicional de ensino, 'modelo bancário' (FREIRE, 2011), centrado na figura do professor como detentor e

transmissor do conhecimento.

A Química, como ciência experimental, necessita de um ensino atraente, lúdico, baseado em experimentos simples e associado ao cotidiano das crianças e dos jovens. É preciso ver significado na aprendizagem. O interesse vem daí. E, quando tudo isso não acontece, surge a falta de motivação do aluno e, conseqüentemente, os baixos resultados acadêmicos.

A fragmentação dos conteúdos e das disciplinas, ensino baseado na memorização e falta de relação com o cotidiano são fatores que alguns estudiosos do ensino de Química no Brasil (CHASSOT, 1994; SANTOS, 2008; MALDANER, 2013) têm apontado como fatores cruciais nas dificuldades enfrentadas pelos alunos em aprender Química.

Em virtude de toda essa problemática, foram gerados os seguintes questionamentos: Como está o ensino de Química no 9º Ano nas Escolas Públicas Municipais de João Pessoa-PB na ótica dos alunos? Quais são as dificuldades enfrentadas pelos alunos do 9º Ano na aprendizagem da Química? Qual a consciência cidadã e socioambiental dos alunos no processo ensino-aprendizagem da Química no 9º Ano de Escolas Municipais de João Pessoa?

Também foi foco desta pesquisa verificar o significado da Química na vida dos alunos do Ensino Fundamental, com o intuito de, futuramente, corrigir certos conceitos preconceituosos e deturpados criados pela sociedade e pela mídia, quando associa a palavra 'QUÍMICA' a algo complexo, perigoso e sem utilidade ao homem e à natureza. É importante que, na formação educacional do aluno, ele saiba discernir e criticizar a ação do homem, tanto benéfica como maléfica, quanto ao uso das substâncias químicas.

2 | METODOLOGIA

2.1 Local da Investigação:

A pesquisa foi realizada em nove Escolas Municipais de João Pessoa-PB. A Rede Municipal de João Pessoa possui 95 Escolas Municipais, distribuídas em nove Polos (ou Regiões de Ensino). Destas, 67 possuem o Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano). Portanto, a investigação foi microssociológica. De cada Polo, foi sorteada uma Escola de forma randômica. Cada Escola sorteada foi representada por uma letra (A, B, C, D, E, F, G, H e I).

2.2 Desenho da Investigação

A pesquisa foi pautada por uma investigação mista, do tipo descritiva, indutiva e de campo. O enfoque misto (qualitativo e quantitativo), no âmbito desta pesquisa, é o mais adequado. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2010, p. 548)

“o ser humano provém de ambos, é da sua natureza agir a partir do nascimento, por isso temos de insistir que os métodos mistos são mais consistentes com a nossa estrutura mental e comportamento habitual.” (tradução do autor)

O alcance dessa investigação foi transversal, uma vez que os dados foram coletados e analisados em um período de três meses. A pesquisa foi realizada no próprio ambiente escolar (salas de aula).

2.3 População e Amostra

Nesse trabalho, a população foi composta de todos os alunos matriculados no 9º Ano da Rede Municipal de João Pessoa-PB, que segundo o DEPAF/DGC, foi de 3.286 alunos. De cada Escola sorteada, foi contactado o professor de Ciências no 9º Ano, quer no turno manhã ou tarde. Em um primeiro contato, colocamos o mesmo a par da pesquisa, combinando em que dia a aplicação dos questionários aos alunos seria feita. Para a otimização de tempo e custos, os questionários foram aplicados no dia em que o docente tinha aulas a ministrar no 9º Ano. A amostragem utilizada foi do tipo probabilística, uma vez que todos os integrantes da população (alunos) tinham, estatisticamente, a mesma probabilidade de participar da pesquisa. A amostragem probabilística utilizada foi por conglomerado, uma vez que os alunos pesquisados estavam no próprio ambiente escolar.

Em relação aos alunos, temos a seguir o quadro da amostragem.

População	3.286 alunos
Amostra	390 alunos
Unidades de Análise	Cada um dos 390 alunos.

Quadro 1: População e amostra da pesquisa

Fonte: Elaboração do autor

Abaixo, temos o número de alunos do 9º Ano por escola.

Escola	Número de Alunos Pesquisados	Número de Alunos Matriculados	% de Alunos Pesquisados
A	47	63	74,6
B	67	83	80,7
C	14	22	63,6
D	41	47	87,2
E	21	33	63,6
F	27	41	65,8
G	57	108	52,8
H	50	81	61,7
I	66	84	78,6
Total	390	562	69,4

Tabela 1: Dados dos alunos das Escolas pesquisadas

Fonte: Elaboração do autor

A amostra de alunos presentes na pesquisa correspondeu a 11,87% (390 de 3286).

2.4 Técnica e Instrumentos de Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi um questionário que segundo Sampieri, Collado e Lucio (2010, p. 217), consiste em “[...] um conjunto de perguntas que servem para medir uma ou mais variáveis”. O questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social 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 (GIL, 2008). Nesse âmbito, os pesquisados devem conscientizar-se de seu papel, e, principalmente, reconhecer que suas respostas serão relevantes para a pesquisa.

Dessa forma, Szymanski *et al* (2008, p. 21) defendem que “seria desejável que parte do primeiro encontro fosse tomada pela apresentação mútua, e que buscasse esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir um espaço para perguntas e dúvidas estabelecendo uma relação cordial”. Essa recomendação foi seguida tanto em relação ao professor como também aos alunos.

O questionário do aluno foi semiestruturado e apresentava oito itens, sendo o primeiro para o perfil do pesquisado (sexo e idade) e os outros sete, compostos de perguntas abertas e fechadas, predominando as fechadas, buscando-se respostas mais diretas e concernentes com os objetivos da pesquisa.

2.5 Técnica de Análise dos Dados

Para a análise dos dados, considerando o tipo de investigação, foram utilizados gráficos e tabelas (enfoque quantitativo) e interpretação e valoração das respostas das questões abertas (enfoque qualitativo), combinados. As respostas dos alunos também foram correlacionadas para melhor responder ao problema da investigação, assim como atingir os objetivos geral e específicos da pesquisa.

3 | RESULTADOS

Dos 390 alunos pesquisados/entrevistados do 9º Ano do Ensino Fundamental, nas nove Escolas Municipais de João Pessoa, 187 eram meninos (47,95%) e 203, meninas (52,05%).

Em relação à faixa etária dos alunos pesquisados, 336 alunos tinham idade entre 13 e 15 anos, estando dentro da faixa etária ideal para o 9º Ano, como preconiza a Lei 11.274, de 2006. Em relação às perguntas seguintes, obtivemos os seguintes resultados:

- **Segunda Pergunta: Nas aulas do 9º Ano, de que matéria(s) você mais**

gosta e menos gosta?

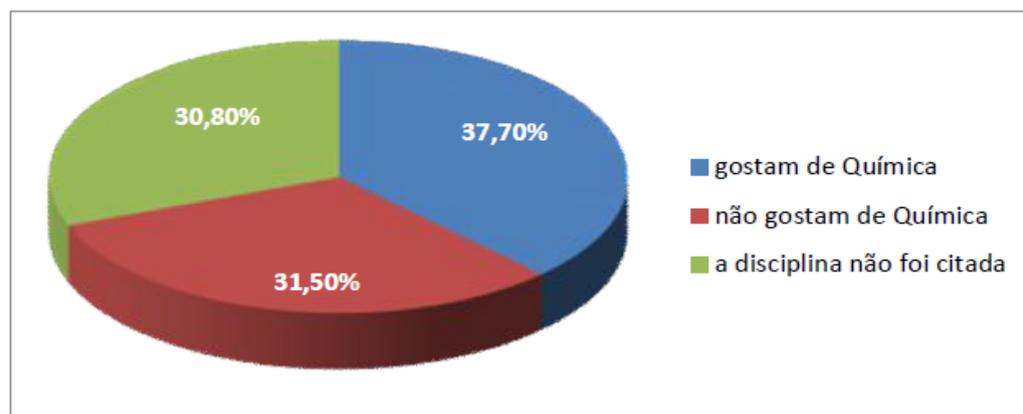


Gráfico 1: Opinião dos alunos sobre a disciplina Química

Fonte: Elaboração do autor

- **Terceira Pergunta: Em relação às aulas de Ciências, o que você entende por QUÍMICA?**

Em relação à esta pergunta, diante das respostas dos alunos pesquisados, foram utilizados os seguintes critérios de classificação:

1. Sem conhecimento do que é Química
2. Conhecimento abaixo do esperado do que é Química
3. Conhecimento esperado do que é Química
4. Conhecimento acima do esperado do que é Química

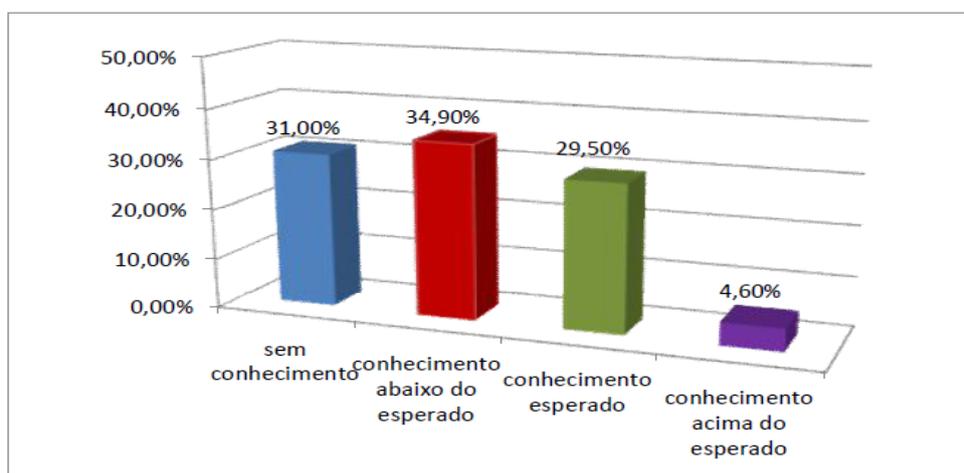


Gráfico 2: O Conceito de Química para o aluno

Fonte: Elaboração do autor

- **Quarta Pergunta: Você acha importante o ensino da QUÍMICA no 9º Ano?**

0 Sim 0 Não Por quê?

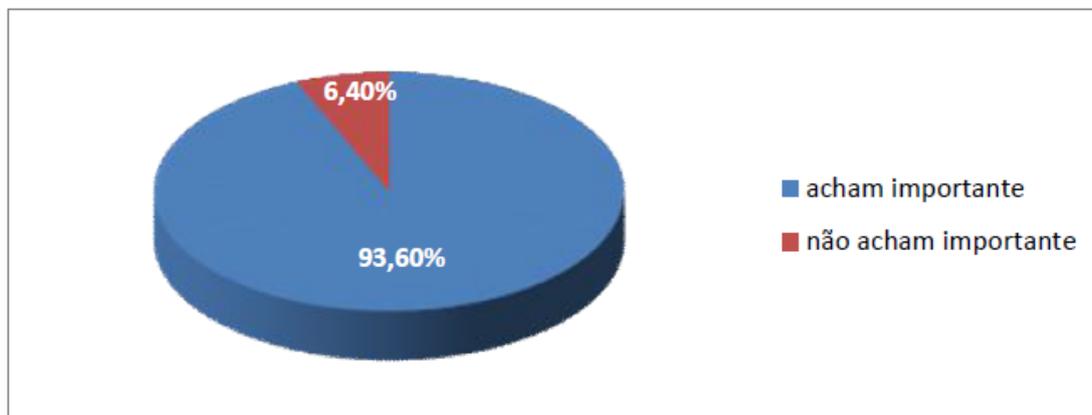


Gráfico 3: Importância do ensino de Química

Fonte: Elaboração do autor

Dentre as respostas que justificam a importância do ensino de Química no 9º Ano, algumas merecem destaque:

“A química é importante para o estudo dos corpos, dos elementos, medicamentos, e muito mais, e se a gente aprende isto desde cedo não vai haver mais limitação ao dizer o que alguma coisa é e de que é feito. Saberemos mais sobre o que há em nós e nas outras coisas.”

“Porque ensina a olhar o planeta de outra forma.”

“Porque com o ensino da química podemos mudar o mundo.”

Mas, não podemos deixar de destacar que muitos destes alunos atrelam o ensino de Química no 9º Ano como uma necessidade por conta do Ensino Médio, etapa que, na visão da maioria deles, é mais difícil e complicada. Vejamos algumas respostas:

“Para que os alunos, quando chegar no ensino médio, não fique por fora do assunto.”

“Porque o ensino da Química é muito complicado, mas acho que quanto mais cedo o ensino for passado, menos complicado fica.”

- **Quinta Pergunta: Além das aulas de Química, você já participou de alguma das atividades listadas abaixo?**

Aula de laboratório Feira de Ciências

Visita a Indústrias Evento Ecológico/Meio-Ambiente

Em relação à esta pergunta, 256 alunos relataram que já participaram de alguma atividade extraclasse, o que corresponde a 65,64% dos pesquisados, enquanto 134 não participaram destas atividades, o que equivale a 34,36% dos alunos. Em relação aos alunos participantes das atividades extraclasse, obtivemos os seguintes resultados:

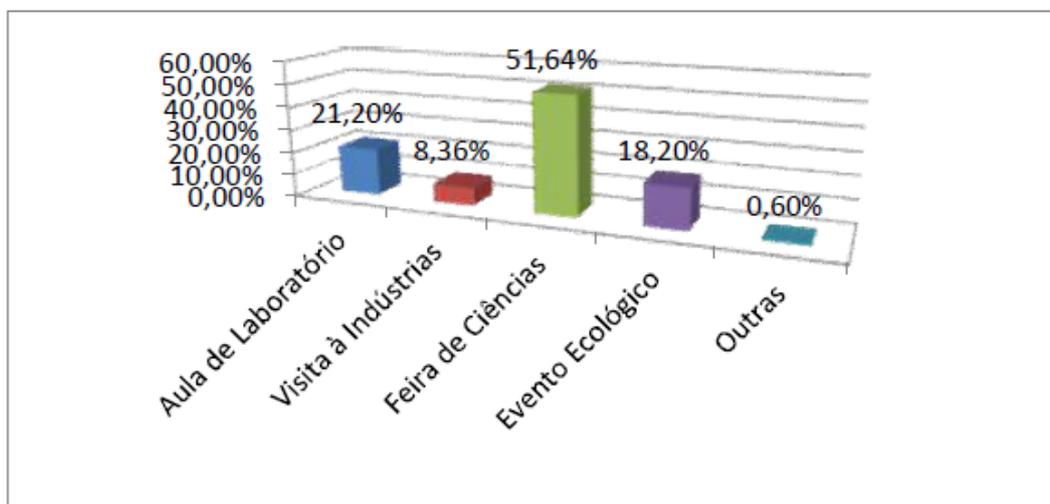


Gráfico 4: Porcentagem (%) de alunos participantes das atividades extraclasse

Fonte: Elaboração do autor

• **Sexta Pergunta: Você tem dificuldade em aprender Química? Quais?**

Em relação a essa pergunta, 65,4% dos alunos disseram que apresentam dificuldade, relatando alguns motivos, dos quais destacamos quatro:

- É muito complicado;
- Não compreendo a matéria;
- Tem muitos cálculos;
- Aula chata (ou entediante).

Dos 390 alunos, 255 relataram que têm dificuldade, enquanto 135, não têm.

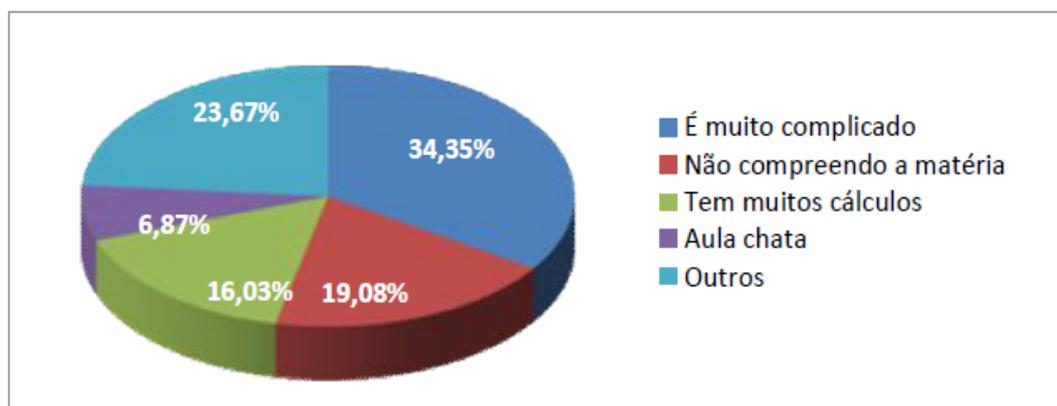


Gráfico 5: Motivos relatados pelos alunos das dificuldades de aprendizagem da Química

Fonte: Elaboração do autor

• **Sétima Pergunta: Para melhorar o seu aprendizado em Química, você estuda a matéria fora da sala de aula?**

De acordo com as respostas, (214 alunos) estudam e realizam atividades de estudo fora da sala de aula, enquanto 45,13% (176 alunos) não estudam Química fora da sala de aula.

Das atividades relatadas pelos alunos que estudam Química fora da sala de aula, para melhorar o seu aprendizado, destacaram-se:

- Releio o assunto dado pelo professor

- Faço os exercícios do livro didático
- Tiro as dúvidas com o professor
- **Oitava Pergunta: Para que tenhamos um mundo com melhores condições de vida (alimentação, habitação, saúde, meio ambiente, educação), você acha que a Química pode trazer contribuições?** 0 Sim 0 Não

A grande maioria dos alunos (364 de 390) têm consciência de que a Química pode trazer contribuições para melhorar as condições de vida. Apenas 26 alunos (6,67% do total) não têm essa consciência. Alguns relatos merecem destaque:

“Com a Química, podemos desenvolver a cura para doenças.”

“Porque a Química não só fala de reações químicas, fala sobre o corpo, a vida, o ambiente, entre outras coisas...”

“Apesar de sentir certa dificuldade em Química e não entendê-la claramente, a minha opinião é de que ela estuda reações do nosso organismo e da natureza, reações causadas pelos alimentos, o ambiente (habitação), remédios (saúde) entre outros.”

4 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apesar de 147 alunos terem escolhido a Química como uma das matérias de que mais gostam, a maioria (62,3%) ou a colocou entre as que menos apreciam ou não citaram a matéria quando responderam a questão 2. Este resultado é significativo e aponta para um problema na assimilação do conhecimento atrelado à Química. Quando não se gosta de uma matéria, consequência de fatores que já foram expostos anteriormente, o estímulo para estudá-la e compreendê-la é sensivelmente reduzido. O prazer e a motivação em estudar certa matéria está intimamente ligada à metodologia que o docente empregará para ensiná-la. Aulas apenas expositivas, sem atividades experimentais e com contextualização inadequada são fatores de desestímulo e, conseqüentemente, gosto pela matéria.

Em relação à questão 3 e levando-se em conta os critérios adotados, o resultado obtido é preocupante e suscita mudanças significativas na forma como a Química tem sido abordada no 9º Ano do Ensino Fundamental das Escolas Municipais. Quase 2/3 dos alunos não têm conhecimento ou têm conhecimento abaixo do esperado do que significa QUÍMICA. Para estes alunos, essa deficiência no conhecimento poderá trazer um caminho mais tortuoso na aprendizagem dessa matéria durante o Ensino Médio, além de afastá-lo cada vez mais do seu real papel no processo educativo.

Mais de 90% dos alunos relatou que o ensino de química no 9º é importante. Isso é positivo, apesar de que um grupo expressivo atrelou esta importância à necessidade de se ter contato com a matéria antes de se chegar no Ensino Médio. Fica explícito que boa parte dos alunos ainda não possui a consciência de que o ensino da Química

nesta série é de suma importância para que adquiram maior consciência do ponto de vista socioambiental, tornando-se, assim, agentes transformadores da sociedade e do meio ambiente.

Em relação à participação de atividades extraclasse, cerca de 2/3 dos alunos já participaram de, pelo menos, uma atividade. A Feira de Ciências foi a mais relatada pelos alunos. Cerca de 1/5 dos alunos teve aulas de laboratório, o que é insatisfatório e consequência da falta dos mesmos ou da má utilização. As atividades realizadas fora do ambiente escolar foram as menos citadas, demonstrando que o leque de atividades experimentais disponibilizadas para o aluno é reduzido.

Quase 2/3 dos alunos relataram que têm dificuldade em aprender Química. O principal motivo apontado por eles é que, na visão dos mesmos, a matéria é complicada. A falta de compreensão da matéria e a presença de cálculos também foram relatadas como dificultadores da aprendizagem.

Um dado obtido durante a pesquisa que causa preocupação é a falta de compromisso do aluno com os estudos. Mais de 45% dos alunos não aprimoram o seu conhecimento em Química fora da sala de aula. Sequer utilizam o livro didático (quando o têm) ou releem o que foi exposto pelo docente durante a aula. Como consequência, não tiram as dúvidas, e isto vai

tornando o aprendizado cada vez mais longe do ideal, além de deixá-lo cada vez mais refém do ensino bancário. Sem estas atividades, a capacidade de analisar, criticizar, questionar, elaborar propostas e possuir uma maior consciência socioambiental fica cada vez mais difícil de ser atingida.

Em relação ao estudo da Química associado às questões ambientais, o resultado foi pouco expressivo, atingindo menos de 10% dos alunos. Isso mostra que é necessário melhorar essa abordagem no 9º Ano e nas séries anteriores, uma vez que a Educação Ambiental, incluída nos PCN e LDBEN/96, é indispensável na atual sociedade tecnológica, para formar o aluno-cidadão, consciente de seu papel social e agente transformador das questões ambientais.

5 | CONCLUSÃO

Em relação ao problema proposto nesta pesquisa, conclui-se que, diante das respostas dos alunos, ficou explícito que a ausência de laboratórios em quatro das nove Escolas Municipais pesquisadas é um agente dificultador de um ensino adequado da Química, dificultando a ampliação do conhecimento por parte do aluno. Ficou evidenciado na pesquisa que, mesmo com a presença de laboratórios, eles são subutilizados.

A partir das respostas de grande parte dos alunos, associadas à dificuldade de compreender o que é Química e de como aplicá-la em suas vidas, percebe-se que o ensino dessa disciplina está longe do ideal. O contato de menos de 10% dos alunos com

leituras associadas às questões ambientais também mostra que a maioria dos alunos pesquisados tem o aprendizado sob a perspectiva socioambiental comprometida, prejudicando a aquisição, por parte dos mesmos, de uma postura mais cidadã.

Em relação ao segundo objetivo específico, *identificar as dificuldades de aprendizagem da Química*, ficou evidenciado que as maiores dificuldades que os alunos enfrentam em aprender Química estão na compreensão do que ela realmente é, para que serve (uma grande parcela dos alunos acha que deve ter contato com ela no 9º Ano por causa do Ensino Médio) e sua real importância socioambiental. Mas essa dificuldade na aprendizagem também tem como corresponsável o próprio aluno, que, muitas vezes, não estuda o assunto ministrado pelo docente em casa, não resolve os exercícios do livro didático (quando o tem) e não tira dúvidas com o professor. Na pesquisa, isso acontece com cerca de 45% dos alunos, uma taxa significativa.

Em relação ao objetivo específico, *verificar a consciência socioambiental dos alunos no processo ensino-aprendizagem da Química*, a conclusão é preocupante, quando menos de 10% dos alunos lê sobre questões ambientais. Qual o real significado para eles aprender essa matéria? Que sentido faz a Química no ambiente em que vive? Sem a consciência de que,

com a Química, é possível ter uma ação transformadora e cidadã no mundo em que vivemos, ela sempre será vista como complicada, chata e desconectada do cotidiano. E isso não se faz apenas dentro dos muros da escola. O aluno precisa experimentar outros ambientes. Com isso, poderemos detectar novas competências e habilidades dos alunos, e estes, por si próprios, se engajarem em ações que transformem e melhorem o meio em que vivem. Aí, sim, teremos uma sociedade mais cidadã, mais zelosa com o meio ambiente e utilizando a Química como ela merece.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 08 de nov 2016.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte III: Ciências da Natureza Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC. SEMTEC, 2000.

BONIFÁCIO, F. A.; SIMÕES, A. S. M. Uma análise do ensino de química na Escola Estadual de Ensino Médio Mestre Júlio Sarmiento frente aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio. **Revista Principia**. n.31, p. 01-12, 2016.

CHASSOT, A. I. **Para que(m) é útil o nosso ensino de química? Espaços da Escola**. Ijuí. UNIJUÍ, n.5, p.43-51, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 50a edição, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de la investigacion**. Colômbia, Ed McGraw-Hill, 5ª Ed. 2010.

SANTOS, W. L.P. Educação científica humanista em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. **Alexandria**, v.1, n.1, p. 109-131, 2008.

SZYMASKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R. de; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004. 2ª Ed., 2008.

UMA VIVÊNCIA INTERDISCIPLINAR DA HISTÓRIA DO BRASIL ATRAVÉS DO RAP E DA POESIA.

Andrey Soares Pinto

Universidade de Brasília

Instituto de Ciências Humanas, departamento de
História

Brasília-Distrito Federal.

Mariana Aragão de Macêdo

Universidade de Brasília

Instituto de Ciências Biológicas

Brasília-Distrito Federal.

Jéssica Laine Ramos Tavares

Universidade de Brasília

Instituto de Geociências

Brasília-Distrito Federal.

demonstrate an example of an Interdisciplinary class - involving History and Literature - approaching the relationship between the artistic manifestations of the modernist movement in the early 20th century and contemporary musical expressions such as Rap. This proposal of class was fruit of the actions of the extension program Formancipa (Integrated Training and Emancipating of Access to Higher Education), University of Brasilia.

KEYWORDS: Interdisciplinarity, Modernism, Rap, History, Literature.

1 | INTRODUÇÃO

O programa de extensão Formancipa (Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior) teve sua origem em 2012, idealizado pelo professor Doutor Erlando Rêses, e possui a oportunidade de desenvolver aulas da maneira interdisciplinar (Nicolescu, 1999), onde ocorre a junção de variadas disciplinas para o entendimento de um conteúdo (ou situação-problema). Essa maneira de encarar o saber e o “aprender” se deve ao fato de que o mesmo está relacionado à vida prática e à orientação dos sujeitos no seu próprio mundo (Rusen, 2010). Com isso, o objetivo desse programa não é o simples transmitir conhecimentos para aprimorar a

RESUMO: Este trabalho busca demonstrar um exemplo de aula Interdisciplinar – envolvendo História e Literatura – abordando a relação existente entre as manifestações artísticas do movimento modernista, no início do século XX, e as expressões musicais contemporâneas, como o Rap. Tal proposta de aula é proveniente das ações do programa de extensão Formancipa (Formação Integrada e Emancipadora de Acesso à Educação Superior), da Universidade de Brasília.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinidade, Modernismo, Rap, História, Literatura.

ABSTRACT: The present study seeks to

execução de provas, testes e vestibulares, mas de promover nos alunos a consciência de sua importância como agentes ativos na construção e/ou mudança da realidade social em que vive.

2 | PROBLEMATIZAÇÃO

No entanto, devemos nos perguntar: Como engendrar tal interdisciplinaridade? Ela poderia ser feita de forma ilimitada? E os alunos? Como eles poderão reagir a esse meio de apreensão de conteúdos, que muito das vezes é limitado ao âmbito escolar?

Viemos de uma cultura ao qual o saber e a ciência se encontram de forma fragmentada, dividida pelos seus diferentes interesses e objetivos. O próprio conhecimento é obtido por modos padronizados, uma espécie de “fordismo da educação” (Rêses, 2015). Mas, não podemos desconsiderar a necessidade da especialização de cada área do conhecimento para um melhor entendimento da Ciência. Desse modo, a matriz disciplinar de cada área do saber se manifesta como fator essencial. Entretanto, elas não podem ser posicionadas como “fortalezas intransponíveis” (Barros, 2013) e colocadas como unidades dogmáticas, solitárias/intocadas, pois, cada uma faz parte de um todo. E elas se relacionam entre si para a constituição desse todo. Essa é a base da interdisciplinaridade.

3 | PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Um exemplo de aula interdisciplinar, ao qual foi desenvolvida pelos monitores de algumas áreas (História e Literatura), teria seu foco no “movimento modernista” do início do século XX no Brasil. Esse é um tema que se encontra nos currículos do Ensino Médio, e muito abordado em exames vestibulares. Por isso, nosso ponto de partida é justamente o conteúdo de uma “disciplina escolar”, mas com o desencadear do processo, procuramos trabalhar de uma maneira mais ampla. De uma forma ao qual pudéssemos traçar uma conectividade para com os dias atuais. Dessa maneira, é possível apresentar uma possibilidade de trabalho da disciplina “História”, no modelo interdisciplinar de ensino. Sendo assim, este trabalho irá apresentar um viés histórico acerca do conteúdo trabalhado nesta perspectiva.

O primeiro passo foi apresentar aos alunos um poema de Mario de Andrade, a “Ode ao Burguês” (Andrade, 2013). Após a leitura deste poema, iniciamos uma segunda apreciação da letra, em seguida apresentamos o vídeo de um Rap, do compositor GOG, intitulado “Brasil Com P”. Finalmente, depois das leituras e da escuta da música colocamos a seguinte pergunta: Qual a relação entre uma poesia declamada na semana da arte moderna, em 1922, e um Rap produzido na atualidade? Essa questão seria o que embasaria a nossa análise no decorrer da aula, e ao qual seria utilizada à visão da interdisciplinaridade para seu entendimento.

O primeiro fator importante seria a compreensão do contexto sócio-histórico que

era vivido no Brasil nas primeiras décadas do século XX, e que pairava em torno dos acontecimentos do modernismo. Para isso, traçamos os principais pilares econômicos e políticos existentes nesse período. É justamente nesse estágio da aula que expomos para os alunos a relação histórica que a economia e política brasileira possuíam com o produto café.

Lembramos a importância que tal mercadoria havia estabelecido na estrutura social desse país nos finais do século XIX e início do XX com a chamada primeira república, muito das vezes caracterizada como a “república do café com leite”. Temos o desenvolvimento econômico de pequenas regiões do Brasil em detrimento de grande maioria da nação, que se colocavam a margem tanto no quesito político quanto econômico. Demonstramos como os interesses políticos nacionais estavam em uma situação de subordinação à exportação de café, por meio da descrição do “convênio de Taubaté”, ocorrido em 1906.

Identificamos, então, a existência de uma “burguesia cafeeira” que ditava tanto a organização governamental quanto a estrutura econômica. Mas devemos lembrar, e nesse momento da aula com uma maior ênfase, dos padrões culturais que eram estipulados por esses mesmos alicerces que predominavam no Brasil dos finais do século XIX e primeira metade do século XX. Para isso, não podemos descartar o fato de que a questão sociológica e ideológica presente em uma nação possui influências do que ocorre em escala global. Algo que, no período citado, já era fortemente presente com a expansão cultural no Ocidente, principalmente sob a influência eurocêntrica.

Nesse instante citamos a efervescência da “Belle Époque” (que tem o seu início nos finais dos oitocentos até a grande guerra de 1914) e de sua relevância no mundo ocidental. Nesse período, a Europa, mais precisamente a França, era o berço da cultura dita “civilizada”. Seria o exemplo de avanços científico-/tecnológicos, pois, pessoas se deslumbravam com a beleza do cinema e as distâncias encurtadas pelos automóveis, aviões e telefone. O bonito era falar francês e viver na boemia espelhada em Paris, a Cidade Luz. Aquele parecia ser o ápice da escala evolutiva. E ser considerado “evoluído” era ser pertencente a esse padrão.

Seria justamente esse modelo de “civilização” que seria refletida na elite brasileira. O desejado era aquilo que vinha de fora, e o que era existente no âmago do próprio país era deixado às margens. Não houve a preocupação sobre o que é o Brasil e sobre a constituição do povo brasileiro. Quando era lembrado, a designação era como atrasado ou “primitivo”. Dessa forma, o Brasil da “Ordem e Progresso” se manifestava como uma imagem simplesmente importada do estrangeiro para o nosso entendimento sobre o país, em que somos originários.

Nesse instante podemos compreender a crítica que Mário de Andrade faz por meio de seu poema. A Ode, muito conhecida como uma composição poética originada na antiga Grécia, tinha a sua característica de exaltação de algo ou de alguém. Neste caso, é notável a ironia que o compositor teve ao executar tal obra, pois é perceptível a transformação de “Ode” para “Ódio” ao burguês e todos os padrões da dita “civilização”.

O autor tenta justamente desmantelar esses padrões, denunciá-los em seus pecados e excessos.

A semana de Arte Moderna de 1922, junto ao manifesto da “poesia pau-brasil” e a revista “Antropofagia”, constituíram um fenômeno histórico pelo fato de trazer a tona o que poderia ser considerado como algo propriamente brasileiro, desenvolvendo, assim, uma identidade social e ideológica própria desse país. Mas o que seria considerada como “propriamente brasileiro”? Qual seria a raiz dessa nação? A resposta seria buscada no índio e nos escravos africanos, pois, o Brasil não possuía somente uma raiz, e sim várias. Isso estaria presente na representação poética da palavra antropofagia, que seria assimilação, “deglutinação”, de diversos focos culturais com destaque para o nativo da terra, o negro, que era colocado como a principal força do país, e o branco, colonizador Europeu.

Na Literatura surgem manifestações dessa nova maneira de se pensar a nossa cultura, como o exemplo de “Macunaíma”, em que Mario de Andrade representa o multiculturalismo brasileiro. Na década de trinta, do mesmo século, há a publicação da obra “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre, ao qual defende a matriz Africana como uma das principais influências culturais. Essas, e outras obras, se materializam como um modo de colocar sob o holofote uma miríade cultural que, durante muito tempo, foi colocado às margens do que era considerado “evoluído” e “desenvolvido”.

Neste momento, é retomada a primeira pergunta, colocada no início da aula: qual a relação entre o poema “Ode ao Burguês” e a semana da arte moderna com a letra do Rap “Brasil com P” do compositor GOG?

O Rap, por ter a sua origem nas periferias brasileiras, é muito das vezes colocado às margens do que é considerado pelos padrões sociais. Ele é intitulado, em sua maioria, como “cultura marginal”. A letra, criada por GOG, denuncia uma realidade presente na sociedade/cultura brasileira dos tempos atuais. O trabalho que é feito por ele, e por grande parte das composições de Rap, desenvolvem um objetivo similar ao mostrado no modernismo brasileiro, ou seja, a crítica ao contexto socioeconômico e cultural vigente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS E RESULTADOS PARCIAIS

Nesse caso, exploramos a história cíclica, pois, o passado muito das vezes remonta situações ao qual vivemos em contato com o próprio presente. Situações que são de características intrinsecamente humanas, e que sempre irão acompanhar aqueles que são considerados humanos. E que podem mostrar a capacidade de ação, de crítica, de denúncia e inconformidade dos mesmos para com a sua própria condição que é vivida em seu determinado tempo. Por meio da visão “cíclica da história”, demonstrado na arte do Rap e da poesia, os alunos podem captar como a luta contra as políticas/culturas hegemônicas, elitistas e excludentes, não se encontram somente como algo de um passado distante, mas como uma realidade que se mantém viva

entre nós, indivíduos do tempo presente.

Dessa forma, um acontecimento datado na década de 20, do século XX, pode muito bem ser lembrado no dia a dia dos alunos, fazendo com que se aproximem tanto do ideal trabalhado no movimento modernista brasileiro de 1922 quanto dos ideais de resistência desenvolvidos nos dias atuais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **50 poemas e um Prefácio interessantíssimo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

BARROS, José D' Assunção. **Teoria da história-Volume I: Princípios e conceitos fundamentais**. 3ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2013. P. 255. GOG.

GOG, “**Brasil com P**”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6v0oXz499xg> Acesso em: 08 de março de 2016

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento- Transdisciplinaridade**. 1º Encontro Catalisador do CETRANS - Escola do Futuro - USP, Itatiba, São Paulo - Brasil: abril de 1999.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: Sindicalismo docente da educação básica no Brasil**. Brasília, Paralelo 15, 2015. P. 36.

RUSEN, Jorn. **História Viva. Teoria da história III: Formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2010. P. 87.

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA X EVASÃO ESCOLAR: ENTRE O UTOPISMO DIALÉTICO E A DISTOPIA ATUAL

Sandro José Costa Rebouças

Secretaria de Educação do Estado do Ceará
(SEDUC)

Fortaleza - Ceará

Catarina Angélica Antunes da Silva

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Fortaleza - Ceará

Bruno Chagas Carneiro

Secretaria de Educação do Estado do Ceará
(SEDUC)

Fortaleza - Ceará

Gilson de Sousa Oliveira

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Fortaleza - Ceará

RESUMO: Nesse artigo discute-se a evasão escolar no ensino básico do Fundamental e Médio do distrito de Sucatinga – Beberibe - Ceará, como um entrave ao que tanto tem se debatido no meio acadêmico, que é a busca de abordagens pedagógicas críticas, que supere essa distopia atual sobre a educação e que faça os alunos despertarem para um utopismo dialético, que os direcionem para um senso crítico da realidade, tornando dessa forma a educação emancipadora do ser humano. O que este estudo nos revelou foi que muitos alunos se evadem das escolas por motivos de falta de interesse; gravidez precoce, entre outros. Mas o trabalho é o principal fator que faz com

que muitos desistam da educação formal, visto que esta não dá sentido, nem tampouco se vincula às necessidades desse aluno enquanto trabalhador. As análises desenvolvidas refletem uma pesquisa de caráter bibliográfico, na qual prevalece a concepção marxista/marxiana da realidade, a partir do pensamento de Marx e de outros autores marxistas como Harvey (2004), mas também empírica, em que se procedeu à observação, no macro-campo da educação daquele distrito, sobre a temática "evasão escolar", com a finalidade de nos inteirarmos ainda mais dos dados reais para justificar tais argumentações. O procedimento utilizado questionário estruturado com alunos e ex-alunos. Por fim, algumas considerações sobre os desafios enfrentados pela educação da classe trabalhadora, sob a ordem regressiva destrutiva do capital e possíveis sugestões para a sua superação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Evasão. Distopia. Utopismo Dialético.

ABSTRACT: This article discusses school dropout in elementary and middle education in the district of Sucatinga - Beberibe - Ceará, as an obstacle to what has been so much debated in the academic environment, which is the search for critical pedagogical approaches, this current dystopia about education and that makes students awaken to a dialectical utopianism,

which directs them to a critical sense of reality, thus making education emancipating the human being. What this study revealed to us was that many students leave school for reasons of lack of interest; early pregnancy, among others. But work is the main factor that causes many to give up formal education, since it does not make sense, nor does it relate to the needs of this student as a worker. The analyzes developed reflect a research of a bibliographical character, in which the Marxist / Marxian conception of reality prevails, based on the thinking of Marx and other Marxist authors such as Harvey (2004), but also empirical, in which macro-field of that district's education, on the theme of "school dropout", in order to get even more in-depth from the real data to justify such arguments. The procedure used structured questionnaire with students and alumni. Finally, some considerations about the challenges facing the education of the working class, under the destructive regressive order of capital and possible suggestions for its overcoming.

KEYWORDS: Education. Evasion. Dystopia. Dialectical Utopism.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho está relacionado à evasão escolar, fenômeno que ocorre quando o aluno deixa de frequentar as aulas, caracterizando o abandono da escola durante do ano letivo. A evasão escolar acontece quando um aluno abandona a escola e seus vínculos com a comunidade escolar, antes de terminar seus estudos. Isso ocorre por vários motivos, mas os principais são as condições financeiras de suas famílias, que obriga o aluno a deixar o estudo para ajudar no sustento de sua casa, e também existe a falta de interesse por parte se dos alunos, que acha que o estudo não significa nada para o seu futuro.

Para Marx, o trabalhador que se aliena nesse processo de trabalho e da própria sociedade, igualmente alienada. Conseqüentemente, a superação do capitalismo só poderá ocorrer com a superação do trabalho alienado/estranhado. O que só podemos obter a partir de uma educação em que o ser humano seja valorizado na sua integridade, e assim, possa fazer sentido, permanecer na escola.

No entanto, este entrave da evasão, há muito vem sendo debatido no meio acadêmico. O que inquieta e faz ir à busca de abordagens pedagógicas críticas, que superem essa distopia atual sobre a educação, de modo que os alunos encontrem significado e prazer na educação e no conhecimento, de maneira que possam despertar para um "utopismo dialético" (Harvey, 2004), que os direcionem para um senso crítico da realidade, tornando dessa forma a educação emancipadora do ser humano.

Essa desistência de alunos tem sido um grande desafio para as escolas e para o sistema educacional. Segundo Silva (2014), não é só a gravidez precoce ou o trabalho cedo demais que leva o aluno a evadir-se da escola, mas o que pode ocasionar essa desistência é também o ensino mal aplicado por meio de metodologias inadequadas, professores mal preparados, problemas sociais e até descaso por parte do governo.

Para explicar esse fenômeno que está presente na educação, recorreremos a um termo surgido com o filósofo John Stuart Mill, em 1868 diante ao parlamento Britânico, durante seu discurso, a distopia. Só ela pode explicar o que ocorre com nossos jovens diante da realidade.

É, provavelmente, demasiado elogioso chamá-los utópicos; deveriam em vez disso ser chamados dis-tópicos. O que é comumente chamado utopia é demasiado bom para ser praticável; mas o que eles parecem defender é demasiado mau para ser praticável. (MILL, 1868, Parlamento Britânico)

Stuart Mill expõe que, o que estava chamando de utopia seria na realidade distopia, pois uma utopia seria impossível de se alcançar. No caso, a utopia que Mill criticava era contra a utopia ilusória criada pelo governo totalitário. Na nossa sociedade atual, tais termos parecem encaixar-se perfeitamente, diante de um cenário em que os governantes atravancam propostas educacionais que poderiam minimizar os efeitos nocivos que o capitalismo atual tem impetrado nos indivíduos, principalmente os jovens.

Pelo contrário, ao que parece, há um movimento politicamente ativo em defesa é de uma sociedade em retrocesso, onde a educação deve se mostrar desinteressante para as classes menos favorecidas.

A evasão escolar está dentre os temas que historicamente faz parte dos debates e reflexões no âmbito da educação pública brasileira, e que infelizmente, ainda ocupa até os dias atuais, espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da educação em particular. Em face disto, as discussões acerca da evasão escolar, em parte, têm tomado como ponto central de debate o papel tanto da família quanto da escola em relação à vida escolar da criança. (DOMINGOS, 2000).

Harvey nos conclama a refletir sobre a importância de pensarmos o período atual por meio da imaginação utópica, no sentido de trazer à luz a força política da mudança, de alternativas que contraponham à lógica destrutiva inerente ao processo de globalização contemporânea.

A intenção do autor é

nos provocar a pensar alternativas, a pensarmos e agirmos de outra maneira, a partir da construção de uma política de coletividades, momento crucial da tradução do pessoal e do político num terreno mais amplo de ação humana, numa perspectiva longa e permanente de revolução. O que ele nos sugere é mudar de nível, transcender as particularidades e chegar a alguma concepção de alternativa universal sobre compromissos pessoais e projetos políticos, baseado no conceito de “interesse da espécie”. (SILVA, 2006, p. 175)

2 | A EVASÃO ESCOLAR: UMA DAS FACETAS DA REALIDADE SOCIAL

Identificar as causas da evasão escolar, para que esta possa ser combatida, além de conscientizar toda a comunidade escolar sobre a importância dos estudos e da permanência e conclusão da vida escolar, é um dos objetivos que devem persistir

para que se direcionem os alunos para um senso crítico da realidade, de forma que se possa caminhar em direção de uma educação que pretenda ser emancipadora do ser humano.

As análises desenvolvidas nesta pesquisa refletem um trabalho de natureza qualitativa. Após conversas com alunos evadidos da comunidade, originou-se de uma grande dúvida: Quais causas levaram alunos terminarem seus estudos e se evadirem da escola. Para descobrir tal problemática, foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseada no materialismo histórico, na qual prevalece a concepção marxista/marxiana da realidade, a partir do pensamento de Marx e de outros autores marxistas como Harvey (2004), pois “Apartar-nos de Marx é cortar o nariz investigativo”, como afirma Harvey (2004), ou seja, é permitir a incorporação do conceito de globalização de modo acrítico, é render-se ao utopismo famigerado do capitalismo neoliberal e ao seu poder mobilizador visando sua auto-reprodução. Mas também empírica, em que se procedeu à observação, no macro-campo da educação daquele distrito, sobre a temática □evasão escolar□, com a finalidade de nos inteirarmos ainda mais dos dados reais para justificar tais argumentações.

O procedimento utilizado foi uma entrevista estruturada com dois coordenadores e uma diretora, pertencentes a comunidades escolares distintas, a qual foi registrada, através de fotografias e filmagem. Também foram feitas entrevistas sobre a evasão escolar com alunos evadidos da escola do distrito da Sucatinga - Beberibe, nos meses de julho e agosto 2015. O que pode se deduzir, após a coleta de dados, é que a escola de ensino básico tal como está posta não atende as necessidades da juventude atual.

3 | ALGUNS RESULTADOS DA REALIDADE: ENTRE AS DISTOPIAS E A REALIZAÇÃO DE UM PENSAMENTO UTÓPICO DIALÉTICO

A pesquisa de campo realizada no distrito de Sucatinga- Beberibe- CE, entre os meses de junho a agosto de 2015, em que se aplicou uma enquete com a participação de 67 estudantes do ensino médio, sendo 44 do gênero masculino e 23 do gênero feminino e 20 alunos do ensino fundamental. Os resultados foram analisados e representados apontaram que o questionário aplicado na Escola de Ensino, cuja pergunta foi sobre se os alunos já haviam abandonado a escola alguma vez, obteve-se como respostas os seguintes resultados: 06 (seis) alunos marcaram a opção sim, indicando que já haviam abandonado a escola, e 64 (sessenta e quatro) alunos marcaram a opção não, indicando que nunca haviam abandonado a escola.

A segunda pergunta que relaciona-se com o primeira, cuja pergunta os alunos só deveriam marcar se houvessem respondido sim à questão anterior; apontou que 02(dois) alunos responderam que haviam abandonado a escola para trabalhar e ajudar a família; 02 responderam que haviam abandonado a escola porque não gostavam de estudar. Já outros 02(dois) alunos marcaram que haviam abandonado a escola por

outras causas.

A questão 3 refere-se à solicitação para os alunos opinarem sobre o que seria necessário para amenizar a situação da evasão escolar atual.

Diante desse questionamento 21(vinte e um) alunos apontaram que deveria existir mais atenção do governo com as famílias mais carentes; outros 09 (nove) alunos marcaram a opção melhorar as condições da escola; 08 (oito) disseram ter professores mais pacientes com os alunos, e 29 (vinte e nove) alunos afirmaram que todas estas e outras medidas são necessárias.

Corroborando com os dados obtidos na pesquisa, Engel (2014), nos diz que há duas formas levam à evasão escolar no ensino Médio: a inadequação da escola oferecida para a maioria dos jovens e questões socioeconômicas que os empurram para o mercado trabalho.

No quesito que questionava se algum dos alunos já havia abandonado a escola alguma vez, notou-se que 05(cinco) alunos responderam que haviam abandonado a escola para trabalhar e ajudar a família. No entanto, nenhum respondeu que havia abandonado a escola por que não gostava de estudar. As opções, “por que não aprendeu nada” e “por que não tinha meio de transporte para chegar até a escola”, não foram marcadas por nenhum aluno, assim como a opção, por outras causas. O que leva a interpretar que a escola de ensino básico tal como está posta, não atende as necessidades da juventude atual.

A vida frenética que nos submeteu a todos a mundialização do capital nos mostra, que esses educandos são antes de tudo, trabalhadores que precisam ingressar no mercado de trabalho, como imposição, para ajudar no sustento da sua família, por conta da desigualdade gerada pelo capitalismo. Aqui, portanto, se projeta uma visão distópica da realidade.

A sociedade distópica se caracteriza como uma sociedade opressora em que, o estado possui o controle absoluto da sociedade. O estado em todas as suas ações articula meios de manter a sociedade sob controle e ao mesmo tempo satisfeita com este controle. Este processo é através da coletividade. O indivíduo através do controle do estado, é direcionado a acreditar que todas as medidas adotadas pela sociedade são para garantir a felicidade da coletividade, jamais devem pensar no bem estar individual. A felicidade do coletivo sempre em primeiro lugar. Portanto, o principal elemento que constituiu uma sociedade distópica é a falta de liberdade, o indivíduo não possui liberdade de escolha, ou seja, o estado é quem possui o total controle da sociedade. (GARCIA, 2015, p. 119)

A questão que solicita a opinião dos alunos, quanto ao que é necessário para amenizar a situação da evasão escolar atual, mostra que 40(quarenta) alunos disseram que deveriam ser melhoradas as condições da escola. Ao contrário do que se tornou senso comum em se pensar, nenhum aluno respondeu que a situação da evasão escolar estava diretamente ligada como ter professores mais pacientes com os alunos.

A grande maioria dos alunos, ou seja 30 (trinta), apontou que deveriam ser tomadas dentre estas, outras medidas, como metodologias diferenciadas, para atender as necessidades dos alunos que precisam se ausentar da escola, levando em

consideração os problemas sociais e até descaso por parte do governo.

Todas essas questões relacionam-se às mesmas mudanças na dinâmica do capitalismo recente (ANTUNES; SILVA, 2004), que transfere o ônus para a classe trabalhadora.

Já a pergunta: “você acredita que...”, diz respeito à indagação sobre o que eles acreditam com relação à volta dos alunos evadidos à escola, em que 05(cinco) alunos afirmaram que todos os alunos que abandonam a escola, em algum momento procuram novamente a escola para reingressar; no entanto, 65(sessenta e cinco) alunos disseram que, apesar disso, eles em algum momento não retertorarão mais.

Segundo Cunha (apud QUEIROZ, 2001, pg. 5), a responsabilização do educando pelo seu fracasso na escola, “tem como base o pensamento educacional, da doutrina liberal, a qual fornece argumentos que legitimam e sancionam essa sociedade de classes”, e também tenta fazer com que os indivíduos acreditem que o único responsável pelo seu sucesso ou fracasso social, é ele próprio e não a organização social.

Para isto tomamos emprestado de David Harvey a expressão “Espaços da Esperança”. Para este autor, a dificuldade de unir estas duas palavras, política pública e paixão utópica, se deve ao fato de não haver interesse político para que o mundo se transforme no possível. Pois, “o politicamente correto imposto pela força bruta do dinheiro (associado à lógica da competição de mercado) tem feito muito mais para censurar a opinião no interior das instituições do que a repressão direta do macarthismo” (Harvey, 2004, p. 206).

Isto fica claro, quando se olha as respostas dadas pelos evadidos. Para eles, o seu fracasso escolar se dá por conta da sua incapacidade de permanecer na escola, pois não consegue conciliar sua vida estudantil com outros afazeres. Ou seja, o trabalho é o principal fator que faz com que muitos desistam da educação formal, visto que esta não dá sentido, nem tampouco se vincula às necessidades desse aluno, enquanto trabalhador.

As carências do nosso sistema educacional são evidentes, pois ela está enraizada na lógica do famigerado capital. A experiência dessa pesquisa para o diagnóstico sobre a evasão escolar no ensino básico do Fundamental e Médio do distrito de Sucatinga-Beberibe- Ceará, assim como, tantas outras estatísticas atuais sobre esse tema, mostra o retrato atual da nossa sociedade. Aponta que muitos alunos se evadem das escolas por vários motivos, como falta de interesse; gravidez precoce, entre outros. No entanto, o fator mais evidente dessa evasão, aponta para o trabalho. Este é o principal fator que faz com que muitos desistam da educação necessidades, enquanto trabalhador.

De acordo com o pensamento de Harvey,

umentar a autonomia não é tarefa simples. Restituir ao outro a capacidade de operar sobre sua vida envolve primeiro devolver-lhe a capacidade de esperança. A possibilidade de pensar a vida de forma diferente. É nesta perspectiva que vem a grande contribuição dos utopistas iconoclastas. Ao invés de desenhar o mundo, o que eles propõem é um olhar sobre os processos. Não há um desenho

ideal de sociedade; há um olhar em perspectiva ao que ainda não está posto. Há uma ampliação das fronteiras do pensar. A partir disto, compreendemos que a autonomia não pode ser alcançada a partir de uma imagem já definida. Ela só pode ser almejada a partir do pensamento de que algo novo sempre possa aparecer, de que há sempre um “vir a ser”. (SOUSA, 2012, p. 441)

O que podemos deduzir é que a escola de ensino básico tal como está posta não atende as necessidades da juventude atual e muitos são os desafios enfrentados pela educação da classe trabalhadora, sob a ordem regressiva destrutiva do capital. No entanto, precisa-se ter clareza dessas fragilidades, para que possam ser mostradas e discutidas, de forma que, a partir de uma visão crítica da realidade, seja possível pensar alternativas e sugestões para a sua superação.

4 I ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARA UMA REFLEXÃO

Há uma urgência de se ampliar o acesso ao ensino básico e remodelar, principalmente o ensino médio e de se multiplicar a oferta de oportunidades de formação, especialmente do interior. A importância de se garantir as condições humanas e materiais para a consolidação de espaços de excelência na pesquisa e na formação humana aflora o desejo de se ver nascer um ensino com uma visão diversificada da realidade.

Diante dos resultados apresentados, torna-se indispensável que a escola promova debates, palestras, rodas de conversa e gincanas que levem os alunos a refletir sobre os prejuízos da evasão. Também a busca de abordagens pedagógicas críticas, que supere essa distopia atual sobre a educação e que faça os alunos despertarem para um utopismo dialético, que os direcionem para um senso crítico da realidade, tornando dessa forma a educação emancipadora do ser humano.

Por sua vez, os professores devem aplicar práticas pedagógicas mais dinâmicas, para que os alunos sintam-se motivados a frequentar a escola, bem como dar-lhes maior atenção para que se sintam bem no ambiente escolar, garantindo, desse modo, a permanência dos mesmos na comunidade escolar.

A necessidade de se socializar o interesse pela ciência e pela tecnologia, através de uma educação emancipadora, é sem dúvida uma via de acesso ao desenvolvimento do senso crítico.

Do mesmo modo, fica clara a preocupação com as políticas atuais, que estão gerando um retrocesso de pensamento, corroborando para uma sociedade alheia à produção de sinergia e integração entre os diferentes atores públicos e privados, que poderia talvez, maximizar o uso dos recursos existentes e o potencial de cada um desses atores para uma alavancagem de desenvolvimento social, através de uma educação realmente qualificada.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo e Maria Aparecida Morais Silva (orgs.). **O avesso do Trabalho**. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2004.

CUNHA, (apud Queiros) **Um estudo sobre a evasão escolar**: para se pensar na inclusão escolar, acessado em 17/09/20015, São Paulo, pag.5. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/>

DOMINGOS, Luciele Queiroz. **Um estudo sobre evasão escolar**: Para se pensar na inclusão escolar. Aberto <www.educacao.gov.br/imprensa/documentos/arquivos. Acessado: Em 17 de Junho De 2015.

ENGEL, Vanda. **Etapa fundamental na formação, o Ensino Médio tem grandes desafios a serem vencidos**. Leya na Escola. São Paulo. Edição 4/ ano 3. Janeiro-Fevereiro 2014.p.6-7.

GARCIA, Nadyne Quadros. **Um paradoxo entre o mundo utópico e distópico no livro “admirável mundo novo” do autor Aldous Huxley**. In: Enciclopédia, Pelotas, vol. 04, Verão 2015, p. 113-119

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. Trad. de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves São Paulo: Edições Loyola, 2004. 382 p

LEON, Fernanda Leite Lopez De e MENEZES-FILHO Naércio Aquino. **Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil**. Disponível em: <www.ppe.ipea.gov.br> Acessado em 21 de Junho De 2015.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultura, 1996. (Coleção Os economistas.)

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Angel Gomes. **A falta de motivação dos alunos pelas ciências**. Pátio Ensino Médio. Porto Alegre. Ano 4, Nº 12 MAR-MAI 2012. p. 6-9.

SILVA, A. E. R. **Resenha sobre os espaços da esperança de Harvey**. AGRÁRIA, São Paulo, Nº3, 2006

SILVA, Gislaine Chagas da. Evasão escolar: Causas sociológicas. 2014. Disponível em:< <https://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/58568/evasao-escolar-causas-sociologicas>> Acessado em 21 de Junho de 2015.

SOUSA, E. L. A. & GEMELLI, I. **Espaços da Esperança**: Habitação, Utopia e Respeito. PSICO, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 4, pp. 437-441, out./dez. 2012Disponível em: revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/download/9618/8502

AÇÃO EDUCATIVA E REFORMADORA EM PORTUGAL: A PEDAGOGIA DE DOM FREI MANUEL DO CENÁCULO

Cássia Regina Dias Pereira

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ-
UNESPAR – campus de Paranavaí
Paranavaí- Paraná

RESUMO: Apresentamos uma análise das ideias pedagógicas de Dom Frei Manuel do Cenáculo (1724-1814), intelectual franciscano reformador dos estudos da Ordem Franciscana em Portugal, amigo e colaborador de Sebastião José Carvalho e Melo (1699-1782, ministro de Estado no período de 1750-1777), mais conhecido como o Marquês de Pombal, nas questões ligadas à reforma do ensino elementar e superior em Portugal, na segunda metade do século XVIII. A pesquisa se insere na área de estudos da História da Educação, dada a historicidade do fenômeno educativo, cujas origens coincidem com a origem do próprio homem. Destacamos a argumentação sobre os elementos norteadores da instrução, seus métodos, seu conteúdo e sua destinação no contexto da transformação socioeducativa portuguesa daquele período. As reformas pombalinas da instrução pública ocupam um lugar de destaque na História da Educação, porque, na busca pela centralização política e estabelecimento de diretrizes econômicas, o ministro, assessorado por um rol de intelectuais, programou uma reforma educacional com vistas

a tornar o ensino adequado às necessidades práticas do Estado. A Reforma promoveu a substituição dos tradicionais métodos pedagógicos por outros, considerados mais modernos. Dom Frei Manuel do Cenáculo foi um intelectual que participou desse debate. Para ele, instruir o povo tinha grande importância individual e coletiva, e defendia o acesso aos livros, o domínio da leitura e da escrita e a boa formação dos professores. Sua obra *Os Cuidados Literários* (1791), indica perspectivas de formação de professores, metodologia de ensino, criação de bibliotecas, museus, e arquivos públicos como condição para a modernização pretendida.

PALAVRAS-CHAVE: Reforma educacional. Dom Frei Manuel do Cenáculo. Pensamento pedagógico.

ABSTRACT: We present an analysis of the pedagogical ideas of Dom Frei Manuel do Cenáculo (1724-1814), franciscan intellectual reformer of the studies of the Franciscan Order in Portugal, friend and collaborator of Sebastião José Carvalho e Melo (1699-1782, minister of state in the period 1750 -1777), better known as the Marquês de Pombal, in matters related to the reform of elementary and higher education in Portugal in the second half of the eighteenth century. The research is inserted in the area of studies of the History of Education, given the

historicity of the educational phenomenon, whose origins coincide with the origin of the man himself. We emphasize the argumentation about the guiding elements of instruction, its methods, its content and its destination in the context of the Portuguese socio-educational transformation of that period. The Pombaline reforms of public education occupy a prominent place in the History of Education, because, in the search for political centralization and establishment of economic guidelines, the minister, assisted by a list of intellectuals, programmed an educational reform with a view to making education adequate the practical needs of the State. The Reformation promoted the substitution of traditional pedagogical methods for others considered more modern. Dom Frei Manuel do Cenáculo was an intellectual who participated in this debate. For him, instructing the people had great individual and collective importance, and he defended access to books, reading and writing, and good teacher training. His work *Cuidados Literários* (1791), indicates perspectives of teacher training, teaching methodology, creation of libraries, museums, and public archives as a condition for the intended modernization. **KEY WORDS:** Educational reform. Dom Frei Manuel do Cenáculo. Pedagogical thinking.

1 | INTRODUÇÃO

Dom Frei Manuel do Cenáculo, eclesiástico, político, pedagogo, reformador, filósofo, historiador, foi participante ativo no contexto reformador da segunda metade do século XVIII em Portugal. Amigo e colaborador de Pombal ocupou cargos de influência política no governo e na corte. Foi deputado e depois presidente da Real Mesa Censória (1768), presidente da Junta da Providência Literária e da Junta do Subsídio Literário (1772), teve papel de destaque na reforma da Universidade de Coimbra (1772) e foi preceptor e confessor (1768) do Príncipe da Beira D. José filho de D. Maria I (1734-1816), foi Provincial da Ordem Franciscana em Portugal (1768 a 1777), Bispo de Beja (1770) e Arcebispo de Évora (1802).

A biografia intelectual de Dom Frei Manuel do Cenáculo detalhada na obra de Marcadé (1978), o aponta como homem de mentalidade eclética aberta para as transformações de sua época, e disposto a difundir os estudos científicos em Portugal, as pesquisas sobre sua atuação apontam que ele delineou projetos que demonstravam sua consonância com as ideias ilustradas, que visavam multiplicar os meios de informação e a aquisição do conhecimento, para disponibilizá-los ao público.

Sua atuação na criação de bibliotecas, de museus, de laboratórios, a busca por livros, obras de arte, produtos naturais, moedas e antiguidades é enaltecida pelos estudiosos de sua vida eclesiástica e política. Destaca-se que ele atribuía aos livros um grande valor por serem repositórios do saber e suporte para a aquisição do conhecimento, a instrução aparece com o ponto central da ação reformador de Cenáculo demonstrando sua preocupação com formação do homem e da sociedade de seu tempo.

Em Portugal as ideias iluministas começaram a ser difundidas no início do século

XVIII pelo movimento dos portugueses que viveram algum tempo em outros países europeus como Paris e Itália, e que foram fortemente influenciados pelos princípios do Iluminismo. Estes defendiam a necessidade de tirar Portugal do atraso intelectual que se encontrava em relação aos demais países europeus. Esse movimento tomou força no governo de D. José I (1714-1777), que reinou de 1750 até 1777, e do primeiro ministro Sebastião José de Carvalho e Melo /Marquês de Pombal (1699-1782).

Sebastião José Carvalho e Melo, foi representante diplomático português na Áustria e na Inglaterra (1738-1749), período em que esteve em contato com as ideias iluministas condição que lhe permitiu aprender a conhecer e a avaliar Portugal em comparação com outros países da Europa. Ao assumir o trono D. José I chamou-o para ser o ministro responsável pela Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros e de Guerra, após seis meses no cargo foi nomeado Secretário de Estado dos Negócios do Reino, cargo da mais alta relevância junto ao rei. Defensor do poder absoluto do rei e do estado pelos ideais do progresso e da reforma, seu foco de atuação foi a economia e a educação.

Durante o governo do primeiro ministro Sebastião José de Carvalho e Melo foi implantada uma política reformadora que firmou no ensino um dos seus principais pilares de transformação da mentalidade científica portuguesa na segunda metade do século XVIII. Durante o período pombalino ocorreram realizações emblemáticas no plano cultural como a criação da Real Mesa Censória, da Imprensa Régia e a reforma da Universidade de Coimbra.

As reformas pombalinas da instrução pública ocupam um lugar de destaque na História da Educação, porque, em meio ao debate em busca da centralização política e do estabelecimento de diretrizes econômicas, o ministro, assessorado por um rol de intelectuais, programou uma reforma educacional com vistas a tornar o ensino adequado às necessidades práticas do Estado.

A Reforma promoveu a substituição dos tradicionais métodos pedagógicos por outros, considerados mais modernos. Dom Frei Manuel do Cenáculo foi um intelectual que participou desse debate. Para ele, instruir o povo tinha grande importância individual e coletiva, e defendia o acesso aos livros, o domínio da leitura e da escrita e a boa formação dos professores. Na época, a atividade intelectual e acadêmica portuguesa, voltada para a dinâmica do pensamento iluminista, foram defendidas por representantes de ordens religiosas como os oratorianos, os franciscanos, os carmelitas e os beneditinos.

A obra Cuidados Literários (1791), é uma coletânea na qual o prelado aborda as questões filosóficas do método educativo, e como o uso do método resulta no melhor ensino e na melhor didática a ser adotada na organização dos estudos e dos níveis de ensino num momento de transição da cultura política na sociedade portuguesa no final do século XVIII. Na primeira parte da obra, composta pela introdução e mais sete seções, Dom Frei Manuel do Cenáculo apresenta o método, a ordem do estudo e sua utilidade. Na segunda parte dividida em seis seções, o livro trata do conhecimento

que o clérigo deve ter para ser “digno” de sua atividade pastoral, destacando que todas as pessoas possuem um espírito capaz de aprender e que o resultado dessa aprendizagem depende, em boa parte, da forma como são preparados os professores e de como são selecionados os critérios para o ensino.

2 | A DIFUSÃO E LAICIZAÇÃO DO ENSINO

O século XVIII foi um período de mudanças nos processos educativos, as ideias do movimento iluminista se difundiram pela Europa Ocidental, Oriental e Península Ibérica se constituindo em um projeto educativo alinhado com a produção de uma nova cultura escolar, adequada à emergência do novo sistema produtivo.

O século XVIII apresenta-se, aos olhos da história da educação, como um momento privilegiado para pensar a pedagogia. Se o movimento iluminista destaca-se pela proeminência que oferece ao primado da razão humana, é pelo signo da educação que se dará o engendramento dessa racionalidade matricial, diretora do otimismo expresso em um século que se pretendia veículo e condutor daquilo que se supunha ser a perfectibilidade do homem. Nessa nova distribuição dos lugares sociais, o desenvolvimento da ciência adquire nítida coloração política (BOTO, 1996, p.169).

A proposta foi modificar os métodos e os objetivos da ação do Estado com a ampliação da governabilidade. Na perspectiva dos filósofos e dos intelectuais da segunda metade do século XVIII representados entre outros pelos enciclopedistas, apesar de confiarem no progresso eram cautelosos quanto às consequências indesejáveis de mudanças radicais, capazes de colocar em perigo a prosperidade e a hierarquia social.

As mudanças defendidas pelo movimento iluminista tomaram configuração diferenciada nos países europeus, variou das posturas radicais como a revolução política na França, às atitudes conciliadoras como a transição clássica da Inglaterra e a transição filosófica da Alemanha.

Em Portugal a influência do movimento das luzes assumiu uma configuração própria na qual a perspectiva católica mostrou-se predominante, o movimento de mudança não tinha o sentido revolucionário, mas apenas de reforma, de renovação.

A mudança na forma de pensar, de observar e de intervir na natureza baseada na ciência experimental, fez os homens do século XVIII enxergarem a possibilidade de estudar detalhadamente os fatos e buscarem respostas para os fenômenos naturais sem a conotação supersticiosa dos séculos anteriores.

No contexto histórico do iluminismo, no qual a razão foi posta como eixo principal, não fazia sentido atrelar a educação aos dogmas religiosos, assim como, o modelo de ensino escolástico utilizado pelos jesuítas, cujas regras de organização constam na Ratio Studiorum, não atendia mais às necessidades de escolarização moderna.

[...] depois de haver contemplado o texto o aluno esforça-se para assimilá-lo e reproduzi-lo. No silêncio de sua bancada de estudos repetirá depois os processos vitais percorridos pelo autor e analisados na preleção [...] O Ratio preconiza o exercício cotidiano da memória [...] Os educadores do Ratio miravam ainda o enriquecimento do vocabulário e a formação estética do ouvido literário, que assim se habituava à harmonia dos períodos bem torneados. A recitação de cor dos grandes clássicos servia admiravelmente a este duplo objetivo. [...] todos os dias, exceto sábado e dias festivos, designe uma hora de repetição aos nossos escolásticos, para que assim exercitem a inteligência e esclareçam as dificuldades ocorrentes. [...] no final do ano deverá organizar-se a repetição de todas as lições passadas [...]. (FRANCA, 1952, p.58-59).

A proposta de uma nova forma de ensinar, voltada para a experimentação, a observação, baseadas na razão, embasaram os princípios da educação pública de caráter laico e liberal, integrada na ideologia de um projeto moderno de sociedade. Esta premissa também foi adotada pelos defensores do projeto modernizador em Portugal, porém em solo lusitano, ocorreu uma adaptação deles ao caráter religioso do reino português.

O acesso do povo não instruído aos níveis de participação igualitária não fazia parte das mudanças defendidas. A instrução do povo foi quesito muito debatido nas altas rodas ilustradas e o resultado dessas adjetivações se concretizaram em várias teorias pedagógicas que adentraram o século XIX e ainda se manifestam atualmente.

Os filósofos iluministas consideravam sua tarefa criar um alicerce para a moral, a ética e a religião que estivesse em sintonia com a razão imutável do homem. [...] Dizia-se, então, que era chegado o momento de “iluminar” as amplas camadas da população, ou seja, de esclarecê-las. [...] Entre o povo, porém, imperavam a incerteza e a superstição. Por isso, dedicou-se especial atenção à educação. [...] Os filósofos iluministas diziam que somente quando a razão e o conhecimento se tivessem difundido entre todos é que a humanidade faria grandes progressos. Era apenas uma questão de tempo para que desaparecessem a irracionalidade e a ignorância e surgisse uma humanidade iluminada, esclarecida (GAARDER, 1998, p.338 e 340).

A reforma da instrução pública lusitana seguiu os mesmos passos do debate europeu, verificamos que no projeto educativo de Dom Frei Manuel do Cenáculo ele também esteve presente.

Em Portugal principalmente no governo de D. José I, observamos que também existiu o interesse estatal pela educação, tendo em vista que em solo lusitano a educação consistia em um monopólio pertencente à ordem jesuítica que influenciava também as questões políticas, econômicas e culturais.

Há que se destacar também que a atividade intelectual e acadêmica portuguesa voltada para a dinâmica do pensamento iluminista foi defendida por representantes de ordens religiosas. Do movimento modernizador português participaram representantes dos oratorianos, dos franciscanos, dos carmelitas e dos beneditinos. Entre os oratorianos estão Luís Antônio Verney (1713-1792); Padre João Baptista (1705-1761); Teodoro Almeida (1722-1804); Antônio Pereira Figueiredo (1725-1797), entre os franciscanos destacamos a atuação de D. Frei Manuel do Cenáculo (1724-1814).

Dom Frei Manuel do Cenáculo foi um intelectual que no seu espaço e tempo participou desse debate. Para ele instruir o povo tinha grande importância individual e coletiva, defendia o acesso aos livros, o domínio da leitura e da escrita e a boa formação dos professores.

Com vistas a concretizar seu projeto educativo ele organizou um sistema de formação inicial e continuada para os clérigos de sua província, viabilizou a criação de bibliotecas públicas, estimulou a alfabetização do povo por meio da catequese e promoveu ações de envolvimento dos grupos sociais na melhoria das condições de vida da população de seu bispado.

As questões relativas à educação, ao método de ensino e utilidade da instrução, foram temas presentes no processo de transformação ideológica e assumiram um papel de destaque no projeto educativo de Dom Frei Manuel do Cenáculo e nesta pesquisa foram analisadas a partir dos apontamentos feitos na obra *Cuidados Literários*.

Destacamos que não foi propósito desta pesquisa discutir as questões epistemológicas e filosóficas que permeiam a historiografia do Iluminismo e as diferentes conformações assumidas pelo movimento das luzes nos diversos países europeus e na Península Ibérica ou das reformas pombalinas da instrução pública em Portugal na segunda metade do século XVIII, mas o que se propôs foi estabelecer um diálogo com o contexto em que ocorrem mudanças estruturais na sociedade portuguesa, para nelas verificar validade ou não de um projeto educativo que se alinhava com o ideário iluminista, e que sugeria uma organização e uma sistematização da educação por meio de um bom método de ensino como instrumento para reduzir as desigualdades sociais.

3 | DOM FREI MANUEL DO CENÁCULO: O INTELLECTUAL REFORMADOR

O intelectual é um agente transformador e na elaboração e veiculação de seu discurso ele se torna sujeito de seus atos. No projeto de expansão das ideias que são difundidas na sociedade, o conhecimento e a materialidade da ação do intelectual pode causar mudanças que, dependendo das circunstâncias em que se são disponibilizadas para a sociedade, esta pode as aceitar ou rejeitar como identitárias. “Os intelectuais são aqueles que estão entrelaçados nas relações sociais” (SEMERARO, 2006, p.367).

Dom Frei Manuel do Cenáculo, intelectual, humanista e religioso, era um homem de seu tempo, tempo em que as luzes e as ciências estavam emergindo em um projeto de sociedade. Foi um bispo e um estadista empenhado e vivendo a pastoral com intensidade, atento às necessidades do povo e procurando soluções para elas, sua obra aponta para os caminhos da ciência sem fugir de sua realidade cristã, dentro dos princípios da Ordem Franciscana, ou seja, acreditar na fé, na bondade, na caridade, na simplicidade e no conhecimento, faria do homem ser um bom, cristão e cidadão.

Dentro deste espírito, elegeu a pedagogia e a atividade política como formas de

intervenção reformadora. Como erudito de seu tempo exerceu variadas atividades, “[...] como historiador, político, eclesiástico, reformador, pedagogo e filósofo, distinguindo-se como humanista, arqueólogo, e bibliófilo, cultivando a numismática, a exegese, a hermenêutica e a liturgia” (CAEIRO, 1959, p.11).

Aliando razão e fé, numa ação eclética Dom Frei Manuel do Cenáculo usou sua pedagogia para ensinar os padres da Ordem Franciscana. Elaborou uma proposta de ensino formalizada no Plano de Estudos para a Congregação dos Religiosos da Terceira Ordem de São Francisco do Reino de Portugal em 1769.

No Plano de estudos de 1769 o franciscano apresentou uma proposta de ensino que defendia o método científico, baseado na observação e experimentação. Realçou o valor do estudo da história, das línguas, o estudo das matérias práticas e úteis para a vida.

No que diz respeito ao clero estabeleceu todo um programa de estudos, desde o estado de ordinandos até um programa de formação contínua, para clérigos de todos os níveis. Para o restante dos diocesanos foi oferecida uma formação com base no catecismo (VAZ, 2009, p.9).

Essa proposta curricular se constituiu em um exemplo de estrutura de ensino de cunho iluminista que permeou a implantação do projeto de formação educativa no contexto das reformas modernizadoras em Portugal no período pombalino.

Sua atuação na Reforma dos Estatutos da Ordem, renovando a maneira de ensinar, favoreceu sua ascensão política durante o período em que Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal foi Primeiro Ministro de Portugal. Cenáculo tornou-se um dos mais próximos colaboradores de Pombal, em especial no campo da reforma do ensino. Era reconhecido como teólogo brilhante e perito em línguas antigas, a saber, o Grego, o Siríaco e o Árabe.

Em 1770 Dom Frei Manuel do Cenáculo foi nomeado Bispo de Beja e arcebispo de Évora em 1803. Integrou a Junta de Providência Literária, participando ativamente da reforma dos estatutos da Universidade de Lisboa; foi presidente da Real Mesa Censória entre 1770-1777 e Preceptor do Príncipe da Beira D. José (1761-1788), filho primogênito de D. Maria I, filha de D. José I, a quem ministrou um ensino fundamentado no iluminismo, como demonstram as obras que ele selecionou para as aulas a serem ministradas ao príncipe.

[...] ao se responsabilizar pela educação e preparação do príncipe para que um dia ocupasse o trono, Cenáculo retomou a *História ad usum Delphini*, escrita pelo bispo francês, o que mostra que as ideias apresentadas nesta obra eram pertinentes em relação ao modelo político-administrativo vigente nesse período (MAWELL, 1997, p. 108).

Na sua atuação como Presidente da Real Mesa Censória (1773 até 1776) e na Junta de Instrução Literária, defendeu uma pedagogia eclética, na qual afirmava que os livros devem ser disponibilizados para o povo, mas algumas obras devem ser reservadas para os estudos daqueles que se dedicam com afinco às ciências, para

que possam melhor ensinar.

Nesse sentido destacava os estudos destinados aos clérigos, pois eles se tornariam os instrutores do povo, daí a necessidade de terem um entendimento amplo da fé e da ciência.

Pelo conjunto de sua obra, Dom Frei Manuel do Cenáculo figura entre os principais personagens do iluminismo português, principalmente no tocante as reformas no ensino centradas na fundação de bibliotecas, aquisição de acervos de livros e objetos de arte.

Encontramos nos trabalhos de Dom Frei Manuel do Cenáculo um autêntico exemplo teórico e prático das ideias iluministas em solo português no século XVIII. Ele contribuiu para o nascimento de várias instituições de ensino público, criou bibliotecas entre as quais a do Convento de Jesus/Academia das Ciências, a Biblioteca Nacional e a Biblioteca Pública de Évora. Fundou em Beja, em 1791, o primeiro museu público português, o Museu Sesinando Cenáculo Pecence. Se quisermos sintetizar os aspectos essenciais da sua atuação cultural podemos dizer que a noção profunda da necessidade de reforma dos estudos, tendo como base a dotação de instrumentos de conhecimento como as bibliotecas, e a noção profunda da necessidade de compreensão e estudo da cultura material são dois aspectos centrais do seu pensamento e da sua prática (CAEIRO, 1959; CALAFATE, 1994).

Seu pensamento pedagógico e sua proposta curricular foram publicados em várias obras durante sua vida, entre elas a Dissertação Theológica Histórica e Crítica (1754); o Plano de Estudos (1769) para a reforma da formação dos frades franciscanos em Portugal; Memórias Históricas do Ministério do Púlpito (1776); Disposições do Superior Provincial para a observância regular, e literária da Congregação da Ordem Terceira de S. Francisco (1769); Cuidados Literários (1791).

Dom Frei Manuel do Cenáculo viveu e atuou nesse tempo de mudanças epistemológicas sob o signo ideológico do iluminismo, porém demonstrando conhecimento da liberdade implícita no movimento soube utilizar seu conhecimento na busca do equilíbrio entre a fé e a razão, dando uma conformação particular cristã e católica ao seu pensamento pedagógico, com a criação de novos métodos e programas de estudo em sua província.

4 | CUIDADOS LITERÁRIOS: A INSTRUÇÃO, OS MÉTODOS E OS CONTEÚDOS

Aos 68 anos Dom Frei Manuel do Cenáculo, elaborou a obra Cuidados Literários (1791). O manual é uma coletânea do seu pensamento pedagógico e dá orientações sobre a organização das relações entre o ensinar e o aprender no sentido de tornar o ensino útil, conectado com a ordem social vigente.

Na obra Cuidados Literários o prelado reuniu instruções sobre a formação de professores, sobre a didática e sobre a metodologia de ensino, adequada para uma formação útil e científica.

Dom Frei Manuel do Cenáculo apontou nas quinhentas e cinquenta e duas páginas de sua obra, “os cuidados” que o professor deve ter ao planejar suas aulas, selecionar os livros a serem indicados para os seus alunos, a responsabilidade e o compromisso docente com os resultados de seu trabalho, e destacou a importância do diálogo entre o professor e o aluno no processo de ensino e de aprendizagem.

A teoria e a prática do projeto educativo de Dom Frei Manuel do Cenáculo foi composta pela articulação da educação com o aspecto sócio-político da dinâmica das relações em que são determinadas as ações concretas de formação e de instrução.

A sua dimensão didático-metodológica foi destacada pela preocupação com as bases científicas que deveriam ser observadas para a seleção e organização dos conteúdos, dos métodos e formas de organização do ensino, da formação do professor e dos processos de interação entre professor, aluno e o conteúdo que ocorrem durante o desenvolvimento dos estudos.

Na obra *Cuidados Literários* o prelado debateu sobre os objetivos pedagógicos da instrução e apresentou os fundamentos científicos e históricos em que ele se pautou para defender o uso do melhor método de ensino que pudesse contribuir de maneira útil para o desenvolvimento cultural, científico e econômico do reino português. Seu projeto educativo apontou a educação como meio útil, prático e necessário para melhoria do conhecimento que levaria à melhoria das práticas sociais (VAZ, 2009).

O trabalho de estruturar, organizar, definir um método, selecionar e ordenar conteúdos e o funcionamento do ensino foi elementos centrais da proposta educativa cenaculana que transcenderam do Plano de Estudos para Ordem Terceira para a Reforma dos Estudos Gerais e dos Estatutos da Universidade de Coimbra e depois atingiram uma dimensão comunitária na sua atuação diocesana no Alentejo.

O problema do método ou da didática é o fastidioso problema pedagógico deste século e suas soluções não são isentas de pedanteria, também nos maiores autores: mas como não ver que este é o problema real, decorrência inevitável da evolução histórica? Desde o momento em que a instrução tende, embora lentamente, a universalizar-se e a laicizar-se, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, o “como ensinar” até as coisas tradicionais, como a preparação “instrumental” ou “formal” do ler, escrever e fazer contas) assume proporções gigantescas e formas novas; tanto mais se o problema do método se entrelaça com o problema dos novos conteúdos da instrução “concreta”, que surgem com o próprio progresso das ciências e com a relativa aplicação prática (MANACORDA, 2002, p.280).

Para Cenáculo o método e a organização dos conteúdos na formação do professor eram recursos indispensáveis para atingir os objetivos de mudança social que resulta de seu trabalho junto aos alunos. A prática pedagógica, o como ensinar, para que ensinar, o que ensinar e para quem ensinar, foi tema de debate dos teóricos iluministas em toda a Europa. Em Portugal, este debate foi mais acirrado durante o período das reformas pombalinas da instrução pública na qual o principal foco foi o combate ao método escolástico que caracterizava o ensino jesuítico. “A conservação

e o progresso se confrontavam em torno do tedioso, mas real problema do método, atrás do qual se escondiam interesses e ideais mais profundos” (MANACORDA, 2002. p.285).

Dom Frei Manuel do Cenáculo partiu da ideia fundamental, de que a educação do homem racional deveria ser organizada para a sua promoção pessoal e espiritual seguindo um planejamento e uma articulação entre os níveis e os conteúdos de ensino, é que encontramos as diretrizes do seu projeto educativo. Elas se firmavam na utilidade do conhecimento para no exercício profissional, na promoção dos bens físicos para seu sustento, no desenvolvimento saudável, na eliminação da ignorância e diminuição da pobreza, e no desenvolvimento coletivo. Na sua concepção pedagógica o conhecimento, o estudo e a aplicação deste eram virtudes para o bem público.

Encarada como instituição pública a escola deveria, para tanto, promover a crença numa ordem universal de valores que compatibilizasse o aperfeiçoamento do gênero humano, no respeito pela matriz cristã, com a finalidade técnica decorrente da utilidade social da ciência (ARAÚJO, 2003, p.55).

Esta educação requeria um meio escolar em que o útil e o prático constituíssem a preocupação de primeiro plano, para atingir essa categoria o método de ensino deveria favorecer a investigação, a comparação e a observação dos fatos da natureza para que o aluno de posse do conhecimento das coisas pudesse intervir com seu trabalho na natureza, retirando dela o necessário para o seu sustento e convivendo harmoniosamente com ela, pois ela representava a grandeza de Deus.

O estudo do conteúdo deveria ser objetivo e claro sem o desperdício de tempo com disputas abstratas, vazias de realidade, que caracterizavam o método de ensino escolástico, só deveria aceitar verdades evidentes e conduzir os pensamentos ordenadamente (MANACORDA, 2002).

O programa de ensino que o prelado organizou foi composto pelas matérias de estudo já conhecidas do trívio e do quadrívio, a elas acrescentou o estudo de línguas orientais, matemática, ciências naturais, geografia e história, esta considerada por ele como a disciplina mestra que leva o homem à virtude. A seleção das matérias de estudo foi critério importante para atingir o objetivo de formação de uma nova mentalidade aberta ao avanço da ciência e da técnica, mas o ponto fundamental para que os conteúdos sejam úteis ao aluno é o método pelo qual ele é ensinado. Destacamos aqui um diferencial importante da pedagogia cenaculana, a articulação entre a seleção dos conteúdos com o método de ensino.

Terá o cuidado especial em conduzir os estudantes de forma, que até ignorem o como se contestava e a forma de se utilizar o método de outro tempo. Nem por isso há de consentir que eles criem uma inércia de pensar mas antes deve fazer que eles se instruem na regra lógica, que as apliquem a objeto real e tenha contínuos trabalho em aplicação das mesmas regras a bons assuntos e variados. Porquê da qualidade deles e das suas combinações cavadas nas propriedades dos objetos, nascem conhecimentos de muita agudeza e de mais utilidade, que não eram as abstrações

impertinentes, de cujo estudo em todos os tempos se abstiveram aqueles sujeitos que fizeram mais caso da erudição sólida (CENÁCULO, 1791, p.7).

O bom método educativo era aquele que permitia ensinar de acordo com a verdade, metodologicamente explicitado e centrado no resultado de demonstrações rigorosas. Com base no uso da razão o método escolástico foi rejeitado porque ele se caracterizava por especulações desordenadas que não produziam resultados práticos e nem úteis.

A falta destes conhecimentos fez que nos estudos escolásticos fossem estimadas as disputas, que consistiam muitas vezes em um combate descortês e indecente. Fez que mais se quisesse saber, porque para mais entender não havia luzes, e fez que se aborresse se desautorizasse e fosse perseguido quem amava a melhor literatura (CENÁCULO, 1791, p.9).

A função essencial desse novo método era vencer a ignorância, iluminando os caminhos do novo modo de pensar e de produzir os bens necessários ao bem estar da sociedade. Para garantir que esse caminho fosse devidamente bem trilhado é que havia a necessidade de acompanhamento, disciplina e regras para bem orientar os estudantes, os professores, o clero e o povo em geral no uso do conhecimento e no cumprimento de sua obrigação para com o reino e para com Deus.

Nas aulas há o ordenando de tomar arbítrios e poder de ensino para bem explicar as verdades profundas dos nossos augustos mistérios; para cuidadosamente mortificar as indecências no culto e polir seus desempenhos com decoro e santidade, para dissipar com veemência e zelo o duro vício. Para dirigir com vistas perdidas no descobrimento da virtude, para tornar limpa a vida cristã, para esfriar nos povos as ferventes cinzas do ódio, do erro, e do vício. Socorrer com paciência, justiça caridade e constância os errados de entendimento (CENÁCULO, 1791, p.5).

Para que todo o processo de mudança e adequação do ensino fosse efetivado, o prelado destacou a importância da abertura e do reconhecimento das diferenças no planejamento das aulas, na organização dos conteúdos e na adequação do método de ensino, nesse sentido era necessária a formação de bons professores. Era tarefa fundamental do trabalho deles a aplicação do novo método, a seleção de livros, a organização e articulação dos conteúdos, o acompanhamento de todos os alunos observando suas dificuldades e seus avanços, seu ofício contemplava o saber dirigir sua aula com responsabilidade, atenção e disciplina.

Os meios para conseguirem o legítimo conceito de professores, consistem na oração, para que obtenha do céu a verdadeira sabedoria e no estudo frequente das matérias que professam, e da erudição regulada pela prudência e que faça respeitáveis as suas instruções. Conseguirão sem dúvida estes efeitos consultando os bons livros, interessando-se no conhecimento mais particular de sua profissão e aplicando o bom método (CENÁCULO, 1769, p. 42).

Além da organização dos níveis de formação, o prelado também orientou sobre a seleção de conteúdos, e do referencial teórico que deveriam dar suporte à formação

dos professores, a leitura foi apontada por ele como instrumento essencial para o conhecimento amplo sobre as coisas materiais e espirituais, segundo ele, necessárias para o desempenho adequado do ofício de professor. A leitura deveria ser diária, de repetição e reflexão sobre o texto, priorizando as obras originais, o complemento de leitura seria feito com edições de comentadores, e anotação dos principais conceitos (VAZ, 2009).

A universalidade do conteúdo da instrução, o seu caráter moderno e científico, a didática e a metodologia articuladas e adequadas às capacidades de aprendizagem dos alunos, propunha uma nova sistematização do saber, na qual deveriam ser levadas em consideração as várias possibilidades de aquisição do conhecimento que podem ser reveladas pelo aluno no contato com um bom método de ensino. Caberia ao professor bem formado investir na fixação de um bom relacionamento com o aluno de modo a facilitar a observação e o acompanhamento de seu desenvolvimento acadêmico.

Por isso o mestre sempre há de ter em consideração quanto vale a mocidade, e quanto uso se deve dar à paciência em seu ensino, dado as pessoas rodeadas e compenetradas de perigos. Em campo alagado brotam vergôntees, que um dia podem ser arrimo de naufragos. Elas são caediças é necessário fazer-lhes bom encosto, aprumar e as vigorar com todo o artifício e constância (CENÁCULO, 1791, p.9).

Naquele período histórico observa-se que não tinham sido desenvolvidas em Portugal experiências pedagógicas diferenciadas como ocorreu em outros países europeus. No reino português predominava a tradição do ensino escolástico, que parece ter contribuído para o surgimento de críticas e iniciativas localizadas de mudança cultural do país visando ajustar o reino ao novo contexto econômico, técnico e científico.

Era necessário reformar o ensino, em todos os níveis, foi neste contexto que Dom Frei Manuel do Cenáculo encontrou solo fértil para desenvolver seu projeto educativo, que se constituiu em um plano de estudos moderno, que abrangeu todos os níveis de ensino, destacou que o uso do método, a seleção de conteúdo, o planejamento, a interação do professor com o aluno e ambos com o conteúdo são os elementos essenciais para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem.

5 | CONCLUSÃO

A sociedade é composta por indivíduos e das relações que se estabelecem entre eles. Assim, pensar historicamente é entender o rumo que ela toma observando suas implicações e quais foram os agentes transformadores que assumiram o papel político e a missão ou o dever de agir concretamente para a produção de uma nova realidade.

Dom Frei Manuel do Cenáculo foi receptivo às novas diretrizes difundidas pelo movimento iluminista nas várias partes da Europa e mantinha uma rede de comunicação eficiente que o provia de todas as informações e novidades que estavam

ocorrendo, permitindo-lhe ter uma visão ampla e comparativa dos acontecimentos. Assim, demonstrando seu arrojo como homem de ação procurou renovar os estudos em Portugal na segunda metade do século XVIII.

Os estudos da matemática, da física e da biologia ganharam mais atenção e a ciência foi entronada como “fonte de verdade”. As escolas e o ensino passaram a ser destacadas como elementos primordiais para a difusão do conhecimento racional.

Verificamos que Dom Frei Manuel do Cenáculo mostrou no seu projeto educativo o caráter pedagógico da prática educativa como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, por meio de objetivos e critérios organizacionais do ensino, ele procurou indicar o tipo de homem que se pretendia formar e para qual sociedade. Vincularam-se ao seu projeto educativo as opções sociais e políticas referentes ao papel da educação em um determinado sistema de relações sociais que ordenaram a modernidade cultural em Portugal na segunda metade do século XVIII.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Cristina. **A cultura das luzes em Portugal**: temas e problemas. Lisboa: Livros horizonte, 2003.

BOTO, Carlota. **O iluminismo e educação em Portugal**: o legado do século XVIII ao XIX. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, nº1, jan/jun, 1996.

CAEIRO, Francisco da Gama. **Frei Manuel do Cenáculo**: aspectos de sua atuação filosófica. Lisboa: Instituto Alta Cultura, 1959.

CALAFATE, Pedro. **A ideia de natureza no século XVIII em Portugal**. Lisboa: 1984.

CENÁCULO, D. Frei Manuel do. **Cuidados Literários do Prelado de Beja em Graça de seu Bispo**. Lisboa: Na Officina de Simão Thadeo Ferreira, 1791.

_____. **Disposições do superior provincial para a observância regular, e literária da Congregação da Ordem Terceira de S. Francisco destes reinos**. Tomo primeiro. Lisboa: Na Regia Officina Typografica, com licença da Meza da comissão geral sobre o Exame e censura dos livros. 1769.

COXITO, Amândio. **Estudos sobre a filosofia em Portugal na época do iluminismo**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casada Moeda. 2006.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**: o Ratio Studiorum. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. Tradução de Gaetano Lo Mônaco. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCADÉ, Jacques. **Frei Manuel do Cenáculo Vilas Boas**: Évêque de Beja, Archevêque D’Evora (1770-1814). Paris: Fundação Calouste Gulbenkian, 1978.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SEMERARO, G. **Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade**. In: Caderno Cedes – Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set/dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20/01/2017.

VAZ, Francisco António L. **D. Frei Manuel do Cenáculo**: Instruções pastorais, projectos de bibliotecas e Diário. Porto: Porto Editora LDA, 2009.

APRENDIZAGEM: COMO EDUCADORA E EDUCADOR SOCIAL, O QUE É FUNDAMENTAL SABER SOBRE O TEMA?

Juliana dos Santos Rocha

Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul
(PUCRS)

Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Marlise Silva Lemos

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do
Sul (PUCRS)

Viamão – Rio Grande do Sul

Tamires Pinto Alves

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)
Sapucaia do Sul – Rio Grande do Sul

RESUMO: O presente texto trata-se de uma proposta reflexiva que emergiu das práticas educativas das autoras em diferentes espaços de Educação Social, ofertadas nas cidades de Porto Alegre e Sapucaia do Sul, no estado do Rio Grande do Sul. Deste modo, a partir dos escritos busca-se impulsionar uma discussão inicial acerca de *quais são os saberes necessários a educadora social e ao educador social no que se refere à aprendizagem?* Ou seja, para que a/o profissional possa ter uma prática qualificada junto a crianças, adolescentes, adultos ou mesmo idosos, *o que ela e ele precisam saber e compreender sobre os processos de aprendizagem?* Com o objetivo de refletir sobre tais perguntas, ainda que em uma proposição inicial, será utilizado como fundamentação teórica os estudos de Paulo

Freire na perspectiva da Educação Popular, relacionando-se aos saberes da Psicologia Sócio-histórica, compreendendo o sujeito como uma construção social e individual, além de contribuições da área da Psicopedagogia, que tem como objeto de estudo a aprendizagem humana. No intuito de responder às questões levantadas inicialmente, propõe-se algumas afirmações sobre os processos de aprendizagem, a saber: A aprendizagem é um processo humano: todo mundo aprende! A aprendizagem é antropologicamente situada: sempre tem um contexto; Aprendizagem exige vínculo; e, finalmente, aprender exige poder ensinar. A partir destas afirmações busca-se pensar os processos de ensinar e aprender no contexto da Educação Social, de modo que educadoras e educadores sociais encontrem nesta reflexão alguns caminhos para pensar o seu fazer.

PALAVRAS-CHAVE: Educadora e educador Social; Aprender e Ensinar; Educação Social.

ABSTRACT: This text is a reflexive proposal that emerged from the educational practices of the authors in different spaces of Social Education, offered in the cities of Porto Alegre and Sapucaia do Sul, in the state of Rio Grande do Sul. Is it possible to stimulate an initial discussion about what are the necessary knowledge of Social Educator with regard to learning? That is, so

that the professional can have a qualified practice with children, adolescents, adults or even the elderly, what she and he need to know and understand about the learning processes? In order to reflect on these questions, although in an initial proposition, Paulo Freire's studies in the perspective of Popular Education will be used as a theoretical basis, relating to the knowledge of Socio-historical Psychology, understanding the subject as a social construction and individual, as well as contributions from the area of Psychopedagogy, whose object is to study human learning. In order to answer the questions raised initially, some statements about the learning processes are proposed, namely: Learning is a human process: everyone learns! Learning is anthropologically situated: it always has a context; Learning requires linkage; and finally, learning requires teaching. From these affirmations it is tried to think the processes of teaching and learning in the context of Social Education, so that educators and social educators find in this reflection some ways to think their doing.

KEYWORDS: Social educator; Learning and Teaching; Social Education.

1 | INTRODUÇÃO

Os processos de aprendizagem costumam ser uma temática importante quando o assunto é Educação. Contudo, tamanha relevância não tem sido devidamente considerada sequer nos cursos de licenciatura no país que, salvo algumas licenciaturas plenas em pedagogia, costumam ter cerca de uma ou duas disciplinas que abordam tal temática e, normalmente, são aquelas disciplinas que tratam também das teorias do desenvolvimento humano. Então, de modo geral, fala-se muito sobre desenvolvimento humano em diferentes perspectivas e menos sobre os importantes processos de ensino e aprendizagem e, menos ainda, sobre estudos mais atuais que visam compreender tais processos em contextos específicos, em perspectivas antropologicamente situadas no tempo e no espaço. Culmina que se trabalha com ensino e aprendizagem, mas sabe-se pouco sobre tais processos.

O contexto brasileiro não é diferente na Educação Social, na qual uma significativa parte dos educadores e educadoras não tem formação de nível superior, outra parte tem cursos de licenciatura, a maioria nos moldes supracitados, e outros, ainda, tem cursos de bacharelado, os quais de modo geral não se propõem a pensar os processos de ensino e aprendizagem em seus currículos em virtude de suas áreas de atuação.

Deste modo, a partir de diferentes práticas educativas exercidas pelas autoras em espaços de Educação Social, tais como: ONGs e Instituições de Acolhimento (Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária), emergiu a necessidade de começar a refletir acerca das concepções das educadoras e educadores sociais sobre processos de aprendizagem, de modo a encontrar caminhos para superar alguns conhecimentos do senso comum, como por exemplo: “Fulana não consegue aprender”; “Tu viu a mãe dele? Essa coisa de não aprender é de família”; “Não te esforça muito pra ensinar, esses aí não tem futuro”; “Eles não querem nada com nada”; “Ele não entende o

que eu digo”. Assim, o presente artigo é um esforço inicial para sistematizar algumas destas reflexões que se fazem importantes no campo Social (SANTOS, 2015), bem como, uma reflexão acerca dos saberes necessários à prática da educadora e do educador social, para que desempenhem seu papel de educar com maior possibilidade de reflexão.

2 | A APRENDIZAGEM É UM PROCESSO HUMANO: TODO MUNDO APRENDE!

O ser humano de humaniza na relação com o outro, na medida em que é inserido no mundo e precisa aprender com os outros como sobreviver nele. Nesse sentido, Heller (2014), destaca que o homem se constitui como tal em sua inserção na cotidianidade, na medida em que amadurece e vai adquirindo as ferramentas necessárias para a vida em sociedade em um complexo processo que vai desde o domínio dos objetos, como segurar a mamadeira, até o domínio das relações.

A história da humanidade tem sua continuidade a partir dos processos de aprendizagem, já que “sem a possibilidade de apreensão da realidade, das formas de viver e se relacionar, a humanidade não teria como continuar a produzir sua história” (ROCHA & DI FRANCO, 2017, p. 170). Deste modo, muito além de ser um privilégio de quem frequenta uma instituição escola ou daqueles considerados dotados de uma “inteligência” privilegiada, todos os seres humanos aprendem! Caso contrário, não sobreviveriam e viveriam neste mundo como humanos. Nesse sentido, entende-se que o ser humano, a partir de seus recursos neurofisiológicos, pode construir conhecimento, o que ocorre de acordo com suas possibilidades de ação sobre o mundo, de interação com objetos de conhecimento e com recursos que medeiam a aprendizagem.

Considera-se que esta é uma das principais compreensões que as educadoras e educadores precisam ter a respeito de seus educandos. Primeiramente por que esta concepção lhe permite saber que qualquer pessoa tem potencial para aprendizagem, que todos aprendem. Em segundo lugar, por que esta perspectiva mais filosófica abre caminho para a compreensão de que todos estão sempre em processo de humanização. E nesse sentido, a prática educativa precisa ser humanizadora.

Freire (1992) corrobora à ideia quando diz que

se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação. (FREIRE, 1992, p. 127).

Assim, ressalta-se que toda educadora e todo educador devem estar na busca do “ser mais” que convida Freire, pois não há sentido trabalhar por uma demanda social se a pessoa não busca esta constante reflexão sobre seu fazer, suas falas, sua visão de mundo, seus hábitos. Sua práxis exige formação constante, que dê conta de questões subjetivas, conceituais e metodológicas, pois, as questões que se

apresentam cotidianamente são as mais diversas e complexas possíveis.

Nesse sentido, de acordo com Freire (2002, p. 14), “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo superficialmente feito mas se alonga na produção das condições em que aprender criticamente é possível”, para tanto, o autor ressalta que essas condições exigem educadoras e educadores humildes, persistentes, criadores, inquietos. Assim, respeitar o tempo e as formas de ser e de aprender de cada educanda e educando, trata-se da construção de um fazer pautado em uma relação de empatia, amorosidade e paciência, no qual se desenvolva um olhar que busca as possibilidades e não se centra nas barreiras.

3 | A APRENDIZAGEM É ANTROPOLOGICAMENTE SITUADA: SEMPRE TEM UM CONTEXTO

Sendo a aprendizagem um processo humano e estando o humano antropologicamente situado em um tempo e espaço, a aprendizagem também é antropologicamente situada, ou seja, é um processo que varia de acordo com o tempo e o espaço em que o sujeito que aprende está. Variam os costumes, as formas, os tempos, os sujeitos, os mediadores. Variam os processos de aprendizagem.

Deste modo, o ambiente que a criança, adolescente, adulto ou idoso, está inserido pode influenciar significativamente nos seus processos de aprendizagem, sendo ele potencializado através de estímulos e da interação com o outro e com o meio, refletindo no seu desenvolvimento. Ou seja, o contexto social em que o sujeito vive, faz parte das situações de aprendizagem, ou mesmo, das dificuldades de aprendizagem que se apresentam, se considerado que o aprender é um processo complexo que envolve a pessoa como um todo: processos cognitivos, emocionais, sociais e orgânicos.

Considerando que todos aprendem e que tais processos acontecem desde a inserção do bebê no mundo, os primeiros ensinantes são os que ofertam os primeiros cuidados ao bebê. Nessas relações iniciais da vida, a criança aprende com o outro a expressar suas necessidades e vontades e através da resposta do adulto às suas ações vai simbolizando o mundo, dando sentido às suas ações. Desde então, vai estabelecendo relações de ensino e aprendizagem, constituindo-se como um aprendente.

Reiterando essa perspectiva, denota-se que este processo é mediado pelo ensinante, seja ele pai, mãe, cuidador, professor; ou seja, “alguém investido pelo aprendente e/ou pela cultura, para ensinar” (Fernández, 1990, p. 32). Essa relação vincular é, também, influenciada pelos vínculos anteriores do sujeito, de forma que as vivências mais primitivas sempre estão envoltas neste cenário, e de alguma forma, em suas novas vinculações, em novos cenários de aprendizagens e de interações com ensinantes.

De acordo com Rocha (2016), os sentidos daquilo que é importante ou não

aprender vão se construindo socialmente, assim como as formas de aprender e se relacionar. Ou seja, se a aprendizagem escolar não tem um papel significativo na comunidade onde a criança ou adolescente está inserido, mais difícil vai ser que esse sujeito considere as aprendizagens escolares como significativas para si. Contudo, se é importante que se aprenda um ofício específico para dada comunidade, como a carpintaria, por exemplo, é mais provável que crianças e adolescentes considerem importante aprender tal ofício. Todavia, isso não quer dizer que os moradores dessa comunidade não tenham capacidade intelectual para as aprendizagens escolares, acontece que aprender a ser carpinteiro faz mais sentido para eles.

Então deve a educadora e o educador ensinar somente a carpintaria? Não, pois, acredita-se que dominar os saberes formais é uma questão importante para a participação na sociedade atual. Mas, é necessário partir dos conhecimentos prévios, dos interesses, das temáticas que atraem os educandos e partir de suas produções, de suas aprendizagens, começar a dizer-lhes e mostrar-lhes que eles têm potencial para aprendizagem e que de alguma forma esse potencial também pode ser utilizado em situações formais de aprendizagem.

É preciso refletir também sobre a linguagem, as formas de ensinar e qualificar a escuta, de acordo com o entendimento da riqueza das manifestações culturais do mundo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Freire (2000), pontua que é de extrema importância valorizar a oralidade da criança e de sua comunidade, considerando que a linguagem escrita precisa ter sentido para que a criança a aprenda. Ou seja, a aprendizagem precisa estar de acordo, ou partir, do que é conhecido pela criança, do que tem significado e sentido para ela.

Nesse sentido, refletindo acerca dos sujeitos atendidos nos diferentes serviços que compõem a Educação Social, cabe salientar que esses sujeitos podem ter vivenciado as mais diversas experiências de vida, portanto, é preciso conhecê-los e compreendê-los, para que as propostas pedagógicas estejam de acordo com quem eles são e não com o que se espera que sejam ou que tenham vivido de acordo com um tempo cronológico, uma determinada idade. É preciso atentar para a realidade material dessas crianças, adolescentes e adultos.

Assim, é importante também poder valorizar os saberes construídos na comunidade, de modo que todos possam perceber que são saberes diferentes, mas, igualmente importantes. É importante compreender, então, que o social não é apenas um lugar onde o sujeito está inserido, com influências externas sobre ele; para a compreensão do mundo interno do sujeito, é necessário que seja compreendido o mundo externo, pois, sua constituição subjetiva se dá individual e socialmente em um movimento dialético (GONZÁLEZ REY, 2012).

4 | APRENDIZAGEM EXIGE VÍNCULO

Pichon-Rivière (2007) ressalta que toda conduta humana pressupõe um vínculo, já que é resultado das diferentes aproximações e trocas entre os sujeitos e com os objetos. Os primeiros vínculos estabelecidos entre o bebê e seu cuidador, inicialmente por meio da alimentação – numa relação de necessidade e satisfação –, são a base para a estruturação dos vínculos posteriores. O sujeito sempre necessita do outro, pois é emergente de um sistema vincular, e o interjogo entre necessidade e satisfação é constituinte do desenvolvimento do sujeito.

O vínculo, por sua vez, é sempre social, já que cada sujeito carrega consigo uma história, uma cultura, costumes etc. Para que haja uma relação saudável, um vínculo, entre duas pessoas é essencial que as características individuais, que a humanidade de cada uma das partes seja respeitada. Quando se refere à aprendizagem não é diferente. Ambos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem precisam ser considerados sujeitos, ou seja, capazes e autores de suas próprias construções.

O vínculo é uma forma particular que cada pessoa tem de se relacionar com os outros, é como se fosse uma estrutura particular, que é construída ao longo da vida; uma forma de implicar-se subjetivamente, que se constitui de acordo com as experiências materiais e a produção subjetiva individual, uma forma que o sujeito foi forjando para aproximar-se e relacionar-se com o outro (PICHON-RIVIÈRE, 2007).

De acordo com Rocha (2016), a partir da pesquisa feita com adolescentes em situação de vulnerabilidade social da cidade de Porto Alegre, foi possível perceber que

as recorrentes perdas desses sujeitos aos quais os adolescentes foram se vinculando ao longo da vida provocam uma certa evitação da vinculação, como forma de obstar a própria ruptura do vínculo, logo, a evitação do sofrimento. (ROCHA, 2016, p. 160).

Nesse sentido, a autora ressalta que muitas vezes tais adolescentes necessitam de certo tempo para estabelecer uma relação mais profunda e de confiança com o outro. Deste modo, salienta-se que o investimento da educadora e do educador na construção dessa vinculação é muito importante. Muitas vezes, para tanto, há que se ter paciência, dar espaço, escutar, encontrar interesses em comum, construir limites e interessar-se verdadeiramente pelo educando. Na pesquisa supracitada os adolescentes ressaltam que quando há possibilidade de diálogo, quando se sentem respeitados e escutados, conseguem estabelecer uma relação de parceria com educadoras e educadores, construindo um espaço profícuo para as aprendizagens.

Salienta-se, também, que muitas vezes as relações estabelecidas entre educadoras e educadores e educandas e educandos, está perpassada pela polêmica questão dos limites. Trata-se de uma questão importante para o estabelecimento de vínculos. Fique evidenciado que dar limites não fragiliza o vínculo, pelo contrário, fortalece-o. Contudo, essa também não é uma tarefa simples e exige da educadora e

do educador investimento. Muitas vezes os resultados são vistos à longo prazo, mas vale a pena!

De acordo com Outeiral e Cerezer (2011), a autoridade, e não o autoritarismo, é conferida através do poder legitimado pelo respeito, pela aceitação e pelo reconhecimento, que são conquistados a partir de um papel ativo e atitudes coerentes. Autoridade também pressupõe afeto maduro, vigor, responsabilidade, credibilidade, empenho, influência e coerência. Sem isso é mais difícil de conquistar o respeito e ser uma figura de autoridade, que está autorizada a frustrar os sujeitos, mas ainda assim consegue manter uma relação saudável, indispensável para a aprendizagem.

Nesse sentido, destaca-se que as educadoras e educadores precisam desenvolver a habilidade que os autores vão nomear de “professor filtro”. São aqueles educadores que desenvolvem a capacidade de ser suporte para as demandas emocionais dos educandos, sendo autoridade sem ser autoritário, criando um espaço seguro, no qual todos possam compreender a importância dos limites, apesar de muitas vezes sentirem-se frustrados com esses limites, mas, sobretudo entendendo o limite como cuidado, respeito e amor de uns para com os outros (OUTEIRAL & CEREZER, 2011).

Trata-se assim, de uma postura ética, na qual todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos dentro das instituições devem assumir suas responsabilidades para com os educandos. Arendt (2005), em seu famoso texto “A Crise na Educação”, salienta esse tópico, lembrando que os adultos precisam assumir sua responsabilidade para com crianças e jovens, fundamentalmente pela sua responsabilidade para com o mundo.

No que se refere à afetividade, salienta-se que ao aprender a criança ou adolescente deve sentir-se confortável e ter segurança na pessoa que está ensinando. Através de confiança e afeto, é possível construir uma relação de aprendizagem mais significativa. Assim,

encontramos em Freire, a identificação do processo pedagógico biocêntrico, expresso nas suas palavras: “o que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem”. (FREIRE, 1999, p.50, apud. DALLA VECCHIA, 2010, p. 50)

Sabe-se que muitas vezes educadoras e educadores se tornam acumuladoras e acumuladores de tarefas, vencidas e vencidos pelo cansaço de seu dia a dia no trabalho social ou mesmo sem parcerias e sem saber o que fazer. São inúmeras demandas que precisam dar conta e a aprendizagem é a principal, se considerado que o aprender é um processo humano. Assim, Freire (1999 apud. VECCHIA, 2010) apresenta a dimensão do afeto como uma importante ferramenta para que a educanda e o educando outorguem às educadoras e educadores a autoridade e o papel de lhes apresentar o mundo de acordo com sua perspectiva. Quando não há afeto, não há uma vinculação saudável, uma relação de confiança, aprender desse outro se torna muito mais difícil!

5 | APRENDER EXIGE PODER ENSINAR

Ensinante e aprendente são dois papéis simbólicos, que podem e devem ser ocupados por uma mesma pessoa. O termo *aprendente*, assim como *ensinante*, tem o valor de conceito para a Psicopedagogia, segundo Fernández (2001). Não é o mesmo que utilizar os termos aluno e professor, que se referem a lugares objetivos em uma relação pedagógica, mas diz respeito a um sujeito que aprende, a aprendizagem humana. Nesse sentido, enquanto o sujeito se torna aprendente, conforme destacado no primeiro subtítulo, ele também se torna ensinante, de acordo com as possibilidades que quem lhe ensina lhe dá de ocupar tal espaço.

Ao considerar que o bebê aprende desde a mais tenra idade, considera-se também que os primeiros ensinantes são os primeiros cuidadores. Esses sujeitos tem importância fundamental no desenvolvimento da criança e do aprendente, pois, seus jeitos de se relacionar e de ensinar acabam fazendo parte de uma fase importante, cheia de aprendizagens. Posteriormente, no domínio público das relações (ARENDR, 2014), as crianças passam a fazer parte de instituições educativas, sejam elas escolas formais ou não. Pois bem, os educadores que participam desta etapa também são ensinantes significativos para a constituição desse sujeito como aprendente, pois, de modo geral, estão várias horas por dia se relacionando com as crianças e oportunizando situações de ensino e aprendizagem.

Assim, tanto a família como as instituições educativas que as crianças frequentam são fundamentais para a construção do aprendente e também do ensinante. Considerando, novamente, que aprendente e ensinante são espaços simbólicos que podem ser ocupados por uma mesma pessoa e que se constituem dialeticamente, enquanto alguém se torna aprendente também se torna ensinante. Pois, para que alguém aprenda de forma mais significativa é importante que possa falar sobre o que aprende, sobre o que sabe e nesse momento ele ensina aos outros.

Contudo, para que haja circulação entre os espaços de ensinar e aprender é necessário que aquele que socialmente ocupa o lugar de quem ensina, ou seja, o professor, o educador, de modo geral, alguém adulto ou que conhece mais sobre o tema, permita que o educando ocupe este espaço, que ele ensine. Assim como a psicopedagogia considera que existem modalidades de aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2001), ou seja, formas de se aproximar do conhecimento que cada pessoa vai construindo ao longo da sua vida, também existem modalidades de ensino, que são formas de ensinar, de apresentar o conhecimento ao outro, que vão se constituindo de acordo com as aprendizagens do sujeito. Nesse sentido, a autora destaca que um educador ideal é aquele que “mostra” o conhecimento, apresenta-o, e depois “guarda”, permitindo que o educando o transforme, torne-o *seu* conhecimento, podendo também apresentá-lo, podendo falar sobre ele. A mesma autora afirma também, que há saberes que são só de quem aprendeu, não tem como quem ensina saber, então, ele precisa poder falar sobre isso; quando há espaço o educando pode contar e contar-se e,

portanto, (re)pensar o que aprendeu enquanto ensina.

Apenas uma educação não autoritária, que respeita a educanda e o educando, que respeita as diferenças de sexo, classe, etnia, cultura, abre um espaço seguro para que todos os envolvidos no processo educativo aprendam e ensinem. De acordo com Freire (1995), não é suficiente respeitar as diferenças, é necessário entendê-la como “a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo” (p. 10).

Nesse sentido, é necessário que educadoras e educadores se desprendam, a partir da ação-reflexão, de suas crenças, de padrões “da moral e dos bons costumes”, podendo ver a realidade criticamente, possibilitando a construção dessa consciência crítica por parte dos seus educados e educandas. Com esse posicionamento, há possibilidade da instauração de um espaço seguro para que trocas de saberes e construções de aprendizagem sejam realizadas, sem que haja medo ou culpa em relação àquilo que a criança, adolescente ou adulto, pensam ou sabem. Nesse espaço de trocas será possível ressignificar o que cada um já sabe e construir novas aprendizagens.

Quando há liberdade para que todos ensinem e aprendam a circulação do saber acontece. Ou seja, não há um que sabe e outro que não sabe, todos sabem. São saberes e formas de saber distintas, então, uns podem aprender com os outros. Obviamente, a responsabilidade de ensinar é do sujeito que profissionalmente atua como ensinante, educadora e educador, professora e professor, mas é justamente por esta responsabilidade que ele precisa permitir que aqueles aos quais ele busca ensinar, também, lhe ensinem.

Pensando essa relação entre ensinar e aprender, torna-se apropriado dar vistas às trajetórias de aprendizagens destas educadoras e destes educadores, considerando estas trajetórias permeiam o seu fazer profissional, pois, este sujeito investido do papel de educador, outrora, se constituiu como educando, e estas concepções de ensino, moldes de relacionar-se com o conhecimento e os investimentos afetivos que lhe foram apresentados, impactam significativamente sua prática. Elas e eles se constituem imbuídos de moldes relacionais muito específicos de relacionar-se com o conhecimento, construídos a partir do lugar de aprendente, e estas experiências envoltas em vínculos afetivos, inferem registros subjetivos aos sujeitos no presente. E, ainda, estruturam, juntamente às competências técnicas, habilidades e experiências o educador ou a educadora atual.

Lemos (2017) corrobora destacando que

os processos de aprender e ensinar são compreendidos como movimentos paralelos, em que o sujeito ensinante torna-se parte do aprendente, haja vista que o primeiro vai “introjetando” características subjetivas da relação com ensinantes reais. Portanto, sempre que é necessário compreender a constituição do “ser ensinante”, há que se buscar indícios dos ensinantes e das vinculações com os primeiros ensinantes desse sujeito. (LEMOS, 2017, p. 24).

Nesta perspectiva, a subjetividade pode ser compreendida como um fator constitutivo essencial nos processos de ensinar e aprender, construído a partir de uma

dimensão simbólica e singular com a qual os sujeitos relacionam-se com os objetos de conhecimento, com as experiências, com seus pares ao longo de suas trajetórias de vida e com o molde relacional estabelecido com o aprender. Ou seja, o sujeito, ao longo de suas trajetórias, se constitui a partir das interações com o contexto que o circunda, com seus pares de relacionamento e na dinâmica de suas experiências de vida.

Esse desenvolvimento pode ser entendido como um processo estruturante desvelado nas esferas subjetiva e intersubjetiva, em um movimento permanente de construção de aprendizagens. E, no decorrer das trajetórias, aprende-se desde as primeiras interações e convivências, no âmbito familiar, e posteriormente, no círculo de amizades, nos contextos formais e não formais, no transcorrer de toda a vida. Deste modo, as experiências de aprendizagem de educadoras e educadores, fará essencialmente parte de seus modos de ensinar e, portanto, é imprescindível que esse profissional possa refletir sobre seus próprios processos de aprendizagem, já que esses aspectos subjetivos que compõem as memórias aprendentes (de quem aprendeu ou aprende) são constituintes do ensinante e acabam participando de suas crenças e de sua maneira de conceber o outro que aprende (educandas e educandos), logo, fazem parte de seu modo de ensinar.

Contudo, vislumbrando compreender a práxis e os saberes necessários aos educadores e educadoras sociais, que desenvolvem o papel de ensinante, é preciso considerar que, no decorrer de suas vivências, ele agrega e constrói sua bagagem de conhecimentos e de experiências que possibilitam impulsionar novas aprendizagens, na medida em que amplia seu repertório. Assim, educadora e educador social precisam estar sempre abertos a novas aprendizagens, novas experiências e novas formas de conhecer o mundo.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encaminhando às considerações finais fica evidente que as educadoras e educadores sociais têm um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a partir de suas intervenções nos mais diferentes espaços. Acredita-se que tal construção acontece a partir dos processos de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva que considera o aprender uma produção, um processo humano. Logo, todos aprendem durante toda a vida. Assim, ressalta-se que a afirmação por vezes utilizada, “fulano não aprende”, não é verdadeira. Todo mundo aprende! O que é necessário saber, enquanto educadora e educador, é como esse sujeito aprende e o que ele já sabe. Será possível, então encontrar caminhos para que ele aprenda de melhor forma aqueles conteúdos desejados.

Acredita-se assim, que o caminho do diálogo é uma importante ferramenta, que possibilitará construir um vínculo afetivo com a educanda e o educando, que então,

dará meios para que educadoras e educadores o compreendam melhor, conheçam seu contexto, sua comunidade, e possam estruturar propostas pedagógicas mais adequadas, que possibilitem aprendizagens prazerosas e com sentido. Para tanto, uma relação de autoridade e não de autoritarismo precisa ser construída, calcada no respeito pelo ser humano.

Pontua-se então que há alguns fatores que beneficiam a aprendizagem, tais como: que a educadora e o educador compreendam o potencial de aprendizagem de todo educando, que as propostas estejam de acordo com a realidade das educandas e educandos, que se invista em um vínculo saudável, que haja espaço para que todos aprendam e ensinem. Entretanto, há outros fatores que podem servir como distanciamento entre a educadora e o educador das educandas e educandos, pois, caso não haja uma leitura de realidade, com carinho, respeito, escutas qualificadas e um plano de ação para que haja a superação do que aparece como difícil para aquela criança, adolescente ou adulto, podem apresentar-se como barreiras à aprendizagem.

Não havendo a superação destes últimos fatores apresentados, é possível que haja uma importante produção de culpabilização/segregação/incompatibilidade, e não de processos de aprendizagem e relações saudáveis. Contudo,

o que nos parece indispensável é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens (e mulheres) sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 67)

A aprendizagem humanizada é aquela que tanto a educadora e o educador, quanto os educandos e educandas se sintam parte ativa no processo, motivados para investigar, criar, construir conhecimento. O contexto social não determina, não impossibilita a aprendizagem, mas, é necessário compreender os mecanismos de cada contexto específico, conhecer as pessoas e os seus costumes, respeitar suas especificidades, identificar fragilidades e encontrar potencialidades e caminhos para uma proposta educativa adequada e eficaz; tudo isso é possível a partir de uma prática reflexiva, que move a educadora e o educador em direção à novas possibilidades, formações, construções coletivas, grupos de estudos, diálogo com o educando, para encontrar coletivamente os meios de fazer da Educação Social um espaço de aprendizagem humana, onde todos os participantes do processo sejam ativos nos papéis de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2014.

_____. A Crise na Educação. In. ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectivas, 2005. p. 221-247.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1969] 1992.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 6ª ed. São Paulo. Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4ª ed. São Paulo Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- DALLA VECCHIA, Agostinho Mario. Afetividade. In STRECK, D. R. REDIN, ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. -2ª ed., rev. amp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- FERNÁNDEZ, A. **Os Idiomas do Aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- LE MOS, Marlise S. **Educador Social: A contribuição das trajetórias de aprendizagem e do vínculo com o aprender para a constituição do ensinante e para a atuação junto a jovens em situação de vulnerabilidade social** - 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- OUTEIRAL, José O. CEREZER, Cleon S. **Autoridade e Mal-estar do Educador**. São Paulo: Zagodoni, 2011.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do Vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ROCHA, Juliana S. **O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social acerca da aprendizagem**. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- ROCHA, J.; DI FRANCO, A. A aprendizagem em contextos de vulnerabilidade social. In. ROZEK, M.; DOMINGUES, C. **As dificuldades de aprendizagem e o processo de escolarização**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017. p. 165-193.
- SANTOS, Karine. **Intencionalidades em conflito: um estudo das práticas educativas de ONGs**. 2015. 184 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA UTILIZADOS EM CATALÃO, GOIÁS¹

Suelen Oliveira

sprvoas@gmail.com

Ana Flávia Vigário

Instituto de Biotecnologia, Universidade Federal
de Goiás/ Regional Catalão

RESUMO: A Biologia Celular enquanto conteúdo básico dos currículos escolares requer um estudo minucioso das práticas pedagógicas que medeiam o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, os livros didáticos (LDs) ainda são elencados como elementos essenciais a esse processo e se consolidam como importantes fontes de pesquisa nas salas de aula. O presente trabalho visou identificar as representações de células nos LDs de Ensino Médio e Fundamental. O estudo foi embasado na análise documental dos livros didáticos adotados nas escolas públicas de Catalão/GO, com base nas categorias criadas para tal. Por meio dos dados coletados, podemos inferir que os livros didáticos possuem grande relevância para o ensino das temáticas ligadas às células, uma vez que se trata de um conteúdo de Biologia Celular que é superficialmente abordado e descontextualizado dos demais

temas da Biologia.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Biologia Celular. Livros didáticos. Representação de célula.

1 | INTRODUÇÃO

Ao se pensar que ensinar e aprender é uma tarefa “simples e fácil”, não se imaginam os obstáculos que estão à frente, pois esta não é uma atividade, ou um processo, tão simples. No caso da Biologia, o entendimento começa em um ponto abstrato, até chegar na concretização de conceitos e processos. Já no conteúdo da Biologia Celular, as células são visíveis microscopicamente, mas, ao mesmo tempo, são abstratas, uma vez que, quando se trata de visão microscópica, os alunos, muitas vezes, não conseguem distinguir o que é por certo, comparado com um átomo em sua complexidade abstrata (CAETANO; CAVICCHIOLI, 2005). Essa abstração está presente na vida de todos os indivíduos. Nesse sentido, destacamos o papel fulcral do letramento científico no processo de ensino e aprendizagem, por proporcionar a aplicação de

1. Agradecimentos à Universidade Federal de Goiás pela bolsa do Programa de Licenciaturas (Prolicen), que viabilizou a execução do projeto de pesquisa que deu origem ao presente artigo. Este trabalho foi apresentado no II Congresso de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, no período de 28 a 30 de setembro de 2016, na modalidade Prolicen.

conhecimentos científicos no cotidiano, fazendo-se preciso em desvelar os conceitos muitos teorizados (MAMEDE; ZIMMERMANN, 2005).

O conteúdo de Biologia Celular é muito complexo para o processo de aprendizagem, em razão de problemas como, por exemplo, uma quantidade significativa de termos científicos, o que compromete a compreensão dos conteúdos (PALMERO; MOREIRA, 2002). Além disso, Palmero (2000) discute os conceitos de célula advindos da transposição didática, que vêm perdendo a essência quando passam a ser tratados, na escola, em caráter simplesmente conceitual e informativo. Desse modo, Palmero e outros autores (PALMERO, 2000; PALMERO; MOREIRA, 2002, 2003; GRAY et al., 2012) ressaltam a necessidade de desmistificar conceitos e processos celulares para o entendimento do funcionamento do próprio corpo e dos demais seres vivos.

O livro didático (LD) é um elemento de grande importância para a educação e está presente na história do Brasil desde o período colonial (RIBEIRO, 2003). Por ser um objeto valioso, só as pessoas que tinham poder, por exemplo, as ligadas à igreja e os nobres, tinham acesso a ele. Em 1966, foi constituído um acordo entre o Ministério da Educação e do Desporto do Brasil com a United States Agency for International Development (MEC-USAID), para a valorização do LD no contexto educacional brasileiro (SILVA, 1998). Esse acordo sugeria a edição de livros didáticos em grande número, para que chegassem às escolas brasileiras (WITZEL, 2002).

Segundo Mortimer (1988), nas décadas de 1970 e 1980, a desvalorização das escolas públicas e a deficiência profissional colaboraram para que os LDs assumissem um papel fundamental no cenário educacional, com o propósito de padronizar o currículo escolar. Nesse espaço de tempo, surgiram questionamentos sobre como os conteúdos eram abordados nos LDs, acompanhados da banalização dos conhecimentos científicos escolares. Posteriormente, na década de 1990, ocorreram reformas no campo da educação, com políticas educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que nortearam os currículos de toda a educação básica no Brasil. Além disso, houve um reforço dos materiais didáticos, incluindo os LDs.

Com o passar dos anos, os LDs vêm se tornando a principal fonte de pesquisa e de ensino nas salas de aula das escolas brasileiras, por serem materiais de fácil acesso para a comunidade escolar. Estes são capazes de gerar, orientar e aprimorar mudanças na prática pedagógica, frequentemente ligados à imagem dos professores, discutida por Silva (1996), que sempre estão representados com um livro nas mãos, ressaltando-se que o ensino e a ferramenta, o livro, são inseparáveis. Contudo, como o LD é limitado nas informações e nas instruções prontas, o educando precisa expandir suas reflexões para além desse material e relacionar os conteúdos com o ambiente em que está inserido.

Segundo Vasconcelos e Souto (2003), o LD é classificado como uma importante ferramenta para a sala de aula, pois se trata de um material que os professores utilizam para elaborar, planejar e ministrar aulas, gerando novas informações. Cabe-

nos relacionar, aqui, o grande acesso aos LDs graças aos programas governamentais de distribuição desses livros para as escolas públicas brasileiras, como, atualmente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Apesar disso, Coelho et al. (2015) relatam que o caminho percorrido por esses materiais didáticos até as escolas teve início em 1929, com o Instituto Nacional do Livro (INL).

Pensando nessa importância dos LDs, o PNLD (BRASIL, 2004) foi desenvolvido com o objetivo de solucionar uma problemática enfrentada até então, a saber, a frequente descontinuidade dos conteúdos nos LDs, com a fragmentação dos conhecimentos, o que poderia lesar o ensino (VASCONCELOS; SOUTO, 2003). Assim, esse programa foi implantado para mudar essa realidade, com a sugestão de produzir LDs com qualidade, cancelando o exemplo que estava divulgado no mercado.

No caso específico da área de ensino de Ciências e Biologia, o LD é uma ferramenta de apoio à disposição nas salas de aula, funcionando como um reforço para a educação. Nesse sentido, é de suma importância que o uso dos LDs sejam complementados com vários fenômenos, experimentações, hipóteses, reflexões sobre assuntos cotidianos e elaborações de conclusões, possibilitando, ao professor, trabalhar com várias metodologias, indo além do que o LD propõe. Desse modo, a aprendizagem significativa dos alunos será ampliada, relacionando, sempre, seus cotidianos aos conteúdos apresentados (SILVEIRA; ARAÚJO, 2014).

Por outro lado, é importante destacar que, com a amplificação do acesso às informações e o uso da internet, nota-se a desvalorização do LD. Tal fato ocorreu porque muitos alunos e professores não têm dado crédito à função desse material no ambiente escolar e/ou fora dele, devido à vasta produção de informação on-line que, em muitos casos, não chega aos LDs (FERNANDES, 2004).

Logo, levando em consideração a relevância da discussão sobre os LDs nesse cenário apresentado, este trabalho teve como finalidade desenvolver uma reflexão sobre o conteúdo de Biologia Celular encontrado nos livros didáticos que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem de Biologia. Especificamente, buscamos identificar as representações de célula que são divulgadas nos LDs de Ciências e Biologia.

2 | METODOLOGIA

A proposta de estudo foi composta por fases distintas, a saber: exploração (identificação de materiais didáticos); coleta de livros didáticos para estudo e análise; análise dos livros didáticos; elaboração do relatório final do Prolicen. Na fase exploratória, houve um levantamento dos LDs de Ciências e Biologia que estão embasados no Guia de livros didáticos PNLD 2015 – Ensino Médio – Biologia (2015) e no Guia de livros didáticos PNLD 2014 – Ensino Fundamental – Anos Finais – Ciências (2014), disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esses materiais contêm apresentação, princípios e critérios de avaliação que foram adotados, resenhas das coleções e fichas avaliativas, como fundamentos para

os professores escolherem o exemplar a ser trabalhado em sala de aula. Os guias apresentaram, no total, nove coleções do ensino médio e vinte coleções do ensino fundamental.

Após o levantamento de dados, entramos em contato com as editoras – AJS, Ática, Editora do Brasil, FTD, Ibeop, Leya, Moderna, Positivo, Saraiva, Scipione e SM – e apresentamos o projeto, solicitando a doação de coleções de livros didáticos para análise. Contudo, imediatamente, fomos informadas de que as editoras não possuíam material para distribuição naquele período, setembro a novembro de 2015. Assim, para darmos continuidade ao trabalho, utilizamos os LDs emprestados por professores de ensino fundamental e médio de escolas públicas de Catalão. Foi usada, ainda, uma coleção de livros do ensino médio (doados pela editora em 2012) da biblioteca do Laboratório de ensino de Ciências e Biologia da UFG (Lecbio). Os livros cedidos pelos professores de Ciências e Biologia da rede pública da cidade de Catalão/GO são aqueles utilizados, atualmente, em salas de aula. Além disso, foram disponibilizados, pelo Lecbio, alguns exemplares dos cadernos educacionais que o Governo Estadual disponibiliza às escolas públicas. Ressaltamos, ademais, que esses livros emprestados pelos professores já estavam com a professora Ana Flávia Vigário, devido à sua pesquisa de doutorado.

Assim, analisamos três coleções de LD do ensino médio (L1 a L9), uma coleção de LD do ensino fundamental (L10 a L13) e três Cadernos Educacionais – um, do 3º ano do ensino médio e, os outros dois, do 9º ano do ensino fundamental (L14 a L16). Os LDs analisados estão descritos no quadro 1.

Identificação	Livro
L1	Biologia: Biologia das células, 1º ano (AMABIS; MARTHO, 2010).
L2	Biologia: Biologia dos organismos, 2º ano (AMABIS; MARTHO, 2010).
L3	Biologia: Biologia das populações, 3º ano (AMABIS; MARTHO, 2010).
L4	Biologia 1 (SILVA JÚNIOR; SASSON; CALDINI JÚNIOR, 2013).
L5	Biologia 2 (SILVA JÚNIOR; SASSON; CALDINI JÚNIOR, 2013).
L6	Biologia 3 (SILVA JÚNIOR; SASSON; CALDINI JÚNIOR, 2013).
L7	Biologia. 1º ano (MENDONÇA, 2013).
L8	Biologia. 2º ano (MENDONÇA, 2013).
L9	Biologia. 3º ano (MENDONÇA, 2013).
L10	Ciências: Planeta Terra. 6º ano. (GEWANDSZNAJDER, 2013).
L11	Ciências: Vida na Terra. 7º ano. (GEWANDSZNAJDER, 2013).
L12	Ciências: Nosso Corpo. 8º ano. (GEWANDSZNAJDER, 2013).
L13	Ciências: Matéria e Energia. 9º ano. (GEWANDSZNAJDER, 2013).
L14	Caderno Educacional – Biologia, 3ª série ensino médio (RODRIGUES et al., [20-?]).
L15	Caderno Educacional – Biologia, 9º ano (TIRADENTES et al., [20-?]).
L16	Caderno Educacional – Biologia, 9º ano (1º bimestre), 2ª edição (TIRADENTES et al., [20-?]).

Quadro 1 – Livros didáticos de ensino fundamental e médio utilizados na presente pesquisa

Fonte: As autoras.

Após coletar os LDs para seguirmos com a pesquisa, construímos um quadro (Quadro 2) para investigarmos qualitativamente o conteúdo de Biologia Celular, segundo Bardin (2011). Isso foi realizado com vistas a uma melhor análise do conteúdo de Biologia Celular, que abrange os temas morfologia e fisiologia celular, metabolismo, genética e assuntos correlatos. Nesse quadro, dispomos os itens para análise: conceito, função, o formato da célula que eles abordam (“ovo frito” ou hexagonal), se é plana ou 3D, fotografia, diagramas, ilustrações, visão mecanicista, diferenciação entre célula vegetal e animal, conceitos de DNA e cromossomos, organelas, célula animal ou célula humana, ideias antropocêntricas, divisão celular, diferenciação das fases de divisão celular, exemplos em que ocorrem, resultado das meioses I e II, comentários sobre problemas na divisão celular, clonagem e transgênicos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentamos, então, os resultados encontrados com as análises de conteúdo dos LDs. Aproveitamos, ademais, para discuti-los à luz da bibliografia selecionada. Iniciando a investigação sobre o conceito de célula, identificamos que os LDs de ensino médio trazem informações sobre a constituição dos seres vivos e, em um exemplar, o aspecto microscópico dessas estruturas é destacado. Além disso, encontramos referências à dinamicidade de processos vitais em alguns conceitos. As citações abaixo ilustram essa questão:

Todos os seres vivos são formados por células e por estruturas que elas produzem; as células são, portanto, as unidades morfológicas dos seres vivos. (L1, p. 95).

a célula é o constituinte fundamental dos seres vivos e a sede dos processos vitais. (L3, p. 21).

Células são entidades dinâmicas em constante atividade. (L6, p. 13).

plantas e animais possuem o mesmo corpo constituído por células. (L8, p. 12).

a menor parte viva de um organismo: a unidade da vida. (L11, p. 15).

todos os seres vivos são formados por células e que toda célula vem de outra célula. (L11, p. 15).

As células são unidades vivas. [...] são as menores partes de corpo que possuem que distinguem os seres vivos dos seres não vivos. (L12, p. 15).

Assim, os conceitos de célula encontrados nos livros didáticos espelham os conceitos científicos apresentados por livros de ensino superior, como de Alberts et al. (2010) e Junqueira e Carneiro (2012), conforme os exemplos a seguir. Contudo, não podemos deixar de indicar que a transposição didática é fundamental para adequar o conteúdo e a linguagem aos diferentes níveis de ensino:

A superfície do nosso planeta é habitada por coisas vivas – fábricas químicas interessantes organizadas de forma complexa que recebem substâncias de sua vizinhança e as utilizam como matérias-primas para gerar cópias de si próprias.

Os organismos vivos parecem extraordinariamente diversos. [...] Hoje sabemos que todas as coisas vivas são formadas por células, e que todas essas unidades da matéria viva compartilham de uma mesma maquinaria para a maioria de suas funções básicas. As matérias vivas aparentam ser infinitamente variadas quanto ao seu exterior, mas são fundamentalmente semelhantes em seu interior. (ALBERTS et al., 2010, p. 1).

A célula é a unidade que constitui os seres vivos, podendo existir isoladamente, nos seres unicelulares, ou formar arranjos ordenados, os tecidos, que constituem o corpo dos seres pluricelulares. (JUNQUEIRA; CARNEIRO, 2012, p. 3).

Entretanto, avaliando os conceitos de células apresentados pelos autores de LDs, vimos a inserção da fisiologia celular na construção da definição básica da estrutura. Ampliando as investigações sobre a função da célula, os LDs e cadernos educacionais apresentaram os processos metabólicos – por exemplo, digestão, respiração e crescimento – relacionados ao funcionamento das células. Nos LDs de ensino fundamental, não constam descrições das funções celulares, exceto pela breve apresentação da fotossíntese.

Outros pesquisadores (PALMERO; MOREIRA, 1999, 2002) já investigaram situação semelhante em outros materiais didáticos e inferiram que o conceito de célula e a dinamicidade celular são conteúdos, historicamente, de difícil compreensão. Esses autores reforçam, nesse sentido, a não compreensão sobre a conceituação celular e os processos de transformações químicas que ocorrem nos mecanismos celulares de funções vitais, como a digestão e a respiração, a sinalização celular, as estratégias reprodutivas, o desenvolvimento da divisão celular, dentre outros. Além disso, esses pesquisadores destacam o foco dos LDs nos produtos finais de cada processo celular, com ausência de discussões acerca das vias utilizadas para se chegar a cada produto.

Em relação ao formato da estrutura celular (Fig. 1), a maioria dos LDs do ensino médio e do ensino fundamental representa a célula animal em formato redondo, conhecido, também, como “ovo frito”. Os demais materiais mostram a estrutura celular vegetal em forma hexagonal. Além disso, a maior parte desses materiais já apresenta essas células tridimensionalmente, de maneira que as células em representação plana, em geral, estão presentes nas introduções dos capítulos, com exceção dos cadernos educacionais, em que prevalece o formato redondo.

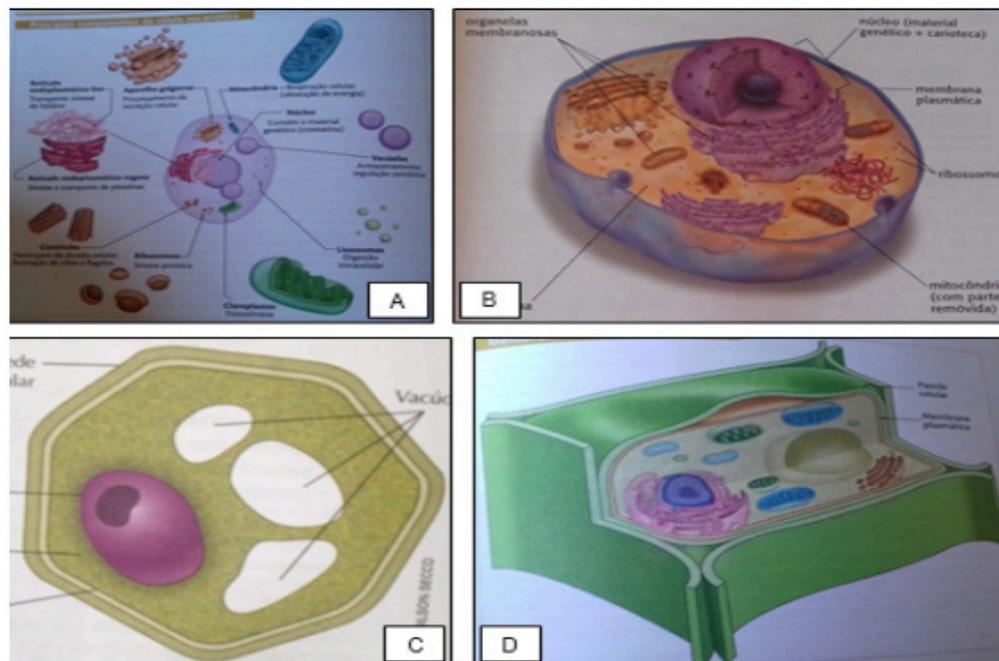


Figura 1 – Ilustrações de células dos livros didáticos

Fonte: Imagens A e D foram extraídas de L4; imagem B está presente em L7; imagem C pertence ao L1.

Legenda: A e B – células animais plana e tridimensional, respectivamente; C e D – células vegetais plana e tridimensional, respectivamente.

Tais formas celulares também foram encontradas em outros trabalhos (CARRILLO et al., 2011; PALMERO, 2000), que confirmam o que foi encontrado na presente pesquisa. Segundo Martins, Gouvêa e Piccinini (2005), o grau de refinamento das imagens é variável, seguindo as séries da Educação Básica, ou seja, figuras e ilustrações mais naturalistas são encontradas nas séries iniciais e, posteriormente, as imagens vão ganhando “representações esquemáticas de situações microscópicas” nas séries finais. Esses autores também ressaltam o aumento de elementos presentes nas imagens utilizadas em LDs das séries finais, como realce de cor e presença ou referência à escala.

Por outro lado, ainda destacamos que o uso de imagens ilustrativas, que fogem ao que pode ser encontrado em uma célula real, pode comprometer o processo de apropriação do conhecimento científico. Ademais, divergimos do uso de imagens bidimensionais em LDs, pois a indústria gráfica possui um vasto aporte tecnológico para auxiliar na produção de imagens de células em formatos variados e tridimensionais.

Quando avaliamos se os LDs apresentam diferenças entre células animal e vegetal, mostrando similaridades e também as especialidades que cada célula pode conter, encontramos, em livros de primeira série do ensino médio, das três coleções analisadas, menções às organelas em comum e àquelas que são exclusivas de cada tipo celular, entre elas: núcleo, retículo endoplasmático liso e rugoso, complexo Golgiense, vacúolo, citoesqueleto, cílios, flagelos, mitocôndrias, plastos, lisossomos, peroxissomos, centríolos e membrana plasmática, com explicações detalhadas a

respeito de cada uma. Contudo, notamos pouca ênfase aos aspectos fisiológicos dessas estruturas.

Nos LDs do ensino fundamental, apenas no referente ao sétimo ano foi destacada a diferenciação entre célula animal e célula vegetal. Nos textos referentes ao sétimo e ao oitavo anos, foram apresentadas as partes constituintes da célula. Destacamos, nesse sentido, a ênfase à célula animal como uma dimensão antropocêntrica do ensino, uma vez que relaciona ao animal a maior parte das estruturas e deixa os vegetais em segundo plano. Reforçamos essa dimensão quando percebemos que outros pesquisadores (GRÜN, 2004; SANTOS; OLIVEIRA, 2012) identificaram tal característica ao destacarem a existência dos vegetais submetida à espécie humana.

A morfologia e a fisiologia celulares encontradas nos LDs também foram estudadas por outros pesquisadores (GONZÁLEZ et al., 2012; VERHOEFF; WARLOO; BOERSMA, 2008), que identificaram que os entraves na aprendizagem sobre a célula têm relação direta com a compreensão das dimensões da estrutura celular, conteúdo e composição, além de aspectos ligados aos processos vitais de nutrição e respiração. Podemos inferir que tais dificuldades estejam acompanhadas do alto índice de uso de termos científicos, do grande nível de abstração próprio do conteúdo e do ensino da teoria desvinculado de uma contextualização que torne o conteúdo próximo ao cotidiano do aluno.

Continuando a análise de conceitos biológicos, encontramos diversos conceitos de DNA e cromossomos, a saber:

Genes [...] são constituídos por ácido desoxirribonucleico, abreviadamente chamado de DNA. (L1, p. 220).

DNA [...] são macromoléculas formadas por encadeamento de moléculas menores denominadas nucleotídeos. (L6, p. 41).

Comanda a síntese de proteínas nas células e, portanto, atua na determinação de características de um indivíduo. (L9, p. 224).

Os genes são formados por uma substância química de nome complicado, o ácido desoxirribonucleico ou, abreviadamente, DNA. [...] é o material químico do qual é feito o gene, contido no cromossomo. (L11, p. 15-17).

Composto orgânico formado por nucleotídeos [...] em que as moléculas apresentam os códigos genéticos que comandam o metabolismo dos seres vivos e alguns vírus. (L14, p. 08).

Os cromossomos das células eucarióticas são longos fios constituídos por uma molécula de DNA associada a diversas proteínas. (L1, p. 155).

Cada cromossomo é formado por uma “fileira” de genes. (L11, p. 15).

É uma estrutura presente no núcleo de todas as células eucariontes e carrega o DNA de forma condensada [...], são organizados em pares. (L14, p. 8).

Ressaltamos que o conhecimento sobre a forma e a função do material genético,

aqui destacado em DNA e cromossomos, pode facilitar a compreensão de questões centrais da Biologia, como a vida, a transmissão de características hereditárias, o desenvolvimento dos organismos, aspectos evolutivos e filogenéticos (ANDRADE; CALDEIRA, 2009). Todos esses pontos constituem o cerne do conhecimento científico na área de Ciências Biológicas e estão imbricados ao discernimento de aspectos pessoais e coletivos sobre a vida.

Dando seguimento à análise, destacamos que, nos LDs, há pouca contextualização no que diz respeito ao tema divisão celular. Apresentamos algumas conceituações encontradas:

A mitose é um processo contínuo, com duração entre 30 e 60 minutos, que uma célula acaba por se transformar em duas células-filhas. (L1, p. 171).

Meiose é o processo de divisão celular que gera os gametas e leva a separação dos cromossomos homólogos. (L14, p. 10).

Sobre problemas que poderão surgir em decorrência de falhas durante a mitose, os autores de quatro livros (L1, L4, L6 e L7) discutiram sobre o câncer. Quanto à meiose, seis LDs (L1, L6, L7, L8, L9 e L14) apresentaram as síndromes consequentes das divisões celulares que modificam os cromossomos durante essa divisão celular. Contudo, esses temas não foram discutidos nos livros de ensino fundamental analisados; apenas L12 citou a questão das alterações cromossômicas que podem decorrer de falhas na meiose.

Palmero (2000, p. 1) afirma que a “célula é um conceito chave na conceitualização do conhecimento biológico”. Contudo, constatamos que esse conteúdo – obrigatório, de acordo com o currículo do estado de Goiás e os PCNs – ainda é pouco contextualizado, apresentando pouca relação com os demais temas da Biologia. Assim, se a aprendizagem for algo estanque, distante dos alunos e pouco atrativa, o processo de ensino-aprendizagem torna-se moroso e superficial. Além disso, precisamos trabalhar a Biologia a partir dos termos científicos, considerados, pelos alunos, um entrave, mas que possibilitam ampliar o conhecimento e estabelecer relações com casos e/ou situações cotidianas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de célula é de difícil compreensão, pela complexidade de conceitualização e dos processos de transformações química, em especial se considerarmos abordagens que destaquem, apenas, o produto final, sem apresentar nenhuma explicação. Sobre a representação ilustrativa de célula em formato redondo, hexagonal e tradicional, de acordo com a pesquisa, prevalece a representação plana nos LDs do ensino médio e, no material de ensino fundamental, segundo estudos, essas representações esquemáticas podem fugir de uma caracterização real de uma célula, dificultando o desenvolvimento do conhecimento científico. O conteúdo de Biologia Celular é pouco

explorado e não apresenta uma aproximação com os demais conteúdos da Biologia, o que possibilita uma aprendizagem dispersa, distante dos alunos, dificultando ainda mais a sua compreensão.

Como continuidade a este trabalho, almejamos a proposição de material de apoio para os professores de Ciências e Biologia, ensinos fundamental e médio, para divulgação nas escolas públicas de Catalão. Essa etapa já estava prevista no plano de trabalho inicial, mas não pôde ser realizada devido ao maior tempo que despendemos para as análises dos livros.

REFERÊNCIAS

ALBERTS, B. et al. **Biologia Molecular da célula**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Biologia**: Biologia das células, 1º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Biologia**: Biologia dos organismos, 2º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

AMABIS, J. M.; MARTHO, G. R. **Biologia**: Biologia das populações, 3º ano. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

ANDRADE, M. A. B. S.; CALDEIRA, A. M. A. O modelo de DNA e a Biologia Molecular: inserção histórica para o ensino de Biologia. **Filosofia e História da Biologia**, v. 4, p. 139-165, 2009.

BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Guia de livros didáticos**: 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: ensino médio, Biologia. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>>. Acesso em: jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: ensino fundamental, anos finais, Ciências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>>. Acesso em: jun. 2016.

CAETANO J. R.; CAVICCHIOLI, A. Uma abordagem para o aprendizado dos conceitos de átomo, molécula, elemento químico, substância simples e substância composta nos ensinos fundamental e médio. **Química Nova na Escola**, n. 21, maio 2005.

CARRILLO, L. et al. La historia de la ciencia en la enseñanza de la célula. **Tecné, Episteme y Didaxis**, n. 29, p. 112-127, 2011.

COELHO, C. K. G. et al. Percepções da relação professor/livro didático e as formas de utilização de seus recursos na Escola Estadual São Lourenço, Dom Aquino – MT. **Revista Monografias Ambientais**, v. 14, p. 53-68, 2015.

FERNANDES, A. T. C. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 3, p. 531-545, 2004.

- FRANCO, M. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- GEWANDSZNAJDER, F. **Ciências**: Planeta Terra, 6º ano. São Paulo: Ática, 2013.
- GEWANDSZNAJDER, F. **Ciências**: Vida na Terra, 7º ano. São Paulo: Ática, 2013.
- GEWANDSZNAJDER, F. **Ciências**: Nosso corpo, 8º ano. São Paulo: Ática, 2013.
- GEWANDSZNAJDER, F. **Ciências**: Matéria e energia, 9º ano. São Paulo: Ática, 2013.
- GONZÁLEZ, J. P. C. et al. Los modelos explicativos del estudiantado acerca de la célula eucarionte animal. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 9, n. 2, p. 196-212, 2012.
- GRAY, R. et al. A simple microscopy assay to teach the processes of phagocytosis and exocytosis. **CBE – Life Sciences Education**, v. 11, p. 180-186, 2012.
- GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas: Papirus. 2004.
- JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, J. **Biologia celular e molecular**. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2012.
- MAMEDE, M; ZIMMERMANN, E. Letramento científico e professores para o ensino de ciências. **Enseñanza de las Ciencias**, 2005. Número extra.
- MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; PICCININI, C. Aprendendo com imagens. **Ciência e Cultura**, v. 57, n 4, p. 38-40, out./dez. 2005.
- MEGID NETO, J; FRACALANZA, H. O livro didático de Ciências: problemas e soluções. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.
- MENDONÇA, V. L. **Biologia**: 1º ano. 2. ed. São Paulo: AJS, 2013.
- MENDONÇA, V. L. **Biologia**: 2º ano. 2. ed. São Paulo: AJS, 2013.
- MENDONÇA, V. L. **Biologia**: 3º ano. 2. ed. São Paulo: AJS, 2013.
- MORTIMER, E. F. A evolução dos livros didáticos de química destinados ao ensino secundário. **Em Aberto**, v. 7, n. 40, p. 25-41, 1988.
- PALMERO, M. L. R. Revisión bibliográfica relativa a la enseñanza de la Biología y la investigación en el estudio de la célula. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 237-263, 2000.
- PALMERO, M. L. R.; MOREIRA, M. A. Modelos mentales de la estructura y del funcionamiento de la célula: dos estudios de casos. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, 1999.
- PALMERO, M. L. R.; MOREIRA, M. A. Una aproximación com “Célula”: un estudio de caso. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 2, p. 45-58, maio/ ago., 2002.
- PALMERO, M. L. R.; MOREIRA, M. A. Una aproximación cognitiva al aprendizaje del concepto “célula”: un estudio de caso. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 3, n. 2, 2003.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, F. C. et al. **Caderno Educacional (material do professor)**: Biologia, 3ª série ensino médio (material de apoio). [Goiânia]: Seduce, [20-?].

SANTOS, S. S.; OLIVEIRA, S. S. Análise de recursos visuais presentes em manuais didáticos a respeito do processo de respiração celular dos vegetais. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 14., 2012, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2012. p. 885-889.

SILVA, E. T. **Criticidade e leitura**: ensaios. Campinas/SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

SILVA, E. T. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p. 11-15, 1996.

SILVA JÚNIOR, C.; SASSON, S.; CALDINI JÚNIOR, N. **Biologia 1**. 10. ed. São Paulo: Saraiva. 2013.

SILVA JÚNIOR, C.; SASSON, S.; CALDINI JÚNIOR, N. **Biologia 2**. 10. ed. São Paulo: Saraiva. 2013.

SILVA JÚNIOR, C.; SASSON, S.; CALDINI JÚNIOR, N. **Biologia 3**. 10. ed. São Paulo: Saraiva. 2013.

SILVEIRA, M. L.; ARAÚJO, M. F. F. O papel do livro didático de Biologia na opinião de professores em formação: implicações sobre a escolha e a avaliação. **Revista da SBEnBio**, n. 7, p. 5594-5605, 2014.

TIRADENTES, C. P. et al. **Caderno Educacional (material do aluno)**: material de apoio 9º ano. [Goiânia]: Seduce, [20-?].

TIRADENTES, C. P. et al. **Caderno Educacional (material do aluno)**: material de apoio 9º ano (1º Bimestre). 2. ed. [Goiânia]: Seduce, [20-?].

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. O livro didático de ciências no ensino fundamental: proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Revista Ciências & Educação**, v. 9, p. 93-104, 2003.

VERHOEFF, R. P.; WAARLO, A. J.; BOERSMA, K. T. Systems modelling and the development of coherent understanding of cell biology. **International Science Education**, v. 30, n. 4, p. 543-568, 2008.

WITZEL, G. Z. **Identidade e livro didático**: movimentos identitários do professor de língua portuguesa. 2002. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

REFLEXÕES SOBRE ÉTICA NAS PRÁTICAS ESCOLARES DO ENSINO BÁSICO CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA “PARA/COM” CRIANÇAS

Natalia Barboza Netto

Universidade Federal do Rio de Janeiro

RESUMO: Este texto visa compartilhar experiências vividas numa escola pertencente à 7ª. Coordenadoria Regional de Educação, no município do Rio de Janeiro. A proposta de se discutir ética no cotidiano escolar será ilustrada por meio de práticas docentes no 1º. segmento do ensino fundamental, junto a alunos do 2º. ao 5º. anos. Estas ações foram propulsoras de aprendizagens significativas e emancipadoras, corroborando com a construção de uma perspectiva educacional mais inclusiva. O propósito do ingresso dos discentes no Reforço Escolar foi redimensionado e, após terem sido detectadas defasagens na alfabetização deles, houve a intenção de que outros saberes fossem dialeticamente integrados, trazendo propostas complementares/suplementares, resgatando o trabalho da Filosofia para/com crianças. Destacaremos também a parceria imprescindível entre a equipe gestora e toda a comunidade escolar, reiterando a importância de um olhar mais plural frente ao público alvo deste programa de atendimento. Debateremos estratégias que almejam religar os saberes por eles construídos, além de fomentar reflexões sobre como promover o desenvolvimento da ética e suas interferências,

tanto no saber cuidar do outro, quanto da esfera planetária. Acreditamos que através desta troca, consigamos instaurar um diálogo no qual outros atores e interlocutores também se inclinam na busca por novas intervenções da/na complexidade do processo inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Ética, Filosofia, Inclusão.

ABSTRACT: This text aims to share experiences lived in a school belonging to the 7th. Regional Coordination of Education, in the city of Rio de Janeiro. The proposal to discuss ethics in the daily school life will be illustrated through teaching practices in the 1st. section of elementary school, together with students in the 2nd and 5th grades. These actions were propelling significant learning and emancipating, corroborating with the construction of a more inclusive educational perspective. The purpose of students' enrollment in the School Reinforcement was resized and, after having detected lags in their literacy, it was intended that other knowledge be dialectically integrated, bringing complementary / supplementary proposals, rescuing the work of Philosophy to / with children. We will also emphasize the indispensable partnership between the management team and the entire school community, reiterating the importance of a more pluralistic approach to the target audience of this attendance program. We will discuss strategies

that aim to reconnect the knowledge they construct, as well as foster reflection on how to promote the development of ethics and its interferences, both in knowing how to take care of others and in the planetary sphere. We believe that through this exchange, we can establish a dialogue in which other actors and interlocutors are also inclined to seek new interventions of the complexity of the inclusive process.

KEYWORDS: Ethics, Philosophy, Inclusion.

INTRODUÇÃO

Este trabalho originou-se nas práticas de uma escola situada na zona oeste do município do Rio de Janeiro, junto a alunos do 2º. ao 5º. anos do ensino fundamental desta Prefeitura. Nele ponderamos a importância da Filosofia na educação básica, reiterando suas contribuições para mudanças paradigmáticas. Acreditamos que estas transformações poderão ocorrer, na medida em que forem oportunizados momentos que primem pelo efetivo diálogo, considerando o respeito às diversidades das/nas crianças, o que deve ser fomentado desde esta etapa da escolaridade.

Primeiramente, destacamos que a revisão de literatura confirmou que ainda existem poucas pesquisas envolvendo a aprendizagem de alguns conceitos primordiais, sobretudo relacionadas ao cuidar ético com alunos que compreendem a amostra ilustrada. Através das reflexões de Boff (1999 e 2012) e Morin (2000, 2003, 2005 e 2015), reiteramos a relevância de conhecermos pressupostos básicos quanto à ética, na infância, contemplando-os em práticas intencionalmente planejadas ou a partir das demandas do cotidiano.

No decorrer da explanação mencionaremos aspectos do programa “Filosofia para crianças” de Matthew Lipman, comparando-os a uma proposta que visa o trabalho da Filosofia *com* crianças, ressaltando as especificidades de cada abordagem e como se articulam às vivências do campo.

Enfim, intencionamos refletir sobre as maneiras pelas quais é possível promover o desenvolvimento da ética e suas interferências tanto no saber cuidar do outro quanto da esfera planetária, a partir das experiências construídas desde a mais tenra idade e que foram vivenciadas nesta localidade.

1 | A ANTROPO-ÉTICA

Pensar em ética remete-nos a um mergulho na concepção de ser humano que almejamos desenvolver e, através da perspectiva da *complexidade* em Morin (2000), ela pode ser compreendida, indissociavelmente, na tríade indivíduo/sociedade/espécie. Este autor afirma que os indivíduos, dialeticamente, garantem o processo reprodutor da espécie humana a cada geração e, também, são produtos deste processo. Morin(íbid.) ainda pondera que é através da interação entre indivíduos que se produz a sociedade e esta, por sua vez, incide sobre os mesmos.

Ele inclusive reitera que é por meio da interação indivíduo-indivíduo que há a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade, ou seja, os três componentes são inseparáveis e coprodutores um do outro, portanto “apoiam-se, nutrem-se e reúnem-se” (MORIN, 2000, p.105).

A ética propriamente humana, a antropo-ética segundo Morin (ibid.), deve ser entendida como a ética da cadeia de três termos: indivíduo/sociedade/espécie, sendo a base para se ensinar a ética do futuro:

A antropo-ética instrui-nos a assumir a missão antropológica do milênio: trabalhar para a humanização da humanidade; efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer à vida, guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da solidariedade; desenvolver a ética da compreensão; ensinar a ética do gênero humano. (MORIN, 2000, p.106)

Discutindo sobre ética, Morin (2005, p.27) chama a atenção para o fato de que “a crise dos fundamentos da ética situa-se numa crise geral dos fundamentos da certeza: crise dos fundamentos do conhecimento filosófico, crise dos fundamentos do conhecimento científico”. Sendo assim, a chamada crise do pensamento moderno reverbera nos modelos de sociedade e, principalmente, sobre a ética decorrente da perda dos fundamentos da certeza do conhecimento e dos princípios da moral.

Morin destaca que a necessidade de se retomar a discussão sobre ética, dá-se em virtude do novo panorama atual, ou seja, da “planetarização da humanidade”. Tendo em vista o atual estágio de uma sociedade planetária, ele revisita a ética e a retoma a partir do pensamento complexo. Aponta toda a complexidade inerente às questões éticas, as incertezas, ilusões e ambiguidades quando discorre sobre a necessidade de constituirmos uma antropo-ética, ou seja, uma ética fundamentada na concepção complexa da condição humana como triúnica: indivíduo/espécie/sociedade.

Segundo a antropo-ética, os indivíduos se descobrem como pertencentes a uma mesma espécie e sociedade, por isto, a ética revigorada na complexidade constitui-se num ato de ligação. Daí a aposta de Morin (2000) de que a antropo-ética se configure em uma ética de solidariedade para com o outro, para com a espécie e para com a sociedade:

A antropo-ética compreende, assim, a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual, além da individualidade. (MORIN, 2000, p.106)

A possibilidade de humanizar a ética está condicionada à reforma do paradigma do pensamento moderno. A reforma do pensamento e a emergência da cidadania planetária são condições para a consolidação de uma ética propriamente humana, ou seja, de uma ética que emerge da consciência de pertencimento à espécie humana. O estilo de vida moderno e a educação gerada pela racionalidade simplificadora não contemplam a ética do gênero humano. Ao contrário, contribuem para a ruptura do vínculo indivíduo/sociedade/espécie, promovendo a sobreposição do indivíduo sobre

os demais termos dessa relação, o que conduz ao desenvolvimento do individualismo extremo e agrava as questões éticas.

O pensamento complexo se coloca como nova condição, permitindo que vislumbremos outras possibilidades de contemplarmos o processo de educação escolar num mundo com características planetárias. Portanto, os novos caminhos para a educação pressupõem o apoio e a inspiração em princípios das ciências contemporâneas que permitem e promovem um olhar e um pensar multidimensional.

2 | O SABER CUIDAR

Boff (1999) também alerta para a crise que afeta a humanidade e atribui à falta de cuidado como propulsora desta crise. Para ele, precisamos de uma nova ética se intencionamos sair desta crise e ela deve nascer de algo essencial ao ser humano, visto que reside mais no cuidado, do que na razão e vontade.

Boff (ibid.) comenta a necessidade do ser humano desenvolver a capacidade de cuidar de si, das pessoas e de toda a natureza, pois a falta de cuidado se apresenta constante em nossos dias. Cuidar, como ele diz, é mais que um ato, é uma atitude de preocupação, de responsabilidade e de envolvimento afetivo com o outro. As pessoas, não possuem somente corpo e mente, são seres espirituais. Assim, devemos valorizar este lado espiritual através do sentimento e do cuidado com o nosso planeta.

Mas, o que estamos entendendo como cuidado? Corroborando com Boff (ibid.), realçamos que mais que ter cuidado, é preciso nos atentarmos ao fato de que o homem é o próprio cuidado, pois sem ele o homem deixa de ser humano. O cuidado, assim, pode ser representado pelo carinho, solidariedade, perdão, atenção e cooperação com os outros, junto aos animais e ao meio ambiente. Ele discorre sobre esta questão realçando que é preciso que o cuidado com o próximo seja ativado para o resgate do respeito e do sentimento por todos. Para isso é necessária a ênfase no sentimento, já que a razão está ameaçada pelo capital. É preciso que o cuidado com o próximo seja ativado para o resgate do respeito e do sentimento por todos. O autor ainda acredita que é na ética que o equilíbrio deve ser alcançado para atingir os objetivos que intencionam melhoras para o planeta e para aqueles em situações de riscos eminentes de exclusão. Acrescenta, inclusive, que o cuidado com os excluídos deve ser realizado num ato de amor:

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um *ato*; é uma *atitude*. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro. (BOFF, 1999, p.12)

Considerando a “dimensão ontológica do cuidado” (BOFF, 1999, p.41), ele ainda considera que não se trata de pensar e falar do cuidado como objeto independente de nós, mas de pensar e falar a partir de como o cuidado é vivido e se estrutura em nós mesmos, visto ser “um fenômeno que é a base possibilitadora da existência humana

enquanto humana”.

3 | O ENSINO DA FILOSOFIA NA LEI

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) trouxe novamente a Filosofia como componente obrigatório dos currículos e sua importância e função aparecem de forma indireta no texto, ao tratar da questão da ética. No inciso III, do artigo 35, afirma ser necessário na formação escolar o(...) “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Já no artigo 36, parágrafo 1º., inciso III, o papel da Filosofia na educação básica é abordado de forma mais direta ao ser feita referência ao “domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia” como “necessários ao exercício da cidadania”.

A vinculação da ética com a Filosofia, conforma a atual LDBEN (BRASIL, 1996), tem como função o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art.35, inciso III). Isto seria viabilizado por meio do preparo dos discentes para a cidadania, a boa convivência, a solidariedade, o espírito de ajuda mútua, de forma que eles consigam viver num mundo em contínua mudança.

Na redação do texto fica estabelecido que a educação deve preparar o educando para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Fica ainda esclarecido que, além dos currículos estarem alinhados às determinações da União, eles necessitam contemplar as diretrizes estaduais e municipais. Inclusive tratando da importância do cotidiano e das pessoas sejam compreendidos em suas aspirações e desejos, favorecendo a formação crítica e humanística, sendo estas condições indispensáveis para o exercício da cidadania. Em seu artigo 26 ressalta que

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p.11).

É preciso salientar que os estímulos para o desenvolvimento destas competências, de forma a contribuir para que os educandos pensem por si mesmos, promovendo o senso crítico, podendo respeitar a diversidade de opiniões, é um processo longo e contínuo, reiterando a necessidade de que fomentemos este debate desde as séries iniciais da educação básica.

4 | FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

Traremos brevemente algumas considerações sobre a proposta idealizada pelo educador e filósofo norte-americano Matthew Lipman que, na década de 1960, preocupado com o desenvolvimento das crianças elaborou um Programa de Ensino

que tinha por base a tentativa de dar novos sentidos aos conceitos: filosofia, educação e criança.

Nesta época, Lipman criou um primeiro experimento de suas ideias, redigindo uma história para crianças acerca de questões filosóficas. Ele acreditava que a Filosofia poderia ter uma versão acessível à criança e, por meio da leitura compartilhada destes textos, seria possível provocar perguntas referentes a assuntos de interesse dos alunos e que deveriam ser acolhidas pelo professor como ponto de partida para filosofar.

A metodologia deste programa é marcada por três momentos: a leitura de um capítulo de uma novela, o levantamento das questões relativas a essa leitura e a discussão dos problemas levantados. Para Lipman(1995), a Filosofia pode ter uma versão acessível à criança e “a filosofia começa quando podemos discutir a linguagem que usamos para discutir o mundo”.

Sua decisão para fundar o Programa de Filosofia para Crianças decorreu da influência de Vygotsky, o qual enfatizou a capacidade das crianças em trabalhar com ideias e suas preocupações. Essa preocupação pelo raciocínio, Lipman (1994) sentiu tanto em relação à Universidade que lecionava, como na escola onde estudavam seus filhos, sendo solicitado a ajudar na melhoria do rendimento dos alunos:

A coisa mais importante nesse repertório seria, necessariamente, uma variedade de novos currículos que ajudariam às crianças a pensarem por si mesmas, que provocariam as crianças a fazerem, falarem e agirem mais imaginativamente e reflexivamente que qualquer um dos nossos currículos fizeram no passado. (LIPMAN, 1994, p.15)

Considerando esta perspectiva, a sala de aula tradicional deve se transformar numa comunidade de investigação, com participação ativa de alunos e professores, instaurando o diálogo filosófico. Este seria a pedagogia do pensar bem, ou seja, um pensar crítico, criativo, ético e político. É nessa prática de Filosofia que as crianças formariam atitudes democráticas, tornando-se cidadãos mais críticos, reflexivos e participantes no processo deliberativo.

Admitindo que na infância, nossos alunos estão ávidos e abertos a aprendizados importantíssimos no processo de formação humana, é imprescindível iniciarmos o debate sobre questões latentes ao contexto escolar desde esta etapa da escolaridade. Assim, falar do ensino de Filosofia, da sua importância, da luta pela autonomia, é também pensar em mudanças de paradigmas. O ensino da Filosofia requer que estejamos abertos ao novo, à experiência vivida por outros. O caminho de mudanças pela educação filosófica passa pelo esclarecimento e consolida-se na íntima relação entre saber, poder, cultura e transformação. Isto é, passa pela emancipação do indivíduo. Tomando como referência Kohan (2000), vemos claramente que

(...) a Filosofia contribui para se manter aberta sempre a pergunta pelo sentido de como vivemos e do que fazemos (...) A Filosofia é ela mesma transformadora, seu exercício impede o continuar pensando da forma em que se pensava. A Filosofia serve ao pensamento, à sua própria lógica problematizadora, sem que isso signifique que preste uma utilidade definida externamente. (KOHAN, 2000, p.189)

É preciso realçar que a proposta de se trabalhar Filosofia com crianças, conforme salientado em HENNING (1999, p.61), não significa necessariamente uma aula de Filosofia, mas um conjunto articulado de atividades, um “modus faciendis” ou estratégias de pensamento que os alunos devem adquirir. O que exigiria do professor uma postura que faça com que ele se perceba como “sujeito de interações no processo, capaz de iniciativas, decisões, previsão de consequências, escolhas. (HENNING, 1999, p.63)

5 | FILOSOFIA COM CRIANÇAS

No trabalho de Filosofia com crianças podemos percorrer uma trajetória semelhante às histórias criadas por Lipman, utilizando contos de fadas, fábulas, dentre outras, entretanto, é de suma importância que privilegiemos o contexto do alunado, recorrendo às suas demandas e preocupações, referentes às fases de seu desenvolvimento, do meio em que vivem e das situações que estão atravessando.

Nesta proposta, o professor deve estar aberto e atento aos questionamentos das próprias crianças e não aqueles que, a priori, ele suporia que seriam as indagações, uma resposta final a uma determinada pergunta. Para tanto, cabe à escola propor espaços que fomentem o desenvolvimento de pesquisas, experiências, leituras e discussões, evitando agir tão somente para satisfazer os desejos prévios dos docentes e da equipe gestora. Propor esta educação que permita o desenvolvimento da liberdade intelectual supõe acreditar que a partir da cooperação, da pesquisa em comum e de todas as atividades descritas, os alunos irão construindo, a cada dia, sua autonomia.

Filosofar dentro da estrutura escolar é capacitar os discentes para o debate, para o confronto de ideias, para o questionamento, para o não conformismo diante dos fatos. Portanto, é ensiná-los a adotar posicionamentos contrários, a dizer não e fazer com que exijam participação no processo de criação, na relação entre pessoas.

Buscar um ensino filosófico, condizente com a idade, dentro das experiências de cada um, aberto ao questionamento, a angústia, ao novo, é querer uma Filosofia viva. Um ensino que questione as certezas e o instituído, que capacite os indivíduos para a reflexão e para as diversas leituras e posicionamentos tomados diante dos fatos. Assim, estes indivíduos estariam instrumentalizados para a crítica e para a ampliação de seus universos experienciais e suas visões de mundo. Diante disso, é que se torna muito importante fazer Filosofia com crianças.

6 | PROPOSTA DE TRABALHO

No ano de 2016, a partir da temática dos Jogos Olímpicos que foram sediados na cidade do Rio de Janeiro, a escola que constitui o objeto deste trabalho intencionou resgatar alguns valores essenciais, tanto no contexto desportivo quanto nas relações sociais mais amplas, na convivência de seus alunos e demais membros da comunidade

escolar. Assim, o trabalho teve como um de seus pressupostos principais, a ampliação destas reflexões e ações no cotidiano, junto às turmas do Ensino Fundamental.

Utilizando materiais impressos fornecidos pela própria Secretaria Municipal de Educação, os alunos tiveram contato com diferentes textos, nas apostilas didáticas que não perpassavam somente pelas especificidades das modalidades esportivas e do desenvolvimento dos atletas, mas sobretudo por aspectos essenciais na formação destes indivíduos/ grupos, tais como ética, respeito, solidariedade e cuidado.

Reflexões sobre a importância do fazer coletivo, do empenho em cuidar de si e também do outro, impactaram toda a rotina escolar. Após avaliação prévia realizada pela equipe gestora junto aos professores e alunos, concluiu-se que algumas modificações deveriam ocorrer, favorecendo um ambiente propício ao cultivo destas ideias. Os momentos julgados como prioritários para algumas ações, foram aqueles ditos mais “livres” na interação, tais como os recreios. Por isso, a princípio houve uma discussão sobre formas dos alunos se tornarem mais participativos, ao invés de somente os adultos deliberarem regras que não fossem significativas e pertinentes a eles.

Foram instauradas equipes de “monitoramento” compostas por representantes escolhidos pelos próprios discentes, nas turmas. Estes, mais do que “fiscalizar” as brincadeiras e demais relações interpessoais, auxiliariam na dinâmica de pátio, refeitório e quadra esportiva, promovendo diálogos de conscientização. Estas situações foram consideradas bastante positivas, visto que a partir do que os monitores observavam como necessidade e/ou dificuldade, os mesmos colaboravam para que houvesse um debate, traçando novas medidas, visando o bem estar coletivo e resguardando uma convivência que prezasse pelo respeito e pela fraternidade.

Outras circunstâncias pertinentes ocorreram nos atendimentos dos alunos no Reforço Escolar. Estas atividades tinham como prioridade minimizar barreiras de aprendizagem daqueles que possuíam significativas defasagens em seus processos, participando de encontros regulares semanais, sistematizados pela professora que coordenava há cinco anos este trabalho na instituição.

Na tentativa de religar as propostas da alfabetização com as discussões acerca dos temas filosóficos, ela escolheu o livro: “O valor da Ética” como elemento disparador do projeto. Durante a leitura da narrativa, numa reflexão compartilhada, os alunos tecerem relações entre o que era apontado no texto e situações vividas individualmente. Eles puderam ampliar as análises para questões também percebidas no contexto social mais amplo, corriqueiramente trazidas pelos meios de comunicação. Posteriormente, integrando-as à leitura e à escrita, houve a possibilidade de que redigissem coletivamente uma produção textual, priorizando habilidades e conteúdos da Língua Portuguesa. Outras tarefas envolvendo diferentes linguagens, tais como as das Artes Plásticas também foram contempladas neste trabalho.

Com base nestas vivências foi possível perceber que temas inerentes à Filosofia tornaram-se ainda mais pertinentes de serem resgatados, sobretudo quando aliados à temáticas que despertaram a curiosidade e o desejo dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apartir do estudo da Filosofia busca-se enriquecer a práxis educativa para o pensar reflexivo, possibilitando ao professor desprender-se de certas ações conteudistas, repensando formas de realizar intervenções, proporcionando meios favorecedores de uma educação que coloca o aluno em sintonia com que está à sua volta, não como mero espectador, mas atuando de forma participativa nesta construção.

Articulando esta perspectiva com a importância das proposições da Filosofia *com* crianças, frisamos que independente da etapa da escolaridade, a Filosofia busca dois pressupostos básicos. O primeiro deles considera que não deve ser imposto à criança, aquilo que ela pode por si própria descobrir. O outro realça que isto acontecerá, na medida em que a escola favoreça um contexto apropriado, no qual o aluno desenvolva as experiências por ele desejadas. Notamos como isto foi dimensionado claramente nas experiências descritas anteriormente no projeto desta escola municipal. Afinamos tais práticas à filosofia *com* crianças que enseja uma comunidade de trabalho com alternância entre o trabalho individual, o trabalho de grupo, a pesquisa, a dúvida e a vontade de aprender, tendo em vista o fato da vida coletiva ter-se revelado essencial ao desenvolvimento das individualidades, tanto nos aspectos morais quanto nos intelectuais.

Realçamos que o desenvolvimento de habilidades e competências na infância implica que haja intencionalidade no ensinar-aprender. Admitindo que aprender também está atrelado ao “desaprender”, no repensar as certezas e na procura do saber com sabor, é de suma importância que possamos transformar a sala de aula, tal como definida por Colombo (1995) numa *comunidade de aprendizagem investigativa*.

Entendendo este debate como ainda inacabado, intencionamos que venham a ser resgatadas outras e novas práticas inclusivas no trabalho com a Filosofia, oportunizando uma aprendizagem do saber cuidar das partes, do todo, das partes no todo e, do todo, nas partes. Reiteramos que para que isso ocorra é preciso haver a contemplação de uma visão transdisciplinar e transpessoal, garantindo uma aprendizagem que vise à formação do cidadão consciente de seu papel na sociedade e da sua responsabilidade perante a todas as relações nela instauradas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado, 1996.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano- compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.
O cuidado necessário. Petrópolis: Vozes, 2012.

COLOMBO, O.P. **Pistas para filosofar**. Porto Alegre: Evangraf, 1995.

HENNING, Leoni Maria Padilha (Org.). **Apoio ao ensino de filosofia nas séries iniciais**. Londrina:

Editora UEL, 1999.

KOHAN, W. O.; LEAL, B.; RIBEIRO, A. (orgs.). **Filosofia na escola pública**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

LELEUX, Claudine (Org.). **Filosofia para crianças: o modelo de Matthew Lipman em discussão**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LIPMAN, M. **O pensar na Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **O Método 5: a humanidade da humanidade a identidade humana**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **O Método 6: Ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ANEXOS

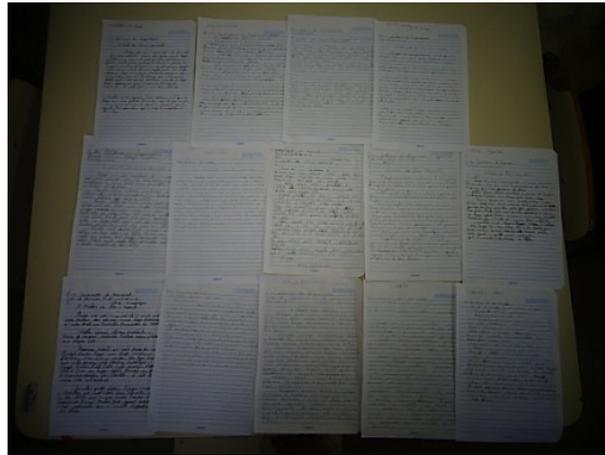


Contação de história -
livro: "O valor da ética"
e discussão sobre a
narrativa





Construção de acrósticos a partir da palavra ética



Registros do reconto coletivo da história



Produções de Artes a partir da capa do livro: “O valor da ética”

A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: 2013 - 2016.

Maria Judivanda da Cunha

Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
(mariajudivanda@gmail.com)

Bernardino Galdino de Senna

Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
(nettosena@hotmail.com)

Andreza Maria Batista do Nascimento Tavares

Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
(andreza.tavares@ifrn.edu.br).

Fábio Alexandre Araujo dos Santos.

Instituto Federal de Educação, ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
(alexandre.araujo@ifrn.edu.br)

RESUMO: A Educação Profissional atualmente tem recebido uma atenção particular de pesquisadores e estudiosos que apontam para discursões acerca dos processos sobre as modalidades que a envolvem, desde as ofertas de cursos, as políticas de incentivo, à sua implementação e execução, até a formação dos professores e sua práxis. Esse artigo tem como principal objetivo fazer um levantamento da produção do conhecimento sobre as Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional: 2013 - 2016. A pesquisa ocorreu no

mês de julho de 2016, o trabalho se dá a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de uma coleta de informações através do banco de dados da CAPES, mais precisamente no banco de Teses e Dissertações presentes na plataforma Sucupira 2013 – 2016. Questiona-se inicialmente: Quais são as contribuições na produção do conhecimento sobre as Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional nas pesquisas já desenvolvidas? Como se dá a formação do docente para a educação profissional? Em nosso levantamento bibliográfico foram encontradas duas produções focadas sobre a Educação Profissional, para tanto utilizamos o descritor “Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional” foi encontrada apenas uma tese, procuramos utilizar o descritor “Políticas para formação docente” e encontramos outra tese, ambas publicadas de 2013 a 2016 na plataforma Sucupira. Os resultados indicam que ocorreram avanços na sensibilização para a formação de professores da educação profissional, e que ela se dá numa construção passível de transformações que resultam de contradições causadas em um contexto de disputas pela hegemonia nas lutas travadas pela sociedade e o Estado capitalista no âmbito das políticas públicas voltadas para a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas, Formação Docente, Educação Profissional.

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo busca analisar a produção do conhecimento sobre as “Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional” O levantamento e as análises desenvolvidas procuram somar-se às contribuições dadas pelas pesquisas analisadas, mas também procura fazer uma análise sobre como essas políticas são vistas pela comunidade acadêmica na qual as mesmas estão inseridas.

A partir da LDBEN no. 9394, de 20 de dezembro de 1996 e de acordo com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, que defende a reversão do quadro da educação brasileira, com a ruptura do círculo vicioso “inadequação da formação do professor-inadequação da formação do aluno...”, reforça-se a exigência para cursos de formação que supram não só as deficiências resultantes do distanciamento entre o processo de formação docente e sua atuação profissional, mas também a necessidade de preparar um professor afinado com práticas pedagógicas voltadas para a construção de competências e habilidades. Para Lima (2010);

No momento histórico contemporâneo a relação de compromisso do professor para com a profissão que abraçou está sendo ofuscada por múltiplas orientações, inclusive pela relação capital-trabalho, geradora de crises de autoridade e identidade dos docentes arrastando-os ao casuísmo declarado, fazendo com que os educadores percam a “esperança” no objeto do desenvolvimento de seu papel social, a educação como processo de emancipação humana. (LIMA, 2010, pg. 04).

Ainda nesse contexto muito se fala sobre o professor ser considerado um trabalhador ou não, Moura (2014), diz que: “o professor integra a classe trabalhadora. Portanto, o pressuposto aqui assumido é a condição de trabalhador do professor”. Nesse contexto, recorreremos a Kuenzer, (2011) que aborda a problemática da formação docente as ações desenvolvidas nos cursos formais nas instituições de ensino superior. De acordo com ela, Ao circunscrever a formação a cursos, além de atribuir a eles um papel que excede seus próprios limites, deixam de ser consideradas as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas e, em particular, no trabalho docente, certamente mais efetivas do ponto de vista formativo que os próprios cursos de formação.

Para Araujo (2016), No atual debate sobre a educação profissional e, especificamente, acerca da formação do educador para a educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica, que pode ser visualizada na separação e distinção entre profissionalização e escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Também a consolidação de atividades curriculares voltadas para desenvolver separadamente as capacidades do pensar e as capacidades para o fazer, revela tal perspectiva, que divide os formadores da educação profissional em educadores de formação geral e educadores de formação técnica, dificultando, muitas vezes, a aproximação entre suas ações e a visualização do conjunto de suas práticas/teorias e, portanto, do processo didático da educação

profissional.

Contudo, é por meio do trabalho que o professor, como os demais trabalhadores, ao mesmo tempo em que é submetido pelo capital ao processo de produção de valor - para a própria valorização desse mesmo capital, e não em benefício dos trabalhadores -, pode contribuir para a transformação desta mesma realidade, formando consciências capazes de compreender criticamente as relações capitalistas com vistas à sua superação. (KUENZER, 2011).

A ideia de uma licenciatura específica talvez não seja a mais conveniente, considerando a diversidade de cursos e as especificidades das áreas temáticas. Do mesmo modo, identificamos inconvenientes na exigência de um “aperfeiçoamento” para que os bacharéis possam exercer a docência na educação profissional. Seja a licenciatura seja a especialização, haverá perdas e ganhos que, depois de avaliados, indicarão o mais adequado em cada contexto (ARAUJO, 2016).

Nesse trabalho realizamos um levantamento das pesquisas a título de teses e dissertações, acerca das Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional. Diante deste levantamento feito buscamos as possíveis contribuições sobre a produção acadêmica em relação as políticas de formação dos profissionais da educação, mais precisamente para a educação profissional, para tanto, procuramos saber: Quais são as contribuições na produção do conhecimento sobre as Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional nas pesquisas já desenvolvidas? Como se dá a formação do docente para a educação profissional? O levantamento realizado se deu a partir de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de uma coleta de informações através do banco de dados da ¹CAPES, mais precisamente no banco de Teses e Dissertações presente na plataforma Sucupira de 2013 a 2016, neste trabalho organizamos sua estrutura da seguinte forma:

- Procedimentos metodológicos e seus achados sobre as Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional;
- Análise dos resultados encontrados a fim de chegarmos ao entendimento das questões levantadas sobre o objeto de estudo.

2 | LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O delineamento bibliográfico foi desenvolvido para identificar a produção acadêmica em relação às Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional, a pesquisa foi desenvolvida no Portal da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma autarquia e agência pública de pesquisa do Brasil vinculada ao Ministério da Educação que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em

todos os estados do país.

O levantamento realizado no site da CAPES, ocorreu no mês de agosto de 2016. No levantamento utilizamos os indicadores de pesquisa como: “Políticas de formação docente”, “Políticas de Formação”, Educação Profissional, “Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional” Os descritores foram utilizados para a seleção de trabalhos que estivessem mais próximos ao objeto de estudo. Na seleção dos trabalhos em cada descritor, buscávamos analisar o título dos trabalhos e seus resumos, onde localizávamos as palavras chaves e metodologias aplicadas.

No descritor “Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional” foi encontrada apenas uma tese que foi publicada nos 2013 a 2016 na plataforma Sucupira, procuramos utilizar o descritor “Políticas para formação docente” e encontramos outra tese publicada nos 2013 a 2016 na plataforma Sucupira, ambas pesquisadas no Banco de dados da capes.

TESE		
Nº	REFERÊNCIAS	METODOLOGIA
01	TORREZ, MILTA NEIDE FREIRE BARRON. Políticas de formação docente para a educação profissional técnica na área de saúde, na perspectiva da reforma sanitária. 27/02/2014 194 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp.	Este é um estudo exploratório em análise de políticas públicas caracterizado como pesquisa qualitativa, situado na relação Educação e Formação de Trabalhadores em saúde a partir de uma perspectiva crítica da realidade, tendo em mente as determinações, mediações e contradições de ordem econômica, política, sociocultural e pedagógica que marcam tal formação. A metodologia utilizada se deu através da análise documental e entrevista semiestruturada como principais procedimentos para a coleta de dados e da análise temática do conteúdo para o seu tratamento, apoiados nas categorias de análise ç Estado no sentido ampliado ou integral, força social e sentidos em disputa pela hegemonia histórico-política.
TESE		
Nº	REFERÊNCIAS	METODOLOGIA
02	LIMA, TANIA MARIA BATISTA DE. POLITICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS: O Caso do Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras (PROINFO) no Estado do Ceará e Bahia (1998-2004). 01/04/2006 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA Biblioteca Depositária: HUMANIDADES – UFC.	A pesquisa foi norteada pela identificação do conteúdo das propostas para a formação docente oriundas da sociedade civil, tanto nos aparelhos do campo do trabalho quanto do campo do capital, e do aparelho de Estado nas diferentes conjunturas analisadas. Além disso, investigou o grau de organicidade das propostas para a formação de professores dos diferentes sujeitos históricos envolvidos neste debate.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, para compor o estudo sobre as “Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional”.

Fonte: Portal da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Elaborado pela autora (2017).

Foram encontradas duas teses no Banco de dados da CAPES que compõem o material de análises e investigação sobre a produção deste artigo, para tanto no próximo tópico iremos mostrar os resultados e fazer as discussões a cerca dos conteúdos encontrados.

3 | RESULTADOS E DISCURSÕES

TORREZ, (2014) vem tratar das Políticas de formação docente para a educação profissional técnica na área da saúde, na perspectiva da reforma sanitária, a autora faz um estudo exploratório em análise de políticas públicas caracterizado como pesquisa qualitativa, situado na relação Educação e Formação de Trabalhadores em saúde a partir de uma perspectiva crítica da realidade, tendo em mente as determinações, mediações e contradições de ordem econômica, política, sociocultural e pedagógica que marcam tal formação. Segundo Torrez (2014), Este estudo foi de caráter exploratório, está situado mais amplamente na relação Educação e Formação de trabalhadores em Saúde, no universo da Educação Profissional Técnica e Tecnológica (EPTT) e nas internas e intensas vinculações dessas práticas sociais com as formas históricas de luta pelo acesso à educação e ao trabalho, nas condições sociais excludentes vivenciadas pela população brasileira, expressas também no panorama sanitário nacional.

TORREZ (2014), sobre formação docente para a educação profissional, vem citar Machado, (2008) em que ela vem falar das contribuições, destacando que a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas amplas e contínuas tem sido constante, a suposta carência de professores para a Educação Profissional levou o MEC a organizar e a coordenar, em 1969, cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Segundo TORREZ (2014. Pg. 115), A formação docente em Educação Profissional, modalidade separada da Educação Básica pelo Decreto nº 2.208, de 1997, sofreu abalos importantes. Atendendo explicitamente às necessidades do mundo empresarial, as disciplinas do Ensino Técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, conforme a experiência, simplificando-se a docência e a sua formação. TORREZ (2014. Pg. 118) cita que: A ideia de uma base nacional comum proposta pelas entidades dos educadores deveria, em tese, incluir também a docência em Educação Profissional, ainda mais quando essa modalidade é compreendida como integrante da Educação Básica. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), órgão responsável pela definição política da Educação Profissional e da formação docente, com base em um simpósio realizado em 2006 sobre o tema, retomou a discussão sobre a necessidade de uma política nacional específica.

O que podemos observar de forma geral no trabalho de TORREZ (2014) no que diz respeito as políticas de formação docente para a educação profissional, é que essa

indefinição em relação a este tipo de formação que vem sendo discutida a algum tempo, até os dias atuais, não é aleatória. A formação docente para a Educação Profissional decorre de um debate por diversos sujeitos da sociedade, essa disputa considera de um lado a formação com acesso através das licenciaturas em universidades e institutos e, de outro, uma formação através de programas específicos.

SILVA, (2004) vem tratar da Formação de Professores para a Educação Básica no BRASIL: Projetos em Disputa (1987-2001), a autora faz uma análise do processo de discussão das políticas educacionais desde a elaboração da Constituição de 1988 até o ano de 2001, o presente estudo avaliou como se deu o confronto destes dois projetos societais na definição das políticas para a formação de professores no país. A pesquisa foi norteada pela identificação do conteúdo das propostas para a formação docente oriundas da sociedade civil, tanto nos aparelhos do campo do trabalho quanto do campo do capital, e do aparelho de Estado nas diferentes conjunturas analisadas. Além disso, investigou o grau de organicidade das propostas para a formação de professores dos diferentes sujeitos históricos envolvidos neste debate.

Em sua tese SILVA (2004) vem tratar dos Antecedentes Históricos da Formação de Professores no Brasil, O Processo Constituinte e Discussões sobre Formação de Professores, O Neoliberalismo no Brasil e a Formação de Professores, LDB e a Formação de Professores: Projetos em Disputa no Congresso Nacional, O PNE e Formação de Professores: Projetos em Disputa, Embates na Elaboração das Diretrizes para a Formação de Professores para a Educação Básica. O presente estudo buscou, a partir da análise do processo de discussão das políticas educacionais desde a elaboração da Constituição de 1988, identificar o conteúdo das propostas para a formação de professores dos diferentes sujeitos políticos coletivos envolvidos nesse debate, e o grau de organicidade dessas propostas. A investigação partiu do questionamento de que as entidades da área educacional do campo do trabalho e do campo do capital possuíam ou não uma proposta articulada para a formação de professores que ultrapassasse as questões mais corporativas, como as referentes às condições do exercício da profissão, do lado do trabalho, ou das condições para a livre expansão da rede privada, do lado do capital. Ainda procurou perceber as tensões manifestas no interior das diversas entidades da sociedade civil, diante da compreensão de que tais entidades não são homogêneas e que em seu interior podem se manifestar diferentes propostas para a educação e formação de professores.

Segundo Silva (2004) Para a realização deste estudo foi utilizado o recurso da análise de documentos e da realização de entrevistas com os sujeitos envolvidos nos processos em estudo. A investigação se centrou na análise de documentos primários por considerar que através dos mesmos se poderia resgatar a tramitação, as discussões travadas no Congresso Nacional dos projetos de lei analisados, assim como as emendas apresentadas. Além do resgate das proposições das entidades da sociedade civil propostas nas audiências públicas realizadas tanto no Congresso Nacional quanto no CNE. Ainda foi realizada pesquisa bibliográfica acerca da tramitação da Constituição

de 1988, da LDB, do PNE e das Diretrizes Curriculares para a formação de professores para a educação básica. Está contemplado nesta pesquisa, os principais marcos para a definição das políticas nacionais para a formação de professores, concebidos como parte do processo de construção da hegemonia neoliberal em relação à formação de professores. SILVA, (2004).

Sobre a formação docente Silva, (2004. Pg. 350) deixa claro que: A formação docente seria garantida pelo desenvolvimento profissional contínuo dos professores; via intensificação dos vínculos entre as instituições formadoras e a realidade escolar desde o início dos cursos de formação, superando o isolamento das instituições formadoras; e pela implementação de um sistema de avaliação de cursos e competências de professores.

O que podemos observar de forma geral no trabalho de Silva, (2004) é que ao longo da trajetória do seu trabalho a autora procurou analisar a formação docente e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e os seus direitos trabalhistas diante dos poderes estatais e diminuindo as responsabilidades do Estado, principalmente a partir do Governo FHC ao qual segundo a autora o período foi de adequação para as propostas de formação de professores, ainda segundo Silva, (2004), a LDB aprovada em dezembro de 1996 representou a vitória do projeto liberal corporativo, fortalecido com a vitória presidencial de FHC, que se efetivou como o dirigente do bloco no poder constituído pelo capital financeiro internacional e setores do capital nacional, articulados em torno deste projeto de sociedade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos através desta pesquisa que apesar de ser um tema bastante discutido nos dias atuais, a formação de professores para a educação profissional, apesar de sua importância na área da educação atual, são poucos os trabalhos encontrados no banco de dados da CAPES que tratam diretamente deste assunto.

Para tanto, as pesquisas encontradas permitiu analisar a produção do conhecimento acerca das Políticas de Formação Docente para a Educação Profissional, entendemos que essas políticas são discutidas e analisadas a muito tempo, e que elas mudaram e mudam constantemente de acordo com o que a sociedade vive em determinado momento. Entendemos que essa mudança se dá numa construção passível de transformações que resultam de contradições causadas por um contexto de disputas pela hegemonia nas lutas travadas pela sociedade e o Estado capitalista no âmbito das políticas públicas voltadas para a educação.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional.** Disponível em: < <http://ufpa.br/ce/gepte/imagens/artigos/formacao%20de%20professores.pdf> >. Acesso em: 02 de agosto. 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios.** Educ. Soc. vol.32 n.116 Campinas jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>. >. Acesso em: 28 de julho. 2016.

LIMA, Paulo Gomes. **Formação de Professores: Por uma Ressignificação do Trabalho Pedagógico na Escola.** 2010. Editora, EDUFGD. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/downloads/livro-formacao-de-professores-por-uma-ressignificacao-do-trabalho-pedagogico-na-escola>>. Acesso em: 02 de agosto. 2016.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional: Coleção Formação Pedagógica Volume III.** 1ª edição. Curitiba IFPR-EAD 2014. Disponível em: <portal.ifrn.edu.br/ifrn/pesquisa/editora/livros-para-download/>. Acesso em: 28 de julho. 2016.

Silva, Andréia Ferreira da. **A formação de professores no Brasil para a educação básica: projetos em disputa (1987-2001).** 01/04/2004 212 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> >. Acesso em: 28 de julho. 2016.

TORREZ, MILTA NEIDE FREIRE BARRON. **Políticas de formação docente para a educação profissional técnica na área de saúde, na perspectiva da reforma sanitária** 27/02/2014 194 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Unicamp. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> >. Acesso em: 28 de julho. 2016.

GÊNERO TEXTUAL ORAL DA ESFERA RELIGIOSA: ESTUDO DA PREGAÇÃO

Angélica Prestes Rosas

Graduada em Letras pela Estadual do Norte do Paraná (UENP), Cornélio Procópio, Paraná.

Leticia Jovelina Storto

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Centro de Letras, Comunicação e Artes, Cornélio Procópio, Paraná.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Araraquara, São Paulo.

Paulo Rennes Marçal Ribeiro

Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) Araraquara, São Paulo.

RESUMO: O tema desta pesquisa é a língua falada na pregação. O objetivo é analisar os aspectos típicos da fala presentes nesse gênero discursivo da esfera religiosa. O método empregado é o empírico-indutivo e a análise dialógica do discurso. Como corpus de pesquisa, foram estudadas três pregações coletadas na página eletrônica do YouTube. As produções são do Pastor Edir Macedo (total de horas 01h06min:45s), “Santo Culto 900 horas, Bispo Macedo 12/05/2013”, do Pastor Silas Malafaia (total de horas 00h55min:13s), a “A questão do pecado”, e do Pastor Valdemiro Santiago (total de horas 00h44min:05s), “Pregação apostolo Valdemiro Santiago O amor aos irmãos e o ódio ao mundo”. O aporte teórico empregado

é o da Análise da Conversação. São utilizados estudiosos como Preti (1997), Heine (2012), Storto (2015), Galembeck (2009a, 2009b) e Rodrigues (1997). As análises evidenciam que as pregações são, de fato, textos pertencentes à modalidade da língua falada, já que se realizam oralmente, apresentam um espaço temporal compartilhado com os interlocutores, com os quais se busca um envolvimento, além de haver planejamento local linguístico-discursivo.

PALAVRA-CHAVE: Língua Falada. Discurso Religioso. Pregação.

ABSTRACT: The theme of this research is the spoken language in preaching. Therefore, its goal is to analyze the typical aspects of speech presented in this kind of text of the religious sphere. The method used is the inductive-empirical content analysis. As the research corpus it was studied three preachings collected on the in YouTube. The productions are from the pastor Edir Macedo (duration 1:06:45s), “Santo Culto 900 horas, Bispo Macedo 12/05/2013”; the pastor. Silas Malafaia (duration 12:55 am: 13s), “A questão do pecado”, and the pastor Valdemiro Santiago (dutarion 12:44 am: 05s), “Pregação apóstolo Valdemiro Santiago “O amor aos irmãos e o ódio ao mundo”. The theoretical framework is the Conversation Analysis. Thus, it was used scholars as Preti (1999), Heine (2012), Storto (2015), Galembeck

(2009) and Rodrigues (1999). The analysis show that the preachings are, in fact, texts belonging to the spoken language, considering that they are produced orally and present a space time shared with the interlocutors, besides their local, linguistic and discursive planning.

KEYWORD: Spoken Language. Religious Discourse. Preaching.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O gênero discursivo oral pregação é utilizada na esfera religiosa, principalmente na evangélica, para passar a mensagem de Deus aos fiéis, em que geralmente há como locutor um pastor, considerado o representante Deus na Terra. Como porta-voz de tal divindade, o pastor cria performances e interpretações dos textos bíblicos com a finalidade de persuadir e, por conseguinte, evangelizar aos que buscam conversão e alimentar espiritualmente os já convertidos (STORTO, 2015). Na pregação, segundo Storto (2015), o que une os seus participantes é a fé, pois todos os integrantes compartilham da mesma crença e, por esse motivo, acabam interagindo. Para tanto, o gênero discursivo apresenta características da língua falada, como marcadores conversacionais, repetições, paráfrases, entre outras particularidades.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar as marcas da língua falada presentes no gênero oral pregação. Recorre-se aos aportes teórico-metodológicos da Análise da Conversação. O método empregado nesta pesquisa é o empírico-indutivo (GALEMBECK, 1999), já que os textos analisados são retirados de situações reais de interação. Além disso, as conclusões derivam da observação das ocorrências, examinadas mediante uma perspectiva dialógica do discurso.

2 | DISCUSSÃO TEÓRICO-ANALÍTICA

Galembeck (2009a) diferencia a língua falada (LF) da língua escrita (LE). Para esse autor, as unidades da língua escrita, frases e os parágrafos, não são empregados na língua falada, pois na LF não se encontram limites claros e definidos, já que não ocorrem com frequência as estruturas de acordo com os esquemas sintáticos canônicos típicos da LE padrão. Segundo o pesquisador,

[...] há que se considerar, na definição das unidades de fala, a presença de fenômenos característicos da elocução formal espontânea (pausas, truncamentos, alongamentos). Finalmente, não existe, na fala, a disposição visual característica escrita, na qual os parágrafos são geralmente indicados por um adentramento (alínea) e as frases têm o início assinalado por letra minúscula e o término mais frequentemente por ponto final. (GALEMBECK, 2009a, p. 6).

Heine (2012) define texto oral como uma produção linguístico-semiótica, pois é preciso desviar-se da dicotomia entre os elementos paralinguísticos (elementos não verbais de comunicação) e elementos linguísticos (código linguístico). Dessa forma, o texto oral não é formado somente por códigos linguísticos, mas é também constituído

a partir de estratégias específicas, como hesitações, interrupções, correções, processamento textual, repetições, digressões, meneios de cabeça etc.

Corroborando essa perspectiva, Rodrigues (1997) afirma que a LF apresenta três aspectos que possibilitam esclarecer sua existência e caracterização. Primeiramente, a fala não apresenta um planejamento antecipado, porém há a existência de um planejamento local. Em seguida, na fala, há presença de um espaço e/ou tempo comum partilhado entre os interactantes. Por fim, nela, o envolvimento dos participantes entre si e com o tema da conversação é fundamental. Portanto, essas três características (planejamento local, espaço/tempo compartilhado e envolvimento) funcionam como uma oportunidade para que a produção da LF aconteça. Como consequência, a partir desses três elementos surgem os demais típicos da língua falada, como marcadores conversacionais, o monitoramento da interação, paráfrase, truncamentos, correções e outros.

Além disso, a língua falada é realizada socialmente, por meio de uma interação em que existem pelo menos dois participantes; assim, os dois interactantes participam do planejamento do texto conversacional. Portanto, a LF é uma atividade momentânea, que se difere da escrita, pois não existe a possibilidade de reescrever o que foi dito.

Segundo Chafe (1979 apud RODRIGUES, 1997, p.21), a fala ocorre aos borbotões, ou seja, “unidades de idéias, ou significativas, com um contorno entonacional típico, e limitada por pausas” e a passagem de uma unidade para outra se dá de maneira rápida, tornando o processo de fala mais veloz que o da escrita (CHAFE, 1979 apud RODRIGUES, 1997). Desse modo, a fala é

[...] entremeada de muitas pausas e alongamentos típicos da língua falada, que vão lhe dando tempo para organizar seu texto. Este, por sua vez, mostra-se fragmentado em termos sintáticos, pois frases são cortadas, ou as ideias são retomadas em frases estruturadas de uma maneira diferente daquele com que se anunciava. Percebe-se ruptura da construção (anacoluto) na medida em que a frase se desvia de sua trajetória, tomando outra direção sintática. [...] Além de rupturas, são frequentes as repetições de palavras e frases. (CHAFE, 1979, apud RODRIGUES, 1997, p.21).

Diante disso, podemos notar esses elementos (alongamentos, pausas, repetições, rupturas e outros) da LF presentes em pregações.

Excerto 1

EDM.: *VEM... à medida... que nós manifestamos a fé... então nós... nós bispos... temos que ter fé pra pedir... pra que você tenha fé pra dar... pra que você tenha fé pra?... receber... é um processo... a construção do templo... então... é importante que você tenha essa visão... de valores para que você saiba... como nós... estamos... sacrificando nós to::dos estamos sacrificando... número cento e oitenta então vamos no nosso hinário “A cidade... santa... dormindo no meu leito”... vamo lá... ((música começa a ser cantada)) rompeu a voz dos anjos... ah... tem que cantar de pé vamo lá... “Jerusalém... canta santa...”*

Pr.: Edir Macedo – Pregação 04 - L. 30-36

No excerto, são notadas pausas (marcadas pelas reticências), as quais são consequência do processo de construção do texto falado, assim como as repetições

“então **nós... nós bispos...**”; “**pra que você tenha fé pra dar... pra que você tenha fé pra?...**”), o alongamento (“**nós to::dos estamos sacrificando...**”), a invocação ao ouvinte (“[você] **tem que cantar de pé vamo lá** [nós]...”). outras ocorrências são: elevação do tom de voz, representada por caixa alta (“**VEM...** à medida...”), marcadores discursivos (“ah”, “então”) e a menor ocorrência de conectivos. Tais marcas são resultado direto da construção discursiva da língua falada, a qual à mostra seu processo de constituição.

Na LF, o planejamento e a realização verbal, segundo Rodrigues (1997), ocorrem de maneira simultânea ou praticamente simultânea, pois deixam clara a sua marca de organização, como se percebe no exemplo do excerto 1. Isso acontece porque o discurso, e não a sintaxe, é o responsável pela junção desses elementos no texto oral, no qual existe uma superioridade da coordenação sobre a subordinação (CAMPOS, 1989), especialmente a coordenação assindética.

Assim sendo, ocorre a pouca utilização de orações adjetivas e a ausência de ligação entre os elementos da oração, visto que isso acontece pela maneira com que o falante, no uso da fala, aplica os meios linguístico-discursivos e gramaticais disponíveis na língua.

Storto (2015) ressalta que, na pregação, sempre há a presença de um tema, a palavra de Deus, ou seja, ocorre um planejamento temático em que também podem ser pensados seus principais subtópicos. Isso é, normalmente acontece um planejamento na pregação, porém enquanto o pastor prega, ele está sujeito a interrupções ou reformulações do que havia sido pronunciado, como é o caso dos truncamentos, da paráfrase. Assim, a organização linguístico-discursiva na pregação é elaborada no momento da interação, pois, se fosse o contrário, haveria uma situação de escrita oralizada, ou seja, de uma leitura de um texto em voz alta, o que não ocorre (STORTO, 2015).

O pastor faz uso de recursos como: alongamentos, repetições, truncamentos ou rupturas para facilitar a coesão e a coerência do texto falado religioso e ajudar no entendimento dos seus fiéis com aquilo que está sendo pronunciado. Cabe ainda enfatizar que, para Galembek (2009b), o truncamento/ruptura está relacionado a uma procura pela reformulação discursiva. Como se pode perceber no exemplo a seguir:

Excerto 2

SML.: ((fiéis))... ((palmas))... quatro... “Deus tem meios pastor?... Deus tem meios pastor?... claro que tem... sabe qual é que ele usa?... eu não quero **us/...** que () mas ele usa... lutas e adversidades... huhuhu ((gutural))

Pr.: Silas Malafaia – Pregação 06- L. 121-123

Nesse exemplo, o truncamento em “eu não quero **us/...** que” ressalta o planejamento do discurso, ou seja, é uma marca da procura do locutor pelo melhor enunciado, o que leva a uma reformulação do que seria dito. Isso se deve ao fato de que, em contextos orais, os falantes controlam a utilização linguística conforme o ouvinte

e a situação sócio-discursiva, pois podendo omitir formas linguísticas ao notarmos a incompreensão do que foi pronunciado e, dessa maneira, mudar a estrutura frásica no momento de sua formação ou acrescentar informações adicionais e subsidiárias quando for necessário. Para isso, o falante pode recorrer a correções, paráfrases ou repetições. No excerto 2, vê-se um exemplo de correção, a qual, consoante Barros (1997), é uma reelaboração do discurso que tem a intenção de corrigir uma falha, uma colocação inapropriada do falante, o qual deseja modificá-la. Por esse motivo, a correção demonstra a momentaneidade da pregação, ou seja, é planejada no ato da fala.

Outra marca da LF muito presente na pregação é a repetição. Uma das consequências da presença de repetições em textos orais é a denúncia da simultaneidade do planejamento e da realização do texto falado, de modo a funcionar, portanto, como um dos recursos de coesão referencial. Com isso, esse elemento coopera com a coerência textual, proporcionando a inteligibilidade e auxiliando na organização argumentativa do discurso. Diante disso, a repetição vai além de uma das características básicas da língua falada, ela representa uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade, atuando em diversas funções, textuais e interacionais (STORTO, 2015). Além disso, esse recurso colabora para a organização tópica e facilita as atividades interativas. Dessa maneira, seu uso deixa o texto falado menos denso e, por essa razão, fornece maior clareza ao interlocutor, tornando acessível o entendimento pela desaceleração do ritmo da fala (STORTO, 2015).

No excerto que segue, notam-se as repetições dos numerais e de outros termos. Nesse caso, além de amarrar o texto e facilitar a compreensão dos fiéis, as repetições também funcionam para salientar algo que está sendo dito, colaborando, assim, para simplificar o trabalho da produção discursiva.

Excerto 3

EDM.: já foram construídos cinquenta e cinco por cento faltam **quarenta e cinco por cento...** mas esses **quarenta e cinco por cento...** que faltam... vale mais do que... não digo **o dobro** mas... é quase que **o dobro que nós já pagamos...** *qua::se que* **o dobro que nós já pagamos...** *quer dizer...* **os quarenta e cinco por cento...** na realidade... é mais ou menos... **uns oitenta por cento...** *oitenta por cento...* *quer dizer...* a bem da verdade falta **oitenta por cento...** em termos econômicos...

Pr.: Edir Macedo – Pregação 04 - L. 17-22

Outro aspecto da repetição em pregações, para Storto (2015), é o papel de introduzir os interlocutores quando forem requeridos pelo falante. Por meio da repetição, eles demonstram sua atenção e participação.

No ato da pregação, o pastor utiliza meios para facilitar a compreensão dos seus fiéis, um desses elementos é a paráfrase. Segundo Galembek (2009a, 2009b), a paráfrase tem como objetivo esclarecer e explicar; além do mais, contribui para a criação do contexto comum partilhado pelos interlocutores. Hilgert (1997) aponta

que, na paráfrase, um enunciado anterior é retomado em um seguinte com algumas modificações (semânticas ou distribucionais). A paráfrase é, portanto, uma atividade de reformulação.

Dessa maneira, em seu discurso, o pastor mescla partes de textos bíblicos com suas interpretações baseadas nele, como se percebe na pregação de Pastor Silas Malafaia:

Excerto 4

SMA.: *eu quero ler um trecho da Bíblia... no livro de Provérbios... capítulo vinte e oito versículo treze... “o que ENCOBRE as suas transgressões... NUNCA... prosperará... mas o que as CONFESSA... e DEIXA... alcançará misericórdia”... vou repetir o texto... “o que enco::bre as suas TRANSGRESSÕES... NUNCA... prosperará... mas o que as CONFESSA... e deixa... alcançará... mi-se-ri-cór-dia”... a primeira colocação... que a gente faz... ninguém é obrigado a entender definições teológicas... que é o pecado?... errar o alvo... trans::gredir a Lei de Deus... de::sobedecer à Deus... uma definição SIMPLES... que todo mundo pode entender... sobre o que é o pecado...*

Pr.: Silas Malafaia – Pregação 06- L. 9-15

Nas pregações analisadas, os textos bíblicos são retomados e reformulados discursivamente, de modo a se atualizar e, muitas vezes, simplificar a linguagem, a fim de facilitar a compreensão dos interlocutores. Dessa forma, o pregador utiliza-se da paráfrase com a finalidade de auxiliar o entendimento dos fiéis a respeito da palavra de Deus.

Para que a pregação ocorra, é preciso que haja uma interação social, por essa razão, é necessário o envolvimento entre os participantes (STORTO, 2015). Heine (2012) aponta que, para se manifestar o envolvimento de forma produtiva, é necessária a ocorrência dos pronomes pessoais “eu”, “me”, “nós”, “a gente”, “tu”, “você” etc. Na pregação a seguir, o pastor emprega pronomes de 1ª pessoa do singular (eu) e 2ª pessoa do singular (você) para marcar as pessoas do discurso:

Excerto 5

EDM.: *... EU... estou cansada... cansado... de sofrer... de chorar... eu não tenho tido prazer de viver... eu quero mudar”... e você diz “óh meu Deus que que eu tenho que fazer?”... então se você é essa pessoa... desesperada... por saber da solu/... de como você vai proceder... e... e se encaixa nessa palavra... você sabe o que tem que fazer sim ou não?...*

FIÉIS.: *sim...*

EDM.: *então se você quer... oferecer sua vida no altar... dar a sua vida no altar... se você quer... começar a partir de agora... a plantar o que é bom... deixar a vida errada... para trás e começar uma vida nova a partir de agora... é sacrifício... é muito sacrifício... porque você vai ter que deixar... os seus prazeres... ilusórios... você vai ter que deixar o... mas... eu pergunto os prazeres que você tem... na cama com várias mulheres ou com vários homens ou seja lá como for...*

Pr.: Edir Macedo – Pregação 04 - L. 247-257

Nesse caso, quando o pastor utiliza esses pronomes (“eu”, “você”), ele tenta manter uma relação de proximidade com o fiel, para que esse se sinta confortável e

parte daquele grupo, além, é claro, de tentar persuadi-lo. O emprego do pronome de referência ao interlocutor, no caso o “você”, insere o ouvinte no discurso de modo mais chamativo e atraente, colaborando para a persuasão discursiva.

Segundo Rodrigues (1997), perguntas e respostas também estabelecem marcas do envolvimento dos falantes, ou mais que isso, são uma das formas do mecanismo típico da construção do texto conversacional. Verificou-se que as perguntas e respostas são frequentes na pregação e, por conseguinte, mais uma marca de envolvimento entre os interlocutores, como se pode notar a seguir:

Excerto 6

VAL.: *o que você passou não mas o que Jesus passou por sua causa eu sei... o que Jesus passou por minha causa eu sei também... e isso é suficiente... lembra daquela parábola?... o credor... incompassivo?... você lembra... lá na... (Carneiro Leão) lembra da mensagem?... o credor incompassivo... que não tinha compaixão... **cê sabe o que ele fez?**... ele... o credor...*

Pr.: Valdemiro Santiago – Pregação 08- L. 52-56

No excerto 6, o pastor Valdemiro Santiago interage com os fiéis para que tenham a sensação de que a pregação é direcionada ao espectador/público e, assim, sintam-se inseridos e parte daquele meio. Porém, as perguntas realizadas são retóricas, pois não há uma troca de turno conversacional e não se objetiva que os fiéis de fato respondam ao que lhes é perguntado. Nesse caso, as perguntas servem também para chamar a atenção dos interlocutores, deixá-los interessados. Para Storto (2015), essas perguntas são realizadas de maneira incisiva, com a finalidade de conduzir o fiel a concordar com o falante.

Na pregação, os ouvintes, geralmente, são submissos ao que o pastor lhe fala, por esse ser considerado o representante de Deus e, por conseguinte, exercer autoridade sobre os demais. Desse modo, é o pastor quem conduz a interação. Entretanto, os fiéis interagem com o seu falante para exultarem o que ele profere.

Em pregações, as funções de falante e ouvinte não se alternam; contudo, os fiéis nunca são somente um espectador, pois o pastor no ato da fala anseia ser ouvido e compreendido, para isso os fiéis devem participar da interação por meio de marcadores conversacionais (ex.: “amém” e “aleluia”), com acenos, meneios de cabeça e outros. Ainda cabe ao ouvinte saber monitorar o tópico, com o objetivo de manter a interação e a coerência.

Por isso, a pregação é uma interação assimétrica, já que possui um condutor, o pastor, e cabe a ele conduzir o tópico discursivo e o ouvinte, no caso os fiéis, os quais só contribuem com participações episódicas ou secundárias (PRETI, 1997), como mostra o caso a seguir, em que o pastor Edir Macedo interage com os fiéis, os quais lhe respondem por meio do marcador conversacional “amém”:

Excerto 7

EDM.: *deixe-me falar pra vocês umas coisa... tã::o certo como Deus existe... tã::o certo como Deus*

existe... SE... você... tem... determinado isso de todo o seu coração de mudar a sua vida a partir de agora.. a partir de agora sua vida já está transformada... ((fiéis))... agora é se é hipocrisia a sua vinda aqui à frente... então... saiba de antemão... profeticamente... não vai acontecer nada... mas profeticamente se é sincera a sua entrega... profeticamente você está abençoado... porque... os nossos pecados... são perdoados todas as vezes... que nós... com sinceridade... falamos com Jesus... amém?...

FIÉIS.: amém...

EDM.: *entendeu o que estou falando?... cê não precisa pagar promessa... você não deve mais NADA ao Diabo... cê tá livre... porque Jesus pagou... os seus pecados... e apagou... de todo... de toda sua vida... o que passou passou... e a partir de agora... tudo começa novo... amém?*

FIÉIS.: amém...

Pr.: Edir Macedo – Pregação 04 - L. 305-316

No excerto acima, o pastor ao utilizar o “amém” tem como objetivo o monitoramento da fala. Storto (2015) aponta que na pregação são empregados marcadores prototípicos, isto é, reconhecidos como próprios desse discurso, pois de acordo com o uso desses marcadores, o falante avalia a atenção e o interesse de seu público. Exemplos desses marcadores são “amém”, “glória” e “aleluia”, os quais, quando empregados, sofrem algumas ramificações. Por exemplo: Glória a Deus, Glória ao Pai, Glória ao Senhor, Glória ao Espírito Santo, aleluia Senhor e em nome de Jesus, misericórdia (STORTO, 2015). Todavia esse último é apenas utilizado quando o fiel possui alguma dúvida, principalmente na procura por textos bíblicos (STORTO, 2015).

Em síntese, por todas as peculiaridades apresentadas, a pregação manifesta-se como uma interação assimétrica. Ela evidencia um planejamento temático, mas com planejamento discursivo local, o que deixa marcas, tais como repetições, pausas, alongamentos, entre outros. O discurso religioso analisado busca prender a atenção do auditório, empregando, para isso, recursos variados, como paráfrases de textos bíblicos e uso de marcadores. Por fim, todos os aspectos demonstrados acima são típicos da língua falada. Desse modo, a pregação se caracteriza como um gênero discursivo oral da esfera religiosa.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Procedimentos de reformulação: a correção. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 3.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997, p.129-156.

CAMPOS, Odette Gertrudes Luiza Altman de S. A língua falada: características gerais. *In*: IGNÁCIO, Sebastião Expedito (Org.). **Estudos gramaticais**: publicação do Curso de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, ano 3, n. 1. Araraquara, São Paulo: UNESP, 1989, p.202-216.

GALEMBECK, Paulo Tarso. **Língua falada**: processos de construção. 2009a. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xcnlf/2/07.htm>. Acesso em: jan. 2019.

GALEMBECK, Paulo Tarso. **Processos de construção de textos falados e escritos**. 2009b. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_2/1565-1577.pdf. Acesso em: jan. 2019.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Metodologia de pesquisa em português falado. *In*: RODRIGUES, Ângela Cecília de Souza et al. (Orgs.). **I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1999, p.109-119.

HEINE, Lícia Maria Bahia. Aspectos da Língua falada. **Revista (Con)textos** Linguísticos. Vitória, v. 6, n.7, p.196-216, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/4626/3590>. Acesso em: jan. 2019.

HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 3.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997, p.103-127.

INTERAÇÃO ASSIMÉTRICA. *In*: PRETI, Dino. Glossário. *In*: PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. 3.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997, p.232.

RODRIGUES, Ângela Cecília Souza. Língua falada e língua escrita. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 3.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997, p.13-32.

STORTO, Letícia J. **Discurso religioso midiático**: argumentação e Língua Falada em pregações evangélicas. 2015. Orientador: Paulo de Tarso Galembeck. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO PROJETO ESCOLA LABORATÓRIO: DIALÓGOS E APROPRIAÇÕES MEDIADOS PELA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Mayara Broxado Dias

Universidade Federal do Maranhão - UFMA
São Luís/MA

Marise Marçalina de Castro Silva Rosa

Universidade Federal do Maranhão - UFMA
São Luís/MA

Ilana Fernandes da Silva

Universidade Federal do Maranhão - UFMA
São Luís/MA

Natalia Ribeiro Ferreira

Universidade Federal do Maranhão - UFMA
São Luís/MA

Cláudia Andréia dos Santos Cardoso

Universidade Federal do Maranhão - UFMA
São Luís/MA

Vandercléia de Jesus Sousa Martins

Universidade Federal do Maranhão - UFMA
São Luís/MA

Dinair da Silva Ferreira

Universidade Federal do Maranhão - UFMA
São Luís/MA

RESUMO: Neste trabalho discute-se uma experiência de letramento digital, por meio do uso do computador e do diálogo como mediadores para a apropriação da linguagem informacional por parte dos trabalhadores do serviço geral da Universidade Federal do Maranhão e da comunidade do entorno,

objetivando a apropriação da língua materna e ao mesmo tempo o domínio dessa ferramenta tão presente atualmente em todas as áreas da sociedade. A metodologia utilizada foi desenvolvida sob a forma de curso intitulado: “Alfabetização e Letramento Digital: diálogos e apropriações”. Utilizamos como recursos computadores e os textos discutidos por todos para a formação e renovação de opiniões. O curso é uma linha de ação do Projeto Escola Laboratório e encontra-se em pleno funcionamento, visto que é uma necessidade social a inclusão no processo de informatização e na apropriação da língua materna, assim como contribui significativamente para uma formação docente inovadora unindo ensino-pesquisa-extensão.

PALAVRAS-CHAVE: Apropriação. Linguagem. Computador.

ABSTRACT: This paper discusses a digital literacy experience, through the use of computers and dialogue as mediators for the appropriation of the informational language by the employees of the general service of the Federal University of Maranhão and the surrounding community, aiming at the appropriation of the mother tongue and at the same time the domain of this tool so present in all areas of society today. The methodology used was developed in the form of a course titled: “Literacy and Digital

Literacy: dialogues and appropriations”. We use computers as resources and the texts discussed by all for the formation and renewal of opinions. The course is a line of action of the Project School Laboratory and is in full operation, since it is a social necessity to be included in the process of computerization and in the appropriation of the mother tongue, as well as contributing significantly to an innovative teaching formation linking teaching- research-extension.

KEYWORDS: Appropriation. Language. Computer.

1 | INTRODUÇÃO

Um sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizado da comunicação (FREIRE, 2011).

A informação e as diversas formas de comunicar (redes sociais, e-mail etc.) se expandem cada vez mais rápido na sociedade, em conjunto com as ferramentas tecnológicas presentes na atualidade (computador, internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.). Sendo assim, o que nos chama a atenção é que muitas pessoas ainda não conhecem ou dominam com propriedade essa nova maneira de comunicar e obter informação. Seguindo a concepção de que a alfabetização/letramento digital deve andar lado a lado com a leitura crítica de mundo, o que aqui se pretende mostrar é o quão importante é a apropriação da linguagem oral e escrita para que o conhecimento em relação à ferramenta digital seja relevante, não só pela inclusão proporcionada, mas também socialmente, empoderando os agentes sociais do conhecimento e os inserindo satisfatoriamente e conscientemente no mundo digital.

Sendo assim, buscando contribuir com a transformação da sociedade e facilitar o acesso e a inclusão dos trabalhadores do serviço geral da Universidade Federal do Maranhão e dos moradores de comunidades próximas ao *campus* no mundo digital, surgiu o projeto em forma de curso intitulado “**Alfabetização e Letramento Digital: diálogos e apropriações**”.

O curso insere-se no conjunto de ações voltadas à formação inicial dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão desenvolvido pelo Projeto Escola Laboratório (PEL), proporcionando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que oferece ações que visam atender às necessidades sociais e vivências acadêmicas com base na indissociabilidade.

Iniciado a partir da proposta desafiadora de ensinar uma pessoa não alfabetizada como parte das atividades da disciplina de Fundamentos e Metodologias da Alfabetização ministrada pela Professora Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa, também coordenadora do Projeto Escola Laboratório, devido às dificuldades de localização e aceitação de uma pessoa fora da idade escolar em se alfabetizar,

a professora da disciplina então sugeriu a criação do curso como uma alternativa inovadora para trabalharmos com pessoas que estavam excluídas do mundo tecnológico e que também possuíam limitações no domínio da linguagem oral e escrita; a proposta entrou em ação no dia 10 de dezembro de 2013.

O curso objetiva não somente o domínio da tecnologia, a inclusão digital por parte dos alunos, mas acima de tudo o domínio da língua materna, desenvolvendo a partir daí o pensamento crítico, a consciência cidadã, pois sabemos que a partir do acesso à tecnologia e aos computadores as pessoas praticam a leitura e a escrita, se comunicam, interagem com o outro, tornam-se, dessa maneira, sujeitos da informação.

2 | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL NO PROJETO ESCOLA LABORATÓRIO

A linha de ação “**Alfabetização e Letramento Digital: diálogos e apropriações**”, como mencionado, vincula-se atualmente ao projeto de extensão universitária Projeto Escola Laboratório (PEL) que tem uma proposta metodológica fundamentada nas concepções de extensão universitária discutidas pelo estudioso Thiollent (2000), que enfatiza que a produção de conhecimentos no campo da extensão universitária por projetos acadêmicos. Dada a sua importância, precisa considerar o enfrentamento de alguns desafios, tais como: a extensão como construção social, o papel da metodologia participativa nesse processo, as dimensões crítica e reflexiva e o delineamento de um propósito emancipatório para a extensão. Dessa forma, defende, entre outras coisas que: os projetos de extensão adquirirão maior adequação aos objetivos de transformação social.

Baseada nesse pensamento da transformação social, a ação que é desenvolvida pelo PEL sob a forma de curso, objetiva que os jovens, adultos e idosos que hoje participam do projeto se insiram no mundo digital de forma crítica e possam participar ativamente de tudo o que envolve a tecnologia e para que isso ocorra é preciso que os mesmos se apropriem da língua oral e escrita. Xavier (2007) expõe que a principal condição para a apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo.

Isso nos faz pensar que um indivíduo só pode utilizar plenamente as vantagens da era digital se tiver aprendido a escrever, a compreender o que foi lido, se tiver dominado o sistema alfabético ao ponto de ter alcançado um grau elevado das convenções ortográficas que “orientam o funcionamento da modalidade escrita de uma língua”. Desse modo, apenas o letrado alfabético tem a qualificação para se apropriar totalmente do letramento digital.

O nome da ação justifica-se, pois por alfabetização em seu sentido estrito, para Magda Soares (2000, p. 47) trata-se da “ação de ensinar/aprender a ler e escrever, no entanto, a transposição do termo alfabetização para outros campos é bem frequente

quando se trata de ensinar outros códigos”. No caso da alfabetização digital nos referirmos ao preparo e capacidade de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação de forma plena, ou seja, valendo-se de suas possibilidades múltiplas, significa fazê-los entender como funcionam recursos como planilhas, processadores de texto, apresentações em slides, comunicadores virtuais, redes sociais, ferramentas de edição de vídeos e músicas e tantas outras funcionalidades que estão presentes no universo digital.

Por letramento digital compreende-se a capacidade que o indivíduo tem de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital. O letramento digital é mais que o conhecimento técnico, é sua aplicação na realidade.

As aulas no curso de Alfabetização e Letramento Digital ocorriam três vezes por semana, as aulas eram sempre iniciadas pela leitura de textos que tratavam de assuntos diversos, desde temas relacionados à internet, como novas mídias, a assuntos do cotidiano, como questões políticas, problemas sociais, ambientais. Em seguida partimos para o diálogo no formato de uma roda de conversa, onde era proposto que cada aluno expressasse sua opinião sobre o que foi lido, dividindo, assim, experiências, diversas visões sobre o mesmo assunto, contribuindo na construção do respeito, da tolerância às opiniões contrárias. Em seguida, produziam algo relacionado ao que foi discutido nos programas de computador *Word*, *Excel* e *Power Point*. Os recursos didáticos utilizados na sala de aula eram textos impressos, notebooks e Datashow. O público atendido era composto por jovens moradores da comunidade próxima ao *campus* e dos trabalhadores e trabalhadoras da empresa terceirizada que cuida da limpeza e manutenção da universidade; esse público é formado majoritariamente por mulheres adultas e idosas.

No desenvolvimento desse projeto percebemos que a cada aula os agentes se tornavam mais independentes em relação à execução de funções básicas do computador, como por exemplo, abrir um programa, ligar/desligar o computador, acessar à internet, ler e enviar um e-mail, digitar textos em redes sociais, enfim, expressar-se digitalmente empoderando-os principalmente do conhecimento relacionado à língua materna.

Um fato que fica evidenciado é a felicidade demonstrada pelos moradores da comunidade do entorno do *campus* e dos trabalhadores e trabalhadoras da empresa que cuidam da limpeza, pois muitas vezes são tratados como invisíveis e ao ser dada a oportunidade de estarem participando das ações oferecidas pela universidade reconhecem a sua importância como sujeitos históricos.

3 | ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DIGITAL DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

O curso proporcionou aos participantes um novo olhar para suas relações com a tecnologia, fazendo-os refletir sobre a importância de conhecer, ter intimidade

com a ferramenta digital. Ao longo desses cinco anos de existência, várias pessoas já estiveram conosco compartilhando o conhecimento, diversas questões foram por nós discutidas e alguns produtos foram gerados ao longo desse tempo.

Os estudos de Thiollent (2000) sobre o uso de metodologias participativas nos diz que a mesma torna os agentes capazes de compartilhar a construção de projetos e seu desenvolvimento; por meio dela é possível efetivar o conhecimento, potencializar o espírito crítico através de discussões e outras formas de atuação no coletivo. Nesse sentido, Thiollent (2000, p. 23) afirma que:

Com a metodologia participativa, um projeto de extensão traz uma melhor relação entre o conhecimento do pesquisador e a realidade circundante, maior interesse dos destinatários que não seriam mais vistos como meros receptores e sim, atores dentro de um processo. Além disso, torna-se possível detectar novas questões específicas, para as quais seriam necessários estudos ou pesquisas mais aprofundadas [...].

Essa concepção proporciona aos agentes o acesso a informações científicas e tecnológicas, visa transformar ideias em realidade, sendo apontadas para planejamento, elaboração, desenvolvimento e avaliação de atividades na extensão. Gurgel (2003) defende que as metodologias na extensão universitária “devem trabalhar concretamente os problemas existentes em nível regional, local ou mesmo internacional, o que se acredita ser a grande busca de todos”. Nesse sentido, planejamos todas as atividades para que os agentes possam usufruir da melhor forma possível dos conhecimentos socialmente produzidos, no caso do curso, o conhecimento no campo digital.

No ano de 2017, mais especificamente no dia 03 de outubro, realizamos o **I Seminário do Curso**, organizado e apresentado pelos participantes, oportunidade em que cada aluno/a escolheu um tema de interesse, montou e apresentou seus slides.

Esse momento foi tão importante para o curso e seus participantes que, no dia 29 de maio de 2018, aconteceu a segunda edição.

O I Seminário do curso foi organizado pelos participantes. Tivemos aulas sobre como trabalhar com o Power Point – ferramenta voltada para a produção de slides para apresentação de trabalhos –, tivemos algumas aulas sobre como criar, colocar imagens, escolher cor de fundo, entre outras coisas e sugerimos que cada um/uma escolhesse um tema de interesse para apresentar no seminário.

No dia tivemos apresentações sobre a Lei Maria da Penha feita por um jovem que na época tinha 11 anos, neto de uma das participantes, dicas de alimentação saudável, origem do Forró, apresentação do poema “José” de Carlos Drummond, a ciência por trás da montagem de painéis com balões. Ficou claro o quanto a troca de saberes é real nessa ação, houve um aprendizado mútuo. Nós monitoras ensinamos como montar os slides e os agentes nos apresentaram assuntos até então desconhecidos por nós, como por exemplo, o que são Fractais, um dos assuntos apresentados nesse dia, trazido por uma das alunas, discente do curso de Artes na UFMA.

Foi extremamente gratificante e empolgante a experiência, pois vivemos e vimos (em monitores e participantes) o quanto a ação vem mudando a relação de todos

nós com a aprendizagem; além de poder acompanhar os participantes tornando-se sujeitos da informação e nós como futuros professores construindo uma identidade docente.

Nessa primeira experiência participaram os alunos mais antigos, visto que já conheciam um pouco mais dos recursos oferecidos pelo computador, pela tecnologia. Tivemos seis apresentações, pois alguns participantes, por motivos diversos, não conseguiram estar presentes nesse dia.

No ano de 2018 decidimos que todas as três turmas participariam da II edição do seminário. Planejamos aulas para ensiná-los a trabalhar com o Power Point, apresentando grande parte dos benefícios dessa ferramenta para a apresentação de trabalhos. Deixamos novamente que cada aluno/a escolhesse o tema que seria por eles apresentado, assim, surgiram temas como o desmatamento da Amazônia, apresentação feita por um dos alunos, que tem 12 anos; além de temas relativos à boa alimentação, preservação da água, a história por trás da pintura de tecidos. Uma das apresentações abordou a importância do curso na vida os participantes. Para isso, foram entrevistados outros participantes por uma das alunas que interessou-se por saber quais benefícios o curso trouxe para seus participantes. Tivemos doze apresentações em um momento em que pude ver a evolução dos participantes da I edição, assim como a felicidade de todos ao participar de um evento de letramento dentro da Universidade.

São muitas atividades produzidas ao longo do tempo no curso e mais do que a produção em si, o que fica é a relação com o conhecimento que foi e vem sendo estabelecida ao longo do tempo. É perceptível a mudança nessas pessoas e o quanto elas evoluíram em suas relações com a tecnologia.

4 | CONCLUSÃO

O curso de Alfabetização e Letramento Digital percorreu uma trajetória de cinco anos com a formação de quatro turmas. A iniciativa do projeto, que a princípio foi apenas uma atividade avaliativa, nos permitiu, enquanto acadêmicas, perceber a riqueza que a extensão universitária acrescenta à nossa formação, que constitui um olhar diferenciado para as necessidades da sociedade, nos proporcionando, assim, conhecer a realidade antes de ir para o mercado de trabalho, o que nos tornará profissionais com uma postura diferenciada, com um novo olhar sobre a profissão docente.

Dessa forma, a extensão universitária pode ser considerada uma das ações formadoras mais relevantes para o campo acadêmico. Como destaca Rosa (2010, p. 24):

A extensão tem se estabelecido nos últimos anos como elemento fundamental [...], enquanto ação formadora do campo acadêmico tem fortalecido os saberes e fazeres dos futuros professores, [...] um fazer hierarquizado no campo das ações formadoras que compõem o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Enquanto futuros educadores, essa linha de ação nos mostrou o quanto é importante ter uma boa relação com os agentes, uma vez que o professor não é detentor do conhecimento, ao contrário, os alunos trazem muita coisa com sua experiência de vida, principalmente os adultos e idosos. Portanto, criar laços afetivos nos torna mais humanos e nos faz sentir que estamos fazendo a diferença.

Os alunos que participaram do curso são os principais protagonistas deste projeto, porque nos motivaram a abrir novas turmas, mostrando a relevância social que o mesmo passou a ter. Compreendemos que não é apenas incluir pessoas no mundo digital, mas criar uma consciência crítica por meio do acesso à informação e da apropriação da língua materna. Assim, essas pessoas passaram de meros expectadores do mundo digital para usuários. Muitos dos alunos ao entrarem no curso não sabiam sequer ligar o computador, outros não tinham computador porque não sabiam utilizar, então após ingressarem no curso suas realidades mudaram e eles passaram a desfrutar dos benefícios que o mundo digital oferece.

Este projeto também muito contribuiu para a aproximação da UFMA com a comunidade do entorno, pois a comunidade pôde de fato inserir-se na universidade e desfrutar dos conhecimentos ali produzidos e disseminados, além de contribuir na formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo; MACEDO; DONATO. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária**: comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez/Autores Associados/Universidade Federal do Ceará, 2003.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva Rosa. **Tecendo um amanhã**: o estágio supervisionado no curso de Pedagogia mediado pela extensão universitária. São Paulo: 2010. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

SOARES, Magda. **Letramento**. Um tema de três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade. v. 23, n. 81, dez. 2002, pp. 143-162.

THIOLLENT, Michel. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: _____; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa L. S. (Org.). **Metodologias e experiências em projetos de extensão**. Niterói: EdUFF, 2000a. pp. 19-28.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento Digital e Ensino. In: Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

EDUCAÇÃO CONTINUADA COMO ESTRATÉGIA PARA O APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE

Herika Paiva Pontes

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)
Fortaleza – CE

Luana de Sousa Oliveira

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)
Fortaleza – CE

Rafaela Lima Nascimento

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)
Fortaleza – CE

Maria Helena de Agrela Gonçalves Jardim

Universidade da Madeira (UMA)
Funchal – MA

Geraldo Bezerra da Silva Júnior

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)
Fortaleza – CE

Mirna Albuquerque Frota

Universidade de Fortaleza (UNIFOR)
Fortaleza – CE

RESUMO: O objetivo do presente estudo foi analisar a produção científica acerca da educação continuada como estratégia para o aperfeiçoamento dos profissionais da área da saúde. Trata-se de uma revisão integrativa, realizada nas bases de dados LILACS e MEDLINE com a associação dos descritores: profissionais da saúde, educação continuada e formação profissional em saúde. Os critérios de inclusão foram: artigos disponibilizados;

divulgados em português, inglês e espanhol; e publicados no período compreendido entre 2006 e 2016. A coleta de dados foi realizada no período de novembro e dezembro de 2016. Na busca inicial foram encontrados 441 artigos, 151 na LILACS e 290 na MEDLINE. Foram excluídos estudos em duplicidade, em idiomas distintos do definido e aqueles que, conforme percebido através do título ou após leitura do resumo, não atendiam ao tema proposto. Dos 08 artigos lidos na íntegra, apenas 06 responderam à questão norteadora e definiram a amostra final. O nível de evidência dos estudos mostra que a educação continuada em saúde é um desafio para os serviços de saúde, pela articulação com os demais atores, do ensino, da gestão e do controle social. Conclui-se a escassez de pesquisas abordando o assunto, apontando a necessidade de desenvolvimento de mais estudos que aprofundem a discussão sobre a temática.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionais da Saúde. Educação Continuada. Formação Profissional em Saúde

ABSTRACT: The objective of the present study was to analyze the scientific production about continuing education as a strategy for the improvement of health professionals. An integrative review was performed in the LILACS and MEDLINE databases with the association

of the descriptors: health professionals, continuing education and professional health training. The inclusion criteria were: articles made available; published in Portuguese, English and Spanish; and published in the period between 2006 and 2016. Data collection was performed in the period of November and December of 2016. In the initial search we found 441 articles, 151 in LILACS and 290 in MEDLINE. Duplication studies were excluded, in languages other than those defined and those that, as perceived through the title or after reading the abstract, did not meet the proposed theme. Of the 08 articles read in their entirety, only 06 responded to the guiding question and defined the final sample. The level of evidence from the studies shows that continuing education in health is a challenge for health services, through articulation with other actors, teaching, management and social control. It is concluded the lack of research addressing the subject, pointing out the need to develop further studies that deepen the discussion on the subject.

KEYWORDS: Health Professionals. Continuing Education. Professional Training in Health

1 | INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define educação continuada como um processo permanente de educação, complementando a formação básica, objetivando atualização e melhor capacitação de pessoas e grupos, frente às mudanças técnico-científicas (OMS, 1978). O Artigo 200, inciso V, da Constituição Federal de 1988 define as competências do Sistema Único de Saúde (SUS), dentre as quais está o fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico na área da saúde (BRASIL, 2016).

Asociedade atual vivencia a velocidade da mudança, impulsionada pela aceleração da produção, aplicação e difusão do conhecimento científico e sua concretização em processos e produtos tecnológicos que invadem o cotidiano individual e coletivo. Ocorre ainda uma globalização competitiva, que gera a multiplicação de processos de exclusão. Se não compete à escola responder por essas mudanças sociais significativas, cabe a ela questionar os fins e a função da universidade neste contexto, mediante a natureza da educação oferecida a todos, como direito de cidadania, e a função social que cabe à educação superior (FARIA et al., 2008).

Estudiosos brasileiros da área da educação e da saúde vêm, há alguns anos, propondo relações de parceria entre universidades e serviços como forma de garantir esses avanços. Isso exige, além de investimentos no aperfeiçoamento dos profissionais, uma estrutura acadêmica apoiada em relações de parceria da universidade com os diversos setores da sociedade civil (VENDRUSCOLO et al., 2016).

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde é uma estratégia que tem por objetivo a capacitação dos profissionais da área da saúde para um trabalho articulado entre as esferas de gestão, serviços de saúde, instituições de ensino e órgãos de controle social. O Ministério da Saúde vem destacando a importância de

problematizar a qualidade da atenção individual e coletiva, bem como a organização do sistema de saúde com base na reorganização dos processos formativos, transformação de práticas educativas e também de assistência à saúde (BRASIL, 2005).

Todo processo que esteja comprometido com a educação continuada precisa ter a força de gerar no trabalhador, transformações da sua prática, o que implicaria a capacidade de problematizar a si mesmo no agir (LIMA et al., 2014).

O cuidado em saúde é parte do fluxo de informações e conhecimentos, na medida em que a prática em saúde contribui para a geração de conhecimento na interação com as universidades, mediante demandas e fornecimento de informações sobre as tecnologias em uso. Dessa forma, reforça-se a importância do incentivo à formação continuada dos trabalhadores da saúde como estratégia para a produção de conhecimento e utilização adequada das tecnologias (MIRANDA et al., 2012).

Diante deste contexto emergiu-se a questão norteadora, sendo esta: Qual a produção científica referente a educação continuada como estratégia para o aperfeiçoamento dos profissionais da área da saúde? Com isso, o objetivo do presente estudo foi analisar a produção científica acerca da educação continuada como estratégia para o aperfeiçoamento dos profissionais da área da saúde.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão integrativa, método que consiste na construção de uma análise ampla da literatura, contribuindo para discussões, avaliação crítica e síntese de evidências disponíveis sobre o tema investigado (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Para o desenvolvimento do presente estudo, foram seguidas as seguintes etapas: identificação do tema e seleção da questão norteadora; estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; definição das informações a serem extraídas e categorização; avaliação; interpretação dos resultados e apresentação da revisão (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008).

As buscas foram realizadas nas bases de dados LILACS e MEDLINE por meio da utilização de forma associada dos seguintes descritores: profissionais da saúde, educação continuada e formação profissional em saúde. Os critérios de inclusão dos estudos foram: artigos científicos com o texto disponibilizados na íntegra que abrangesse o tema da pesquisa; divulgados em português, inglês e espanhol; e publicados no período compreendido entre 2006 e 2016.

A coleta de dados foi realizada nos meses de novembro e dezembro de 2016. Para a caracterização dos estudos selecionados as seguintes informações foram extraídas e organizadas em um quadro: título, periódico, ano de publicação, objetivo e método empregado.

Os resultados dos estudos selecionados foram avaliados criteriosamente, as informações extraídas e analisadas de forma descritiva.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca inicial foram encontrados 441 artigos, 151 na LILACS, e 290 na MEDLINE. Foram excluídos estudos em duplicidade, em idiomas distintos dos definidos como critérios para inclusão e aqueles que, conforme percebido através do título ou após leitura do resumo, não atendiam ao tema proposto. Dos 08 artigos lidos na íntegra, apenas 6 responderam à questão norteadora e definiram a amostra final desta revisão. Os dados do Quadro 1 resumem as informações dos estudos analisados.

Título	Periódico	Ano	Objetivo	Método
“Rodas de Educação Permanente” na Atenção Básica de Saúde	Saúde e Sociedade	2012	Analisar as rodas de educação permanente na atenção básica de saúde	Quantitativo
Educação em saúde e educação na saúde	Ciência & Saúde Coletiva	2013	Analisar os conceitos-chave relativos à Educação em Saúde e Educação na Saúde e suas interfaces no campo da Saúde Coletiva	Revisão Literatura
Gestão de recursos financeiros da educação permanente em saúde	Ciência & Saúde Coletiva	2013	Analisar como ocorre a gestão dos recursos financeiros da Política Nacional de Educação Permanente em duas Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço	Qualitativo
Educação permanente em saúde: uma estratégia para articular ensino e serviço	Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste	2013	Descrever a implementação de um projeto de educação permanente com a equipe de enfermagem dos serviços de urgência de três hospitais	Relato de Experiência

Ações de Educação Permanente no Contexto da Estratégia Saúde da Família	Revista Enfermagem UERJ	2012	Verificar o significado e contribuições da educação permanente sob a ótica dos enfermeiros que atuam na Estratégia Saúde da Família	Qualitativa
Educação permanente em saúde: instrumento de transformação do trabalho de enfermeiros	Revista Espaço para a Saúde	2015	Conhecer a visão de enfermeiros de um hospital escola sobre a educação permanente	Qualitativa

Quadro 1 – Distribuição dos estudos selecionados de acordo com título, periódico, ano de publicação, objetivo e método empregado

Fonte: Autora

Dentre os seis artigos incluídos para análise, três foram publicados em revistas da área de saúde coletiva, dois da área de enfermagem e apenas um da área de medicina. No que diz respeito ao ano, observou-se que as pesquisas foram divulgadas de 2012 a 2015, com ênfase para o ano de 2013, no qual teve três publicações.

No que concerne aos objetivos dos estudos selecionados, fica evidente uma concentração de artigos que buscam analisar a contribuição da educação permanente para os profissionais de saúde (quatro artigos), uma pesquisa enfatiza a gestão dos recursos financeiros da Política Nacional de Educação Permanente e outra descreve a implementação da educação continuada na equipe de enfermagem. Em relação ao método empregado para construção da pesquisa, houve predominância de estudos qualitativos (três artigos), um quantitativo, uma revisão da literatura e um relato de experiência.

Após a leitura minuciosa dos estudos selecionados, foi possível organizar o conteúdo e discutir acerca dos resultados e conclusões encontrados em cada pesquisa, como segue abaixo.

A educação no trabalho é considerada um processo marcante e extenso de aprendizagem, visto que o aprimoramento profissional e a aquisição de conhecimentos são fundamentais para o processo de qualificação do profissional e dos serviços de saúde (DOMINGUES et al., 2017).

Na área da saúde, como em todas as áreas, a continuidade da educação é preocupação mundial no sentido de contribuir para a transformação das práxis dos profissionais, pois provocam debates e propostas com possibilidades de melhorar a qualidade dos serviços e de desenvolvimento pessoal e institucional (MORAIS FILHO

et al., 2013).

Um forte indicador de qualidade é a educação dos trabalhadores porque representa a estratégia básica de formação dos recursos humanos. A educação continuada em saúde possibilita uma acumulação do conhecimento, influenciando a organização do trabalho e requerendo dos trabalhadores aquisição de novas habilidades de forma dinâmica (FALKENBERG et al., 2014).

Ao analisarmos um problema na área de saúde pública no Brasil de maneira contextualizada, descobrimos a complexidade de sua explicação e a necessidade de intervenções articuladas tanto intersetorialmente quanto nos vários níveis de gestão do SUS. A resolução desses problemas nem sempre passa pela realização de atividades educacionais para os profissionais de saúde, mas, sem dúvida, o desenvolvimento dos trabalhadores é crucial quando se pretende mudar o modelo de saúde e melhorar a qualidade da atenção (CARDOSO, 2012).

Nos resultados encontrados no estudo de Puggina et al. (2015) pode-se afirmar que os participantes entendem que a educação permanente deve ser adotada de forma contínua no ambiente de trabalho para que o conhecimento seja utilizado e aplicado em sua prática profissional.

A educação continuada é uma estratégia fundamental para a reformulação das práticas de gestão, atenção, formação e controle social, uma vez que o processo de aprendizagem tem natureza participativa, e apresenta como eixo principal o cotidiano nos serviços de saúde (PAULINO et al., 2012).

A realização de capacitações pontuais, na sua maioria de caráter programático e centralizado, com conteúdo padronizados, visando à atualização de conhecimentos de categorias profissionais específicas, desconsiderando as realidades locais e as necessidades de aprendizagem dos trabalhadores, conseqüentemente provocam pouco impacto nas práticas de saúde (FERRAZ et al., 2013).

É importante destacar que tanto a educação permanente, quanto a educação continuada e a educação em serviço são válidas no processo de atualização profissional e trazem resultados importantes (MORAIS FILHO et al., 2013).

O processo de educação permanente pode facilitar a interação de todos os profissionais da área da saúde e a multidisciplinaridade é uma estratégia importante na formação de profissionais atuantes na consolidação dos princípios do SUS. Sendo assim, a qualificação profissional deve ser uma alternativa de transformação das práticas, tornando-se necessária a disseminação de conhecimento e atividades inerentes ao serviço de forma crítica, reflexiva, compromissada e eficiente (PUGGINA et al., 2015).

No entanto, também se evidenciou, no estudo de Paulino et al. (2012), que o objetivo da educação permanente é sanar problemas das unidades assistenciais e que deve ocorrer a partir das necessidades do cotidiano do trabalho, o que se aproxima do conceito de educação continuada, e que em alguns casos pode ser confundida com a educação permanente.

Tal fato também pode ser atribuído ao modelo de ensino-aprendizagem instituído desde a formação, em que há um condicionamento para receber informações previamente elaboradas, divididas em temáticas e segmentadas, sendo o pensamento crítico reflexivo pouco estimulado. Logo, ao deparar-se com um modelo de aprendizagem diferente, como é o da proposta da educação permanente, há um estranhamento por parte dos profissionais de saúde, sendo mais fácil a compreensão da educação continuada, pois é mais próximo do modelo aprendido durante o seu processo de formação, por estar centrado em atividades pontuais.

4 | CONCLUSÃO

Verificou-se a necessidade de desenvolvimento de mais estudos que abordem a importância e a possibilidade da integração ensino-serviço na educação permanente dos trabalhadores da saúde na melhoria da qualidade da assistência e na construção do SUS.

Nesse contexto, a educação continuada em saúde é um desafio para os serviços de saúde, pela articulação com os demais atores, do ensino, da gestão e do controle social. Portanto, como desafio deve ser enfrentado como uma política de cada serviço, de ação coletiva, com articulação e apoio dos demais setores envolvidos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A.F. et al. Impacto da capacitação dos profissionais de saúde sobre o rastreamento do câncer do colo do útero em unidades básicas de saúde. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**, v. 36, n. 4, p. 182-187, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **A educação permanente entra na roda**. Brasília; 2005.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.fundabrinq.org.br/_Abrinq/documents/publicacoes/Con1988br.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CARDOSO, I.M. “Rodas de Educação Permanente” na Atenção Básica de Saúde: analisando contribuições. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 1, p.18-28, 2012.

DOMINGUES, A. L. et al. Avaliação da contribuição da acreditação hospitalar no processo de educação permanente em saúde. **Rev. Enferm. UFPE**, Recife, v. 11, Supl. 5, p. 2177-84, maio. 2017.

FALKENBERG, M.B. et al. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 3, p. 847-852, 2013.

FARIA, M.J.S.S. et al. Os desafios da educação permanente: a experiência do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 32, n. 2, p. 248-253, 2008.

FERRAZ, F. et al. Gestão de recursos financeiros da educação permanente em saúde: desafio das

comissões de integração ensino-serviço. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 18, n. 6, p. 1683-1693, 2013.

LIMA, S.A.V. et al. Educação permanente em saúde segundo os profissionais da gestão de Recife, Pernambuco. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 425-441, maio./ago. 2014.

MENDES, K.D.S.; SILVEIRA, R.C.C.P.; GALVÃO, C.M. Revisão Integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008.

MIRANDA, M.C.G. et al. Política nacional de ciência, tecnologia e inovação em saúde e a necessidade de educação permanente. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 36, n. 1, p. 82-89, jan./mar. 2012.

MORAIS FILHO, L.A. et al. Educação permanente em saúde: uma estratégia para articular ensino e serviço. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 14, n.5, p. 1050-1060, 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE - OMS. **Oficina regional de organização da educação continuada em saúde**: guia para organização de programas de educação contínua para profissionais de saúde. Washington (DC), 1978.

PAULINO, V.C.P. et al. Ações de Educação Permanente no Contexto da Estratégia Saúde da Família. **Revista Enfermagem UERJ**, v. 20, n.3, p. 312-316, jul./set. 2012.

PUGGINA, C. C. et al. Educação permanente em saúde: instrumento de transformação do trabalho de enfermeiros. **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, v. 16, n. 4, p. 87-97, out./dez. 2015.

SOUZA, M.T.; SILVA, M.D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer? **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, jan./mar. 2010.

VENDRUSCOLO, C. et al. Integração Ensino-Serviço no âmbito do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 9, p. 2949-2960, 2016.

ENSINO APRENDIZAGEM DE FUNÇÃO ATRAVÉS DA METODOLOGIA DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E REPRESENTAÇÕES MÚLTIPLAS

Jefferson Dagmar Pessoa Brandão

Instituto Federal da Paraíba

Picuí – Paraíba

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo analisar as dificuldades e possibilidades da metodologia de ensino aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas aliada ao trabalho com as representações múltiplas para a formação do conceito de função, em sala de aula. Tomou-se com base as cinco grandes ideias essenciais para conceito de função propostas por Cooney, Beckmann e Lloyd (2010). O trabalho em sala de aula optou-se por utilizar a resolução, proposição e exploração de problemas, onde dedicamos algumas páginas do trabalho para discutir os seus aspectos. A metodologia de pesquisa foi de cunho qualitativo, na modalidade de pesquisa pedagógica, na qual o professor pesquisa sua própria prática em sala de aula. A pesquisa foi aplicada em uma escola Pública da cidade de Lagoa Seca, PB, com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Dentre os resultados detectados, o trabalho com as diferentes representações de funções fez com que se percebesse que os alunos conseguiram ver mais detalhes do conceito de função permitindo uma compreensão mais consistente; se observou que o uso da metodologia de resolução

de problemas permitiu que os alunos se envolvessem com as atividades e se sentissem mais motivados a estudar o conteúdo.

PALAVRAS CHAVES: Resolução de problemas. Função. Representações. Pesquisa Pedagógica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE O PRESENTE ESTUDO

O conceito de função é considerado como um dos mais importantes da Matemática e apresenta uma grande aplicabilidade, desta forma, sua compreensão e formação pelo aluno são, portanto, fundamentais. Além disso, em termos curriculares, o conteúdo Funções é pré-requisito para o estudo de vários outros conteúdos do Ensino Médio, por exemplo, os conteúdos da Geometria, sem contar que em praticamente toda a vida estudantil o aluno tem contato, seja de forma intuitiva ou formal, com o conteúdo de função.

De um modo geral, o contato do aluno com esse conceito se dá por uma sequência que consiste, inicialmente, da apresentação da definição formal, seguida de exercícios resolvidos e exercícios propostos, primordialmente considerando a forma algébrica, apesar de existirem outras formas de representá-la, como

tabelas, gráficos e outros. Este tipo de abordagem, a partir de nossa experiência em sala de aula, não gera no aluno a devida compreensão e o mesmo chega ao final do Ensino Médio sem saber o que é uma função.

Trabalhamos com a hipótese de que para o ensino aprendizagem de função ocorra de forma compreensiva pelo aluno, o mesmo deve, inicialmente, partir de uma forma mais intuitiva, considerando as ideias essenciais para este conteúdo e fazer com que o aluno perceba as várias maneiras que podemos representar uma função.

Fizemos um levantamento de algumas pesquisas brasileiras que trataram do tema função, onde concentramos nosso olhar para seus objetivos, metodologias utilizadas e resultados encontrados. Das cinco pesquisas estudadas percebemos que os objetivos de quatro delas são voltados para dar significado para os alunos ao conceito de função, já a outra se preocupa a formação do professor que ensina função. Todas as pesquisas por nós analisadas optaram pela elaboração e aplicação de uma sequência didática ou experimentação didática. Entre as cinco pesquisas que utilizaram a sala de aula em suas pesquisas: quatro delas foram aplicadas no Ensino Médio e uma no Ensino Fundamental. Fica bem evidente nas pesquisas o trabalho com as representações múltiplas de função e com a ideia de covariação e taxa e variação.

Para realizarmos este estudo, nos apoiamos nas grandes ideias essenciais para a aquisição do conceito de função, destacadas por Cooney, Beckmann e Lloyd (2010), que apresentam cinco grandes focos, a saber: o conceito de função; covariação e taxa de variação; família de funções; combinação e transformação de funções e representações de funções.

Com relação às representações múltiplas, acreditamos que quando representamos uma função por meio de uma tabela, de um gráfico, de uma regra verbal e de uma expressão algébrica, fazendo com que essas representações se associem entre si, geramos uma compreensão mais abrangente do conceito.

Ao final do trabalho pretendemos responder a seguinte questão: quais as possíveis dificuldades e possibilidades da metodologia de resolução de problemas, aliada ao trabalho com as representações múltiplas para a formação do conceito de função, em sala de aula?

Conseqüentemente, o nosso objetivo foi identificar as dificuldades e possibilidades da utilização da metodologia de resolução de problemas e do uso das representações múltiplas, durante a formação do conceito de função.

A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, cuja modalidade, é a pesquisa pedagógica, onde o pesquisador pesquisa sua própria sala de aula. A metodologia escolhida para a aplicação das atividades em sala de aula foi a de resolução, proposição e exploração de problemas, desenvolvida com a aplicação de uma sequência de atividades em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, localizada na cidade de Lagoa Seca, interior da Paraíba.

A modalidade de pesquisa pedagógica envolve profissionais, no nosso caso professor pesquisando sua própria sala de aula. Segundo Lankshear e Knobel, (2008, p. 13-14) há dois aspectos que são consenso em relação à pesquisa pedagógica: “a pesquisa pedagógica está confinada à investigação direta ou imediata das salas de aula, o principal pesquisador em qualquer trabalho de pesquisa pedagógica é o professor cuja sala de aula está sob investigação”.

Formulamos e aplicamos atividades com a finalidade de fazer com que o aluno compreendesse o conceito de função e, desta forma, melhorasse no entendimento das famílias de função. As atividades faziam uso das representações verbal, tabular, algébrica e gráfica, sempre tentando fazer a articulação entre elas.

O trabalho de sala foi realizado, na maioria das vezes, em grupos de três alunos. Optamos por grupos por acreditarmos que tal situação favorece a interação, formulação e comunicação de estratégias entre os alunos. A escolha dos grupos ficou por conta dos próprios alunos, só interferíamos nos lugares onde deveriam ficar. Esses grupos podiam ser os mesmos em todas as aulas, mas os alunos poderiam mudar caso desejassem. Cada participante do grupo recebia uma cópia da atividade, a qual deveria devolver ao término da abordagem da referida atividade.

O professor-pesquisador assumiu o papel de mediador do processo, sempre colocando o aluno como agente ativo, protagonista da aula.

A intervenção foi desenvolvida no período de 08 de maio de 2013 a 29 de agosto de 2013. Cabe destacar que esta pesquisa foi desenvolvida em 23 encontros, geralmente de duas aulas de 40 minutos cada, com exceção de um encontro em que houve três aulas e do último, que foi apenas em uma aula. A turma nos foi cedida pelo professor titular da disciplina de Matemática da escola e a assumimos desde início do ano letivo. As aulas da turma ocorriam nas quartas e quintas feiras - nas quartas feiras 2º e 3º aulas, iniciando às 13h40min e com término às 15h00min; e nas quintas feiras 5º e 6º aula, iniciando às 16h00min e terminando às 17h10min.

Os dados foram coletados em nossas aulas através de notas de aulas, análises das descrições das aulas e produções dos alunos. Tentamos, sempre que possível, trazer as falas dos alunos para as nossas descrições, porém, temos certeza que muitas falas foram perdidas, devido à impossibilidade de estarmos em todos os grupos ao mesmo tempo.

IDEIAS ESSENCIAIS DO CONCEITO DE FUNÇÃO

O conceito de função é considerado como um dos mais importantes da Matemática e apresenta uma grande aplicabilidade. Desta forma, a compreensão e formação do conceito de função pelo aluno são, portanto, fundamentais. Além disso, em termos curriculares, o conteúdo funções é pré-requisito para o estudo de vários outros conteúdos do Ensino Médio.

A publicação de 2010 do NCTM - Developing Essential Understanding of Functions Grades 9-12, dos autores Cooney, Beckmann e Lloyd, apresenta o que os autores consideram como sendo as cinco grandes ideias essenciais para o desenvolvimento do conceito de função. Para eles há outras inúmeras ideias importantes no conceito de função, mas como ideia essencial, para as series equivalentes, no Brasil, do nono ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, destaca: O conceito de função; Covariação e taxa de variação; Família de funções; Combinação e transformação de funções e Representações de funções. Cada grande ideia dessas é subdividida em ideias mais específicas, as quais, no livro, os autores chamam de entendimentos essenciais, na literatura internacional é o que encontramos de mais atualizado, quando se trata do conceito de função.

A primeira grande ideia considerada essencial é o conceito de função.

O conceito de funções é intencionalmente largo e flexível, permitindo que seja aplicável a uma ampla variedade de situações. A noção de função abrange muitos tipos de entidades matemáticas, além de funções “clássicas” que descrevem quantidades que variam continuamente. Por exemplo, as matrizes e as sequências aritméticas e geométricas podem ser vistos como funções. (COONEY, BECKMANN E LLOYD, 2010, p. 7)

A primeira grande ideia considerada como sendo essencial pelos autores nos faz refletir que o conceito de função é bastante pertinente para os alunos, pois o mesmo possui muitas aplicações, por ser um conceito amplo. As aplicações ocorrem tanto em contextos sociais como dentro da própria Matemática, como no caso das matrizes, das sequências e de vários conceitos geométricos (as fórmulas para calcular a área das figuras planas, entre outros); além de possuir aplicação em outras ciências como a Física (o cálculo feito para encontrar a velocidade média de um automóvel é dado através de uma função).

A grande ideia 2, considerada como sendo uma das essenciais, é denominada de covariação e taxa de variação.

Funções fornecem um meio para descrever como relacionam quantidades que variam juntas. Podemos classificar, prever e caracterizar vários tipos de relações, compreendendo como a taxa de variação varia com respeito a outra. (COONEY, BECKMANN E LLOYD, 2010, p.7)

Quando se trabalha numa perspectiva onde se analisa a covariação, é dada ênfase na mudança que ocorre entre as duas grandezas que estão variando juntas, não é dada tanta importância às regras que associam x a $f(x)$. Acreditamos que seja importante introduzir o conceito de função fazendo com que os alunos compreendam os conceitos de covariação e taxa de variação, mostrando como duas grandezas variam entre si.

Mais um ideia considerada essencial para o conceito de função é a grande ideia 3, que trata das famílias de funções.

As funções podem ser classificadas em diferentes famílias de funções, cada uma com suas próprias características únicas. Famílias diferentes podem ser usadas

para modelar diferentes fenômenos do mundo real (COONEY, BECKMANN E LLOYD, 2010, p. 7).

Dentro do conceito de função existem várias famílias e cada uma delas possui suas próprias características, sendo que as situações do mundo real vão ser modeladas tomando como referência uma das famílias, de acordo com a situação particular.

A grande ideia 4, oferece algumas discussões sobre combinação e transformação de funções.

As funções podem ser combinadas através da adição, subtração, multiplicação, divisão e da composição delas. Funções às vezes têm inversas. As funções podem ser analisadas muitas vezes, visualizando-os como sendo feitas a partir de outras funções. (COONEY, BECKMANN E LLOYD, 2010, p. 7).

Dessa forma, as funções podem ser vistas de diferentes maneiras podendo facilitar o entendimento pelos alunos. Essa técnica é muito usada em toda a Matemática, onde desmontamos e analisamos, por partes, as funções. Estas por sua vez, podem ser combinadas, divididas e transformadas em várias formas diferentes, permitindo fazer uma análise mais detalhadas.

A grande ideia 5 explicita as representações múltiplas de funções.

Funções podem ser representadas de várias formas, incluindo a forma algébrica (simbólico), representações gráficas, verbais e tabulares. Ligações entre essas diferentes representações são importantes para estudar as relações e mudanças. (COONEY, BECKMANN E LLOYD, 2010, p. 8).

Sobre a grande ideia 5 percebemos que cada uma das representações deve ser trabalhada em conjunto uma com a outra, não privilegiando uma única representação. Percebemos que muitas vezes o ensino de função na escola tem privilegiado as expressões algébricas em detrimento das outras representações, acarretando um ensino de procedimentos algorítmicos e não levando o aluno a compreender o conceito. Cada uma das representações é apenas uma maneira diferente de expressar funções, porém de grande importância, pois permite que o aluno desenvolva a compreensão completa desse importante conceito.

Na nossa pesquisa, as cinco grandes ideias essenciais para o desenvolvimento do conceito de função, ajudaram a nos fundamentar e, a partir disto, percebemos detalhes importantes, a serem considerados, durante a intervenção com os alunos. Reforçamos o que percebíamos sobre a importância do conceito de função; vimos que é mais adequada para o nível da pesquisa a introdução do conceito de função, considerando os aspectos de covariação e taxa de variação; Compreendemos que cada família de função tem sua devida aplicação para modelar uma situação cotidiana e que cada uma delas tem características próprias; ainda, fortalecemos a ideia de que quando fazemos algumas combinações nas funções pode-se facilitar o entendimento dos alunos; e por fim, as diferentes representações que uma função pode assumir, sem que se mude a função, faz com que a compreensão do conceito se torne mais amplo e adequado.

RESOLUÇÃO, PROPOSIÇÃO E EXPLORAÇÃO DE PROBLEMAS

Uma das formas, que acreditamos que favoreça o aluno a aprender a aprender é a utilização da metodologia de ensino aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. Para Ronau, Meyer e Crites (2014) a abordagem de ensino através da resolução de problemas faz com que os alunos se tornem ativos no processo de aprendizagem e conseguem avaliar seu próprio trabalho. Diante disto, para a realização de nossa intervenção em sala de aula, fizemos a opção por esta metodologia, decorremos a seguir alguns aspectos sobre esta maneira de trabalhar o conteúdo matemático.

Destaca-se como início das pesquisas com resolução de problemas o trabalho de George Polya em seu livro “A arte de resolver problemas” (1994, 1ª ed. em 1945), onde propõe um método em quatro etapas para a resolução de problemas: 1º) compreender o problema, 2º) elaborar um plano, 3º) executar o plano, 4º) fazer o retrospecto ou verificação da solução do problema original. Cada uma dessas etapas se subdivide outras.

Na década de 80 o NCTM (Conselho Nacional de Professores de Matemática), entidade norte-americana, apresentou um documento “*An Agenda for Action*” (Uma Agenda para Ação), que trazia que “a resolução de problemas deveria ser o foco da matemática escolar nesta década” (NCTM, 1980, p. 1). Só foi a partir dessa década que a resolução problema começou a ser destacada como uma metodologia de ensino.

A década de 90 foi considerada como sendo a mais produtiva em pesquisas sobre a metodologia de resolução de problema, no Brasil e no Mundo. Andrade (1998) afirma que a resolução de problemas é assumida como uma metodologia de ensino, como um ponto de partida e um meio de se ensinar matemática.

Desta forma que demos início a intervenção de nossa pesquisa, colocando para os alunos problemas antes mesmo de falar e expor para eles a formalização do conteúdo de função. Estes problemas continham um nível que eles eram capazes de resolver, mesmo sem ter visto nada de função, mas possuía as ideias essenciais para a compreensão do conceito.

As definições de Onuchic (1999), Dante (1988), Lester (1980) e dos PCN (1997b) para o que seja um problema matemático convergem, todas elas indicam que só temos um problema quando não temos a solução de imediato, muito embora, temos a vontade de encontrá-la. Percebiam que para determinado individuo determinada situação pode ou não, ser um problema, visto que para o indivíduo que já sabe o caminho para a resposta a situação configura-se em um exercício.

Ao fazer leituras sobre a metodologia de resolução de problemas, vamos perceber que existem diversas concepções, cada qual com sua contribuição, as quais vêm sendo aprimoradas a longo do tempo. Entretanto destacaremos as três concepções de Schroeder e Lester (1989, p. 31 – 34): ensinar sobre resolução de problemas; ensinar a resolver problemas; e ensinar matemática através da resolução de problemas.

A terceira concepção é que adotamos para nosso trabalho em sala de aula. Nesta concepção o problema matemático é tido como ponto de partida que leva o aluno a compreender o conteúdo, o ensino estar concentrado no aluno, ele é o protagonista, aonde vai construindo seu conhecimento do decorrer do processo de resolução do problema, cabendo ao professor mediar este processo e formalizar o conteúdo ao final.

Percebemos que esta terceira concepção apresenta a resolução como uma metodologia de ensino de Matemática, o qual nos apresenta um caminho para se ensinar Matemática e não apenas resolver problemas.

Outro aspecto que vale a pena citarmos aqui e que acreditamos que possa levar o aluno a compreender o conteúdo é a exploração de problemas. Segundo Andrade (1998) durante o trabalho com a exploração de problemas inicialmente é dado o problema para os alunos, que realizam o trabalho sobre ele, seguidamente o aluno junto com o professor discutem o trabalho que aluno fez em um processo de reflexão, podendo a partir desta chegar à solução do problema, a despertar novos problemas, até resgatar novos conteúdos, levando a outras reflexões e sínteses. O autor constrói o seguinte esquema para caracterizar processo de exploração de um problema: Problema-Trabalho-Reflexões e Síntese (P-T-RS).

Em nosso trabalho em sala de aula percebemos que nossa pesquisa vai além da resolução de problemas matemáticos. Na metodologia de ensino aprendizagem de Matemática através de resolução de problemas podemos destacar a proposição de problemas. Ernest (1996) considera a proposição de problemas como sendo essencial em sala de aula, em suas palavras: “A matemática escolar para todos deve estar relacionada com a formulação e resolução de problemas” (p. 28).

Pudemos ao longo de nossa intervenção levar nossos alunos a propor problemas. Acreditamos que quando o aluno formula seus próprios problemas, estamos trabalhando uma atividade matemática que faz o aluno pensar matematicamente.

Segundo English (1997) a proposição de problemas consiste na formulação de novos problemas que dizem respeito a uma situação particular, um conteúdo. Para o autor a proposição de problemas possibilita ao professor perceber como o aluno estar compreendendo o conceito e processos matemáticos e ainda percebe como se encontra a criatividade do aluno.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Durante a intervenção em sala de aula que totalizaram 23 encontros fizemos uma descrição detalhada e análise das atividades trabalhadas. Dividimos as atividades em quatro seções com o intuito de direcionar o leitor. Na primeira seção abordamos atividades com o objetivo de introduzir o conceito de função; a segunda seção trata da representação gráfica; na terceira, as atividades levaram a institucionalização

(formalização) do conceito de função; e a última abordou uma das famílias de função - a Função Afim.

Selecionamos um encontro como uma amostra de um recorte de nossa intervenção que venha a ser representativo deste trabalho.

2º Encontro (Duas Aulas) - Dia 09/05/2013

A aula foi iniciada pedindo aos alunos que se dividissem em grupos de três pessoas, que poderiam ser os mesmos da última atividade, mas não tinha problema se quisessem permutar.

Foi entregue o roteiro da Atividade 2 e solicitado que eles lessem o enunciado da questão e tentassem resolvê-la.

Atividade 2 – O preço da passagem de ônibus:

O preço da passagem de ônibus entre as cidades de Lagoa Seca e Campina Grande é R\$ 2,25. Com base nesse dado, construa uma tabela, relacionando o valor a ser pago com o número de passagens.

Agora responda as seguintes questões:

- a) Quanto uma pessoa pagaria por dia se morasse em Lagoa Seca e trabalhasse em Campina Grande? E em uma semana? E em um mês?
- b) É possível saber a quantidade de passagens pagas, se o valor total pago corresponde a R\$ 54,00?
- c) Quais as grandezas envolvidas nessa situação?
- d) É possível estabelecer uma relação matemática que possa expressar essa situação? Qual?
- e) Em sua opinião, o preço da passagem de ônibus entre Lagoa Seca e Campina Grande é justa? Por quê?

A atividade tinha como objetivo fazer com que os alunos construíssem uma tabela que relacionasse as grandezas envolvidas na situação, dessa forma se familiarizando com aspectos de correspondência e relação. Na atividade foi trabalhada as representações tabular, algébrica e verbal.

Logo quando entregamos o roteiro da atividade aos alunos, começaram logo a fazer questionamentos.

Percebemos que os alunos sentem certa insegurança em realizar o que se pede sozinho, para itens claros e fáceis, como no caso quando se pede para construir uma tabela, os alunos ainda ficam inseguros e perguntam como fazer. Portanto, há uma forte dependência dos alunos para com o professor, eles perguntam como proceder a cada passo. Eles tinham dificuldades de ir adiante na resolução da atividade sem que houvesse consulta ou afirmação do professor. Notamos nisso uma falta de um pensar metacognitivo. Sobre essa insegurança Chevallard, Bosch e Gascón (2001) tratam “[...] os alunos tendem a delegar ao professor a responsabilidade de suas respostas, como se não importasse a eles o fato de serem verdadeiras ou falsas; como se o único

objetivo de sua atuação fosse responder as perguntas do professor [...]”.

Esta atividade gerou várias discussões, como por exemplo, os alunos questionaram quantos dias da semana a pessoa da situação trabalhava. Notamos grande envolvimento dos alunos nas discussões que o problema gerou. Quando se trabalha com problemas que fazem parte do cotidiano dos alunos, os mesmos se sentem mais envolvidos e participativos, provocando neste caso autonomia.

Nesta atividade os alunos perceberam que uma mesma situação pode possuir mais de uma representação, pois nela pudemos trabalhar com as representações tabular, algébrica e verbal. Há uma facilidade de desenvolver a grande ideia 5 de Cooney, Beckmann e Lloyd (2010) sobre as representações de funções. Percebemos, que apesar de os alunos não fazerem a representação da forma considerada mais adequada, eles compreenderam a importância que a taxa de variação tem para a construção do modelo - desenvolvimento da grande ideia 2, sobre a covariação e taxa de variação

Os estudantes puderam dar suas opiniões com respeito a uma temática de interesse local, gerando dessa forma julgamento crítico da situação, o que percebemos nas respostas do que achavam sobre o preço da passagem de ônibus entre Lagoa Seca e Campina Grande.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho que trilhamos nos faz acreditar que o nosso objetivo foi alcançado, uma vez que os alunos aceitaram bem a proposta da nova metodologia. Acreditamos que a resolução de problemas fez com que os alunos compreendessem melhor o conteúdo de função, e, portanto esta metodologia contribuiu significativamente para o ensino do professor e aprendizagem do aluno, referente ao conceito em estudo.

Com relação às representações múltiplas de funções, notamos que os alunos identificam com facilidade a representação verbal das situações e obtém os valores da variável dependente e independente usando esta representação. O uso da representação verbal e tabular o ajuda para fazer a passagem para a representação algébrica. Mas, de modo geral as representações eram na maioria das vezes mediadas pela representação tabular, uma vez que usavam a tabela para intermediar a representação algébrica e gráfica, isto mostra dependência dos alunos a esta representação.

Com relação ao que Cooney, Beckmann e Lloyd (2010) consideram como as grandes ideias essenciais do conceito de Função, percebemos que tenha ficado claro para os alunos: a grande aplicabilidade do conceito de função; a percepção de que quando o valor de uma variável mudava ocorria o mesmo com a outra e; tiveram a oportunidade de perceber que uma função pode ser representada de maneiras distintas, sem deixar de ser a mesma função.

Pudemos realizar um estudo em torno do tema função, o qual permitiu que

elaborássemos e aplicássemos uma sequência de atividade em sala de aula, desta forma fornecemos uma maneira de introduzir o conceito de função através de problemas que geram as discussões sobre as ideias essenciais do conteúdo, sem que seja necessário, de início, já apresentar as definições formais e que devem ser construídas pelos alunos durante o processo em sala aula. Não fornecemos apenas a sugestão para o desenvolvimento do conceito de função, mas também a discussão dos resultados da utilização deste em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. **Ensino-aprendizagem de matemática via resolução, exploração, codificação e descodificação de problemas e a multicontextualidade da sala de aula.** (Dissertação de Mestrado em Educação Matemática). Rio Claro: IGCE, UNESP, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M.; GASCÓN, J. **Estudar Matemáticas: O Elo Perdido entre o Ensino e a Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CONNAY, T. J.; BECKMANN, S.; LLOYD, G. M. et al. **Developing an essential understanding of functions: fostering mathematics in grades 9-12.** Reston: NCTM, 2010.
- DANTE, Luiz Roberto. **Criatividade e resolução de problemas na prática educativa matemática.** Rio Claro: Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Tese de Livre Docência, 1988.
- ENGLISH, L. D. **The development of fifth-grade children's problem-posing abilities.** Educational Studies in Mathematics, v. 34, n. 3, p. 183-217, 1997.
- ERNEST, P. Investigações, resolução de problemas e pedagogia. In: ABRANTES, P; LEAL, L. C.; PONTE, J. P. **Investigar para aprender Matemática** (textos selecionados). Lisboa: Associação dos Professores de Matemática, 1996. p. 25-48.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- LESTER, F. K. Research in mathematics problem solving. In: Shumway, R. J. (Ed.). **Research in mathematics education.** Reston: NCTM, 1980. p.286-323.
- NCTM. **An agenda for action.** Reston: NCTM, 1980.
- ONUCHIC, L. R. O ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 199-218.
- POLYA, G. **A arte de resolver problemas.** Rio de Janeiro: Interciência, 2006.
- RONAU, R. N.; MEYER, D.; CRITES, T. **Putting Essential Understanding of Functions into Practice in Grades 9–12.** Reston: NCTM, 2014.
- SHROEDER, T. L.; LESTER JR., F. K. Developing understanding in mathematics via problem solving. In: TRAFTON, P. R.; SHULTE, A. P. (Ed.). **New directions for elementary school mathematics.** Reston: NCTM, 1989. p. 31-32.

UM ESTUDO SOBRE O MATERIAL APOSTILADO NO ENSINO FUNDAMENTAL: NA VISÃO DOS ALUNOS

Sônia Aparecida Siquelli

Mestrado em Educação e Mestrado em Bioética-
Universidade do Vale do Sapucaí-UNIVÁS

Carlos Eduardo Negrão

Bolsista de Iniciação Científica Júnior- FAPEMIG/
UNIVÁS.

RESUMO: O presente trabalho, fruto de pesquisa pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior da Fundação de Pesquisa de Minas Gerais-Fapemig, teve como objetivo analisar o significado do uso de material apostilado no Ensino Fundamental II de uma escola pública municipal de Pouso Alegre/MG. A adoção de apostilas no Ensino Fundamental gera polêmica, pois para muitos pesquisadores é um meio de massificação, e um negócio rentável para grandes empresas. O uso do material apostilado no Brasil, data dos anos 2000, e veio com a proposta de melhorar a educação, diante do pressuposto que todos os países desenvolvidos utilizam desse material no sistema educacional. A metodologia empregada foi de natureza qualitativa, através de 13 entrevistas realizadas a uma amostra de alunos do 6º ao 9º ano de uma escola municipal deste município. A análise permitiu compreender entre outras, que o material apostilado não representa uma reforma na maneira de ensinar, porém sinaliza para uma prática alienada do

professor e do aluno que se mostram fora do processo de escolha política de adotar ou não tal material.

PALAVRAS-CHAVE: Material Apostilado, Ensino Fundamental, Visão dos Alunos.

ABSTRACT: The present work, as a result of research by the Junior Scientific Initiation Scholarship Program of the Research Foundation of Minas Gerais-Fapemig, aimed to analyze the meaning of the use of apostilled material in Elementary School II of a municipal public school in Pouso Alegre / MG . The adoption of handouts in Elementary Education generates controversy, since for many researchers it is a means of massification, and a profitable business for large companies. The use of the apostilled material in Brazil, dates from the 2000s, and came with the proposal to improve education, given the assumption that all developed countries use this material in the educational system. The methodology used was qualitative, through 13 interviews carried out with a sample of students from the 6th to 9th grade of a municipal school in this municipality. The analysis allowed us to understand, among others, that the apostilled material does not represent a reform in the way of teaching, but signals to an alienated practice of the teacher and the student that show themselves outside the process of political choice of adopting or not

such material.

KEYWORDS: Teaching Material, Elementary Education, Students' View.

INTRODUÇÃO

Conhecer o significado do uso do material apostilado para os alunos do ensino fundamental II de uma das escolas da rede municipal de Pouso Alegre/MG foi o objetivo deste trabalho de pesquisa realizado entre os meses de março a dezembro de 2015. Segundo a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 traz a educação pública como direito de cidadania a todo cidadão brasileiro em idade escolar e mesmo fora dela. Portanto, promover o acesso (nº de vagas), a permanência (transporte, merenda, material didático, uniforme, entre outras) e qualidade no ensino e aprendizagem são direito de cidadania e dever do Estado. Com isso, o Estado tem tomado atitudes para cumprir com suas responsabilidades com o cidadão. A partir da década de 90 o sistema de ensino público no Brasil em diversos municípios optou em adotar material didático apostilado, com a justificativa de melhorar a qualidade de aprendizagem das crianças, organizar o trabalho docente, uma vez que no Brasil a qualidade do ensino e aprendizagem vem sendo julgado pela família, mídia e até pelo governo como insatisfatória.

Quem produz esses materiais didáticos apostilados são grandes “empresas” do ensino conhecida em todo Brasil e que geralmente também organizam as apostilas para os colégios privados. Pesquisas mostram que a apostila usada no sistema público e no sistema de ensino privado é outra. Diferem nos conteúdos, na organização e na forma de serem implantadas. Ou seja, um sistema público que adota um material apostilado produzido por empresas privadas vem contribuir com o consumo no espaço público de um material que não condiz com a realidade da escola pública local.

Usar material apostilado no Ensino Fundamental é dispensável, pois esse nível de educação responsabiliza-se pelo educar, e, nessas condições o professorado necessita mais que apostilas, necessitam de formação continuada, materiais didáticos onde eles possam construir suas próprias atividades, pois privilegiar o ensino e as intervenções pedagógicas dispensa completamente material didático apostilado, não tem sentido isso.

O ensino fundamental corresponde do 1º ao 9º ano, é obrigatório e dever do Estado e da família. Esses níveis de ensino são à base da educação nacional, e se o Estado investe tanto dinheiro na aquisição deste material, deve também investir na formação continuada dos professores, nos salários que permitam o professor concentrar seu trabalho em um período diário com condições de investir em seus estudos no outro período. Material didático apostilado muitas vezes amarram o professor nos conteúdos e isso não significa que a aprendizagem se efetiva. A quem estamos educando? Para quê? A quem atende o uso desse material? A aprendizagem? Ao ensino? Devem ser refletidas por toda equipe pedagógica ao adotar material didático apostilado. Esses

questionamentos devem ser discutidos antes de fazer uma opção por tais materiais, pois é um investimento econômico que nem sempre significa um investimento em qualidade de ensino e, sobretudo de aprendizagem das crianças e adolescentes desta faixa etária.

Deixar de usar apostilas e passar para o uso de outro material produzido e adotado pelo governo do Estado, que possui uma metodologia embasada no construtivismo, onde a criança numa postura individualizada constrói seus conhecimentos, é uma transformação de concepções de ensinar e aprender. Toda criança aprende, isso já foi comprovado. Mas, se as inferências didáticas não forem significativas o oposto também é verdadeiro, ou seja, as crianças retardam seu aprender. Com certeza interromper uma forma de trabalho e optar por outra traz prejuízos, porque nós humanos em situações de aprendizagem necessitamos de referências, o professor, as atividades e o material didático se constituem nessa referência.

A criança, o adolescente e o jovem tem a necessidade de referência de formação. O uso do material didático apostilado tem um objetivo específico, garantir a aprendizagem e memorização de conteúdos nomeados pelo Estado ou por estas empresas que encontraram na educação uma forma de enriquecimento. Mas, nada disso valerá se não houver um investimento na formação continuada do professor da rede. Com certeza a troca de metodologia prejudica a aprendizagem porque professores e alunos necessitam de um tempo de adequação. E, a condição humana não nos permite mudar de concepção de ensino e aprendizagem assim nesse tempo do capitalismo, rápido e produtivo. Concepções são constituídas de dentro para fora no educador, e não é a mudança de material que irá garantir maior aprendizagem. O que garante isso é um investimento sistemático na formação continuada do professor, nas suas condições de trabalho e por ultimo nos investimentos das unidades escolares.

Em tempos onde o Brasil se constitui uma das economias fortes mundiais, investir em educação é primordial. Sair do cenário de aparência de mudança para as transformações de fato. Material didático, tecnologias, estruturas físicas nenhuma garantem a aprendizagem da criança se o corpo pedagógico, os gestores da educação pública não elencarem qual é o papel da escola na formação do cidadão. Refletir sobre isso é desencadear posturas e ações que estão para além de materiais didáticos que em muitos casos são ações paliativas frente o grande problema da não aprendizagem apontada pelos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB pelo MEC no Brasil.

MATERIAL E MÉTODO

A metodologia empregada de natureza qualitativa, primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema e, também entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos do ensino fundamental II. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa toma o espaço natural como principal meio para a coleta de

dados, e cabe ao pesquisador sistematizar e analisar esses fenômenos já existentes, conferindo-lhes relevância e significado social. Foram entrevistados 13 alunos do ensino fundamental II, todos da Escola Municipal Dom Otávio, nenhum dos participantes sofreram reprovações, são alunos em idade escolar referente ao ano matriculado.

Os participantes da pesquisa foram classificados pelo entrevistador como: A1, A2... para alunos do 6º ano (11 e 12 anos); B1, B2... para alunos do 7º ano (12 e 13 anos); C1, C2. para alunos do 8º ano (13 e 14 anos) e D1, D2...:para alunos do 9º ano (14 e 15 anos). As transcrições no interior das tabelas obedeceram a forma como os entrevistados falaram, sem correções.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Questão 01: *Então meu amigo eu gostaria de saber o que você acha da apostila e tal, como ela é?*

Entrevistado	Resposta
A1	Ah eu acho a apostila boa, ela é bem... explicada tem bastante conteúdo, bom é isso. ((ruído))
A2	A apostila tem coisa que ela não ensina muito bem, alguns conteúdos tipo assim ciência: se eu for pegar pra estudar uma prova eu não consigo todinha nela. Então tem vezes que é melhor não ter do que ter.
A3	Ah eu acho que a apostila é boa pra estudar assim quando tem prova a maioria das matérias que o professor da é na apostila e revisão assim pra prova é na apostila então acho que a apostila é boa pros estudos.

Tabela A: A apostila na visão dos alunos - 6º ano

Nos apontamentos de A1 e A2 contradizem quanto à opinião de ser um bom material ou não, mas um aponta que tem muito conteúdo e outro afirma que estudar para prova fica complicado devido ao mesmo conteúdo.

Entrevistado	Resposta
B1	Eu acho que ela não é... Totalmente completa porque muitas coisas, matemática, português ou outras matérias esta incompleto ou errado. ((ruído))
B2	Em ciências ta geralmente incompleta porque tem que usar sempre o livro, em matemática as respostas da apostila do professor ta errada, a sequência "A, B, C" geralmente ta errada também. A parte de artes a gente nem usa porque não tem aula de artes e é isso.
B3	Ela é chata e não tem todo... conteúdo que agente precisa saber.
B4	Primeiro eu acho que ela é um pouco chata mas assim ela é interativa, da pra entender algumas coisas da pra entender algumas coisas mas falta um tanto é mais ou menos assim.

Tabela B: A apostila na visão dos alunos - 7º ano

Já para os participantes B1 e B2 apontam a apostila ser incompleta quanto aos conteúdos, o que sugere a comparação realizada em relação ao conteúdo do livro.

Entrevistado	Resposta
C1	Eu acho muito legal essa iniciativa que a prefeitura tomou, porque ajuda bastante os alunos para eles não terem que carregar o livro e tal.
C2	Ela é ruim.

Tabela C: A apostila na visão dos alunos - 8º ano

Entrevistado	Resposta
D1	Cara sério, se você comparar a apostila com a do objetivo por exemplo, tipo lá tem três vezes mais conteúdo que a nossa e mesmo assim só tem o básico.
D2	Então, eu gosto da apostila até pelo fato de ser, ter um conteúdo bem resumido
D3	Bom, eu acho que é uma merda porque é muito desorganizada.

Tabela D: A apostila na visão dos alunos - 9º ano

O importante nesta questão foi à reflexão feita sobre o conteúdo e também expressões do tipo “chata” e “legal” foi desconsiderado pela análise devido seu caráter genérico.

Questão 02: *Você consegue estudar todo conteúdo das provas apenas com a apostila?*

Entrevistado	Resposta
A1	Eu não consigo fazer só as provas utilizando a apostila eu preciso também da matéria do caderno que os professores passam... às vezes eu consigo assim só na apostila, as vezes eu preciso do caderno.
A2	Então, tem que ter o caderno o livro ((ruído)) nem os professores passam só a apostila pra estudar porque não tem tudo na matéria.
A3	Consigo.

Tabela A: A apostila na visão dos alunos - 6º ano

Nessa questão A1, A2 e A3 apontam a importância do uso do conteúdo do caderno, ou seja, os conteúdos apontados pelo professor e explicados pelo mesmo são de extrema importância para os alunos.

Entrevistado	Resposta
B1	Sim eu consigo estudar geralmente todas as coisas pela apostila, porque os professores costumam fazer resumos para as provas tirando conteúdo da apostila.
B2	Não.
B3	Não, impossível.
B4	Não, não porque a maior parte das coisas que a professora explica ta no livro então não da pra ver tudo com a apostila.

Tabela B: A apostila na visão dos alunos - 7º ano

Entrevistado	Resposta
C1	Consigo, geralmente eu nem estudo mas eu consigo. Tem todo o... conteúdo que é necessário para a prova e geralmente os professores se inspiram na apostila.
C2	Não, preciso estudar pelo caderno também.

Tabela C: A apostila na visão dos alunos - 8º ano

Entrevistado	Resposta
D1	Não.
D2	Sim.
D3	Não, eu necessito bastante mais do livro do que da apostila.

Tabela D: A apostila na visão dos alunos - 9º ano

Já para os entrevistados do 7º, 8º e 9º anos às expressões são contundentes quanto em sua maioria da apostila não os ajudar no estudo de conteúdos para avaliação (B2, B3, B4, C2, D1, D2). A minoria afirma que sim, sem maiores detalhes.

Questão 03: *O que você menos gosta no conteúdo da apostila? Por quê?*

Entrevistado	Resposta
A1	Matemática.
A2	É o que menos gosto é tipo a Véra ela não passa nada, então agente fica carregando peso na mochila em vez de estudar a matéria dela, ela nunca passou, nenhum dos bimestres ela nunca passou a apostila da matéria dela, então agente não sabe nada do que tem na apostila.
A3	Tem alguns erros.

Tabela A: A apostila na visão dos alunos - 6º ano

Entrevistado	Resposta
B1	O que eu menos gosto são os erros que tem em varias matérias porque às vezes a gente perde muito tempo de aula por coisas que são idiotas.
B2	((ruído)) Geografia, porque é incompleto, porque não tem atividades legais e porque não tem...
B3	Matéria chata.
B4	Os exercícios.

Tabela B: A apostila na visão dos alunos - 7º ano

Entrevistado	Resposta
C1	Tem menos espaço para anotações.
C2	Ela não é completa então fica difícil.

Tabela C: A apostila na visão dos alunos - 8º ano

Entrevistado	Resposta
D1	O material de artes porque todo ano passa e ninguém usa essa porra.
D2	O que eu menos gosto no conteúdo da apostila é a matéria de artes porque... Não tem artes como disciplina na escola!
D3	De artes porque a gente não usa para nada aquilo tem na apostila só pra ocupar espaço.

Tabela D: A apostila na visão dos alunos - 9º ano

Nessa questão apontam a incompletude da apostila quanto aos conteúdos. Percebeu-se a dificuldade em identificar a disciplina que a apostila é bem contemplada.

Questão 04: *Você tem alguma dificuldade para estudar a apostila em casa? Explique essa dificuldade.*

Entrevistado	Resposta
A1	Tem algumas coisa que eu não entendo ai eu não faço ai eu deixo para professor explicar de novo ai eu entendo.
A2	Ah não((ruído)) e na maioria das vezes também o que é pra estudar agente marca, grifa...
A3	Eu acho que não tem nada não, de difícil.

Tabela A: A apostila na visão dos alunos - 6º ano

Entrevistado	Resposta
B1	As vezes eu tenho algumas dificuldades por causa... de palavras difíceis que eu não sei, porque eu sou ruim em português então é difícil mas fora isso não tem nada.
B2	Não.
B3	Sim porque ta faltando coisa nela, conteúdo.
B4	Não, não tenho nenhuma dificuldade mas ela é legal sim, não tenho dificuldade não.

Tabela B: A apostila na visão dos alunos - 7º ano

Entrevistado	Resposta
C1	Nenhuma.
C2	Não pois presto atenção na aula e tiro minhas dúvidas com o professor.

Tabela C: A apostila na visão dos alunos - 8º ano

Entrevistado	Resposta
D1	Não pois presto atenção na aula e tiro minhas dúvidas com o professor.
D2	Não.
D3	Bom é que eles erram muito o palavreado que eles escrevem nas atividades.

Tabela D: A apostila na visão dos alunos - 9º ano

Apontam as dificuldades como o conteúdo incompleto e a linguagem que oferece dificuldade em compreensão. Mas, o que mais chama atenção é a importância dada ao professor no trabalho com os conteúdos além da apostila.

Questão 05: *Se você tivesse que escolher entre a apostila e o livro qual escolheria e por quê?*

Entrevistado	Resposta
A1	Eu escolheria o livro, porque é mais fácil de fazer as coisas e melhor, entendeu?
A2	Eu escolheria o livro, porque eu acho que o livro acaba explicando mais, não tem exercício... Tem poucos exercícios mas acaba explicando mais do que a apostila as vezes.
A3	Ah eu escolheria a apostila porque eu acho que é mais fácil porque tem as atividades pra fazer também que é mais fácil fazer lá na apostila mesmo.

Tabela A: A apostila na visão dos alunos - 6º ano

Entrevistado	Resposta
B1	A apostila porque ela tem um conteúdo mais detalhado e é mais fácil de entender, porque o livro tem expli... explicações mais complexa.
B2	O livro porque ele tem mais conteúdo e é melhor para estudar para as provas.
B3	O livro, ele é mais complexo ué.
B4	O livro porque ele é mais completo ele mostra mais o que agente precisa saber.

Tabela B: A apostila na visão dos alunos - 7º ano

Entrevistado	Resposta
C1	Escolheria óbvio a apostila porque o livro é um de cada matéria e a apostila é um generalizado para todas as matérias.
C2	O livro pois tem mais explicação e as atividades mais completas, podendo somente usá-lo sem auxílio do caderno.

Tabela C: A apostila na visão dos alunos - 8º ano

Entrevistado	Resposta
D1	O livro porque a explicação da apostila falta conteúdo!
D2	Escolheria a apostila porque já tem todos as disciplinas na apostila em resumido e o livro é muito pesado. Tem duzentas páginas cada livro para cada disciplina ou seja isso ia dificultar muito a vida do aluno.
D3	O livro porque eu acho que ele é bem mais organizado do que a apostila.

Tabela D: A apostila na visão dos alunos - 9º ano

Do total de alunos entrevistados (12), (8) escolheram o uso de livro e apenas (4) o uso da apostila, enquanto material didático a ser adotado. O que demonstra ser de suma importância e ser considerada, que os próprios alunos apontem a eficiência de tal material, para escolha política e econômica da rede em adotá-lo ou não.

CONCLUSÕES

Nem todos os entrevistados possuíam opinião formada quanto ao uso da apostila. Os participantes ficaram tranquilos durante a entrevista, sentiram-se aliviados em poder expressar suas opiniões e ter um ouvinte. Muitos apresentaram-se indignados quanto ao uso da apostila. Ex: Conteúdo de Artes presente na apostila, não tem professor que trabalha esta disciplina, principalmente os alunos do 9º ano.

Outros entrevistados reclamaram do peso de material escolar que carregam (livros e apostila...), uma vez que na escola não há armários para este fim. O armário presente em cada sala de aula é destinado ao uso dos alunos do período vespertino, do 1º ao 5º ano. O material apostilado pode contribuir sim, mas no resultado destas entrevistas observamos que as anotações do caderno e a explicação do professor é que resultam um amparo na aprendizagem destes alunos.

Mas, ainda restam questões, será que os alunos concordam com a metodologia empregada dos professores ao ensinar e o uso dessas apostilas, até que ponto refletem sobre isso? Se faz mesmo necessário este tipo de material nessa fase

escolar? Ou, a quem atende este material, porque é sabido que o custo do mesmo para rede municipal de educação é muito alto, visto o site de transparência. Há por parte da SME um sistema de avaliação que avalie do uso dos mesmos e sua eficiência na aprendizagem dos alunos? E, os professores o que têm a dizer? Entendemos que o objetivo da pesquisa foi atingido, mas que fica em aberto tais questões, uma vez que o tema é abrangente e exige-se mais dados, dos professores, dos gestores, e da própria literatura da área, para fundamentar a argumentação aqui construída que o uso apostilado de materiais na aprendizagem do aluno do Ensino Fundamental II atende mais uma questão de política pública, com seus interesses políticos, do que a prática pedagógica deste nível de ensino.

REFERÊNCIA

BRASIL, **Câmara dos Deputados**. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, atualizada 2014.

_____. **Câmara dos Deputados**. Constituição da República Federativa do Brasil/1988.

FREITAS, Luís Carlos de. Os Reformadores Empresariais de educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público de Educação. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol.33, n.119.abril/junho de 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Autores Associados: Campinas, 2006.

*Este capítulo foi publicado em formato de Relatório de Pesquisa no endereço: (<http://www.univas.edu.br/docs/2018/pesquisa/iniciacaoCientifica/publicacoes/ebook13.pdf>)

“EU TROPEÇO, MAS NÃO DESISTO”: CONDIÇÕES MATERIAIS E IMATERIAIS QUE JUSTIFICAM A PERMANÊNCIA DE PROFESSORES DE REDES PÚBLICAS E PRIVADAS NA PROFISSÃO

Rodnei Pereira

UNIP-SP/FCC

Luciana Andréa Afonso Sigalla

PUCSP

Lisandra Marisa Príncipe

UNIP-SP/FCC

RESUMO: O objetivo do presente texto é apresentar os resultados da pesquisa “condições de trabalho do professor como produtoras e mantenedoras de práticas e representações sobre a docência, no processo de profissionalização docente”, a qual teve como objetivo compreender as condições materiais e imateriais que justificam a permanência de professores na profissão docente, sob a ótica da identidade profissional. No desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se, para a coleta de dados, a técnica Q. Este instrumento caracteriza-se por possibilitar uma análise quali-quantitativa, por meio da avaliação atribuída, por docentes, a um conjunto de itens/afirmações. Participaram desta pesquisa 25 docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental, na cidade de São Paulo, em instituições públicas e privadas e que possuíam entre 5 e 10 anos de docência. Analisou-se as respostas alocadas nas posições 10, 9 e 8, afirmações mais valorizadas pelos docentes. Os resultados auxiliam a desmistificar algumas crenças como, por exemplo, a de que

os docentes permanecem por não terem outra escolha ou de que desconhecem as condições reais em que devem desenvolver sua profissão. Sua identidade profissional não se constitui à revelia dessas condições materiais e imateriais, mas no bojo delas.

PALAVRAS-CHAVE: Profissionalidade Docente. Condições do Trabalho. Identidade Docente. Técnica Q.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to present the results of the research “work conditions of the teacher as producers and maintainers of practices and representations about teaching, in the process of teacher professionalization”, whose objective was to understand the material and immaterial conditions that justify the permanence of teachers in the teaching profession, from the point of view of professional identity. In the development of this research, the Q methodology was used for data collection. This instrument is characterized by enabling a quali-quantitative analysis, through the evaluation attributed, by teachers, to a set of items / affirmations. Twenty-five teachers who work in the final years of elementary education, in the city of São Paulo, in public and private institutions and who had between 5 and 10 years of teaching participated in this research. The answers allocated in positions 10, 9 and 8, statements most valued by teachers, were

analyzed. The results help to demystify some beliefs, such as that teachers remain because they have no other choice or are unaware of the real conditions in which they should develop their profession. Their professional identity does not constitute themselves in the absence of these material and immaterial conditions, but in their bulk. **KEYWORDS:** Teacher Professionalism. Labor Conditions. Teaching Identity. Q Methodology.

1 | INTRODUÇÃO

No imaginário popular brasileiro há uma fábula muito conhecida, que narra a história de uma garota que, ao fazer planos a partir do dinheiro que ganharia com a venda de um balde de leite, chora muito depois de derramá-lo, mas consegue contornar a situação quando passa a refletir sobre os limites e aproximações entre sonhar e se manter com “os pés no chão”. Trata-se de um texto narrativo, na verdade uma versão de uma história clássica, sobre um sonhador que vive a fazer planos a partir de coisas insignificantes, escrita por Monteiro Lobato, no século XX. Em que pese toda e qualquer discussão que possa ser feita em torno do papel moralizante das fábulas, positiva ou negativamente, emprestamos o título da história original para compor o título do presente trabalho, que tem a intenção de comunicar parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo geral estudar a identidade de professores em exercício no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º a 9º ano). Assim, buscou-se investigar os aspectos que constituem as condições materiais e imateriais em que se desenvolve o trabalho docente, visando, dessa forma, a contribuir para a compreensão do processo de constituição da profissionalidade docente, mais especificamente, procurando compreender o que explica a permanência dos professores participantes do estudo na profissão.

A “Técnica Q”, uma técnica quantitativa de análise fatorial desenvolvida por Stephenson (1953), foi utilizada como metodologia de coleta dos dados.

Este trabalho está organizado em quatro tópicos: o primeiro trata da “Técnica Q”; o segundo apresenta a metodologia da pesquisa; o terceiro traz a análise e a discussão dos dados; o quarto apresenta algumas conclusões da pesquisa.

2 | A “TÉCNICA Q”

A “Técnica Q” foi desenvolvida por William Stephenson, em 1953, e era utilizada por ele na área de estudos psicológicos. O “Q” presente no nome da técnica vem de *quantum*¹, devido a seu paralelo com a mecânica quântica, em Física.

De acordo com Gatti (1972), o emprego da “Técnica Q” constitui-se rico instrumento nas pesquisas em Ciências Humanas, dada sua flexibilidade em relação à coleta e à análise dos dados, pelo pesquisador.

1. *Quantum* é a mínima parte de um corpo físico envolvido em uma interação.

Na atualidade, a aplicação do instrumento consiste em fornecer aos participantes das pesquisas uma determinada quantidade de cartões (no mínimo, 30; no máximo, 100) onde estão impressas afirmações (denominadas “itens”) sobre um tema² e solicitar-lhes que aloquem esses cartões em uma posição na régua de valores numerada de 0 a 10, sendo 0 a discordância total da afirmação e 10 a concordância total com ela.

O pesquisador, no momento da aplicação, deve mostrar ao participante o material (cartões e régua) que será utilizado (Figura 1).

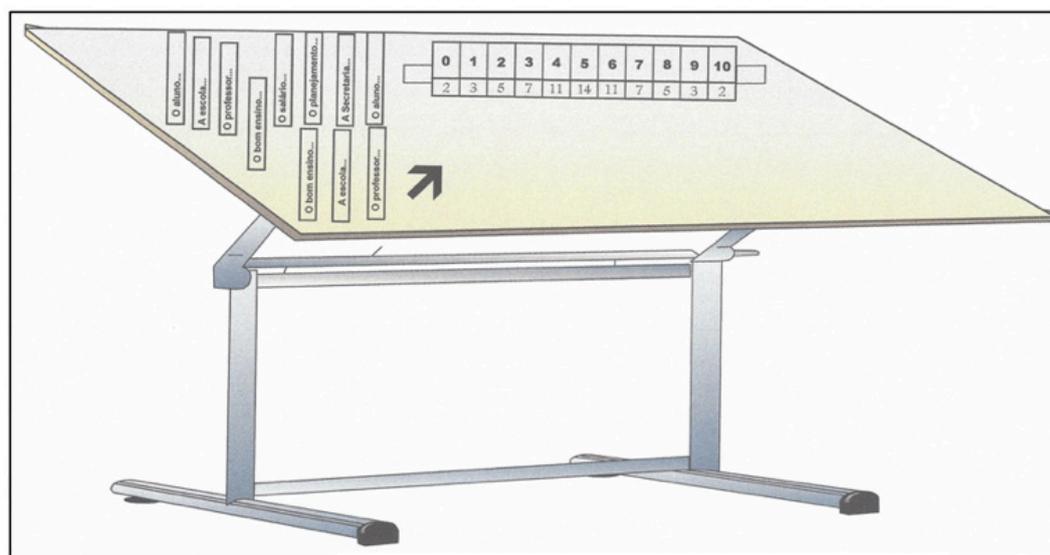


Figura 1. Disposição do material (cartões e régua) sobre a mesa

Fonte: Manual de coleta e organização dos dados da Técnica Q e do perfil, elaborado pela Equipe CIERS/Ed.

Em seguida, deverá ser explicado ao participante que a régua possui 11 colunas e duas linhas, sendo que a linha superior corresponde à nota (de 0 a 10) que ele atribuirá ao item e a linha inferior corresponde ao máximo de itens que poderão receber cada nota (Figura 2).

Escore Posição na escala	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Frequência Nº de cartões em cada coluna	2	3	5	7	11	14	11	7	5	3	2

Figura 2. Régua de valores da Técnica Q (escore x frequência)

Fonte: Manual de coleta e organização dos dados da Técnica Q e do perfil, elaborado pela Equipe CIERS/Ed.

A orientação para o participante é para que ele examine todos os cartões e faça uma graduação, alocando-os em cada posição da régua de valores, observando que

2. As afirmações precisam estar bem redigidas, utilizando-se de linguagem familiar aos participantes, sem erros de grafia ou concordância e contendo apenas uma ideia por cartão.

essa graduação deve respeitar a distribuição de frequência predeterminada (Figura 3).

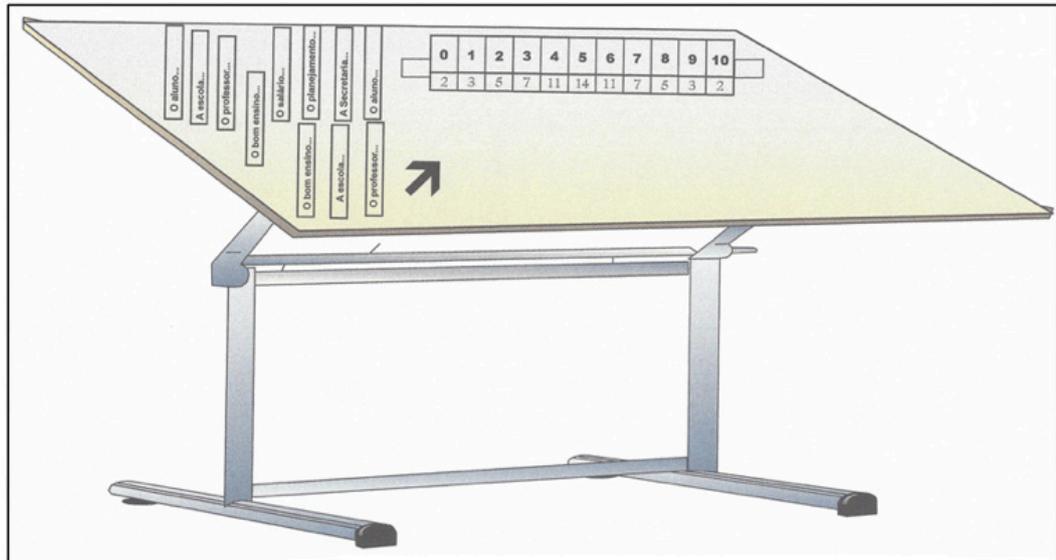


Figura 3. Alocação dos cartões nas posições da régua de valores

Fonte: Manual de coleta e organização dos dados da Técnica Q e do perfil, elaborado pela Equipe CIERS/Ed.

A aplicação da técnica deve ser feita a apenas um participante por vez e a distribuição dos cartões em colunas pertence exclusivamente a ele, ou seja, o pesquisador não interfere nessa classificação. No máximo, se necessário, poderá esclarecer ao participante suas dúvidas em relação ao conteúdo dos itens, auxiliando-o em sua compreensão.

Ao término da aplicação do instrumento, procede-se à transcrição das respostas para uma planilha e inicia-se a análise dos dados.

Ao realizar um estudo com vinte estudantes, Stephenson (1953) constatou que, encontrando-se correlações entre os diferentes arranjos de pessoas, havia nessas pessoas uma tendência para gostar das mesmas coisas. Da mesma forma, se as pessoas nunca tivessem as mesmas preferências, não seriam encontradas correlações entre os escores. Assim, se os sujeitos classificam as frases/afirmações de forma parecida é porque têm pensamentos semelhantes acerca de determinado assunto sob investigação.

Desse modo, os indivíduos apresentam seu ponto de vista subjetivo sobre as afirmações, que não são avaliadas umas em relação às outras por meio de comparações, uma vez que o foco da análise por meio da Técnica Q não é saber qual é a proporção da população em cada fator, mas estabelecer relações entre a opinião ou a impressão dos participantes acerca de determinada amostra de variáveis.

3 | METODOLOGIA DA PESQUISA

Participaram da pesquisa um grupo de 25 professores composto de homens e

mulheres entre 27 e 54 anos, com tempo de docência entre 5 e 10 anos, atuantes no Ensino Fundamental – Anos Finais, de nove escolas da capital paulista, sendo seis públicas e três privadas. Foram analisadas as frases mais escolhidas pelos participantes.

3.1 O “Grupo 1” e as frases mais escolhidas

O “Grupo 1” foi composto pela seleção das frases mais votadas pelos sujeitos entrevistados, que obtiveram o maior número de pontos na escolha realizada através da aplicação de um instrumento oficial. Esse instrumento era composto por 70 frases prontas, impressas em cartões, que o sujeito deveria dividir numa régua demarcada de 1 a 10.

A análise feita a seguir é produto dos limites e possibilidades a que se pode chegar por meio do uso da “Técnica Q”. Trata-se, por isso, de um conjunto de frases escolhidas por um determinado universo de sujeitos que apresentam confluência na escolha de um conjunto de frases que expressam ideias reificadas no imaginário docente e socialmente compartilhadas, representantes, outrossim, da subjetividade dos participantes.

As frases representam, assim, opiniões, crenças, atitudes hipotéticas, representações e ideologias (ROUQUETTE apud RATEAU et al, 2012) mais generalizantes ou menos generalizantes, mas que foram tomadas, neste estudo, por serem representativas do grupo participante e por evidenciarem ideias que contribuem para que pessoas e grupos possam se definir em relação a outros e que, portanto, contribuem para que a identidade de todos possa ser definida (RATEAU et al, 2012).

Esses princípios serviram como base para a organização de indicadores que são fruto das inferências às quais se chegou, tratando-se, assim, de uma forma de organização e análise dos dados, dentre tantas outras possíveis.

Foram tomadas para análise, um total de 19 frases (Quadro 1) que obtiveram notas entre 5 e 10, dentre as escolhidas com maior frequência pelo universo de sujeitos participantes da pesquisa. São elas:

Frases mais escolhidas	
1. Tenho orgulho de ser professor. 2. Acho que preciso ser um provocador das aprendizagens dos alunos. 3. O professor deve ser um profissional com qualificação para estar em aula. 4. Planejar é fundamental para o meu trabalho. 5. Dar aula foi uma escolha minha; se eu não gostasse do que faço, estaria em outra área. 6. Eu acredito que o professor é um agente de mudança. 7. Pretendo continuar na carreira, apesar do salário e das condições de trabalho. 8. O professor tem que buscar sempre mais. Tem sempre que questionar as coisas e melhorar. 9. O trabalho de professor é um trabalho de interação (professor-aluno) para construir conhecimento. 10. Devo auxiliar os alunos a dar sentido às informações.	11. O professor tem que lidar com o fato de as pessoas serem diferentes. 12. Eu tenho aprendido muito desde que eu cheguei nesta escola. 13. Permanecer na profissão exige heroísmo. 14. Minha família valoriza minha profissão. 15. Sinto-me responsável pela formação da próxima geração. 16. Para os jornais/televisão, a culpa do mau ensino é sempre do professor. 17. Tem que gostar de ser professor para a gente conseguir continuar. 18. É o valor que dou à educação que me atrai, e não o salário. 19. Trabalhar para que a educação de nosso país tenha mais qualidade é minha meta.

Quadro 1. Frases mais escolhidas pelos professores participantes do estudo

Fonte: Dados organizados pelos autores.

Como primeiro movimento de análise, as frases foram lidas diversas vezes com o objetivo de captar seus significados, a colocação das palavras e a ordem em que elas apareciam. Realizou-se então seu agrupamento, a partir da constituição de três indicadores de análise, assim reunidos:

Indicador 1: Trabalho pedagógico

- *Acho que preciso ser um provocador das aprendizagens dos alunos.*
- *Planejar é fundamental para o meu trabalho.*
- *Devo auxiliar os alunos a dar sentido às informações.*
- *O professor tem que lidar com o fato de as pessoas serem diferentes.*
- *Eu tenho aprendido muito desde que eu cheguei nesta escola.*

Indicador 2: Condicionantes que justificam a permanência na profissão

- *Tenho orgulho de ser professor.*
- *Dar aula foi uma escolha minha; se eu não gostasse do que faço, estaria em outra área.*
- *Minha família valoriza minha profissão.*
- *Tem que gostar de ser professor para a gente conseguir continuar.*

- *É o valor que dou à educação que me atrai, e não o salário.*

Indicador 3: Significados da profissão docente

- *Eu acredito que o professor é um agente de mudança.*
- *O professor deve ser um profissional com qualificação para estar em aula.*
- *O professor tem que buscar sempre mais. Tem sempre que questionar as coisas e melhorar.*
- *O trabalho de professor é um trabalho de interação (professor-aluno) para construir conhecimento.*
- *Permanecer na profissão exige heroísmo.*
- *Trabalhar para que a educação de nosso país tenha mais qualidade é minha meta.*
- *Para os jornais/televisão, a culpa do mau ensino é sempre do professor.*
- *Sinto-me responsável pela formação da próxima geração.*
- *Pretendo continuar na carreira, apesar do salário e das condições de trabalho.*

Análise e discussão dos dados

Após esse agrupamento das frases, o próximo passo foi analisar cada um dos indicadores.

Indicador 1: Trabalho pedagógico

As frases constantes neste indicador foram agrupadas (Quadro 2) por fazerem menção direta às atividades do professor na escola, em determinadas situações, principalmente no que diz respeito à interação com os estudantes e à organização do trabalho pedagógico.

Frases	Temas
<i>Acho que preciso ser um provocador das aprendizagens dos alunos.</i>	Importância da mediação do professor / ação pedagógica intencional / compromisso profissional
<i>Devo auxiliar os alunos a dar sentido às informações.</i>	
<i>Planejar é fundamental para o meu trabalho.</i>	Compreensão da função social da escola
<i>O professor tem que lidar com o fato de as pessoas serem diferentes.</i>	Necessidade de considerar a heterogeneidade no trabalho
<i>Eu tenho aprendido muito desde que eu cheguei nesta escola.</i>	Movimento multidimensional por meio do qual a aprendizagem da docência ocorre

Quadro 2. Frases relacionadas ao indicador “Trabalho pedagógico”

Fonte: Dados organizados pelos autores.

Por “trabalho pedagógico” entende-se uma ação planejada e intencional que “[...]”

exige interação com outros sujeitos, possibilidades de linguagens e interlocução e conciliação entre [uma] proposta e um referencial teórico-metodológico” (FERREIRA, 2010).

Algumas frases apresentam uma relação direta com o que é específico do trabalho com os estudantes, como “*Acho que preciso ser um provocador da aprendizagem dos alunos*” e “*Devo auxiliar os alunos a dar sentido às informações*”, e permitem inferir que os participantes do estudo reconhecem a importância da mediação do professor e sua intencionalidade na organização e desenvolvimento das situações de ensino, assim como parecem indicar a assunção de seu compromisso profissional.

Já a frase “*Planejar é fundamental para o meu trabalho*” aponta para a organização do trabalho pedagógico articulado ao papel mediador e ao compromisso profissional explicitados pelos sujeitos na escolha das frases que obtiveram maior pontuação. Percebe-se um posicionamento que sugere a compreensão da função social da escola na transmissão dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade.

A importância de planejar a ação pedagógica, apontada nessa frase, encontra fundamento nessa concepção de escola, educação e docência. Isso é indicador de um fator de permanência, a partir do momento em que esses três aspectos configuram um tripé que constitui um significado do que é a profissão docente: como, quando e onde ela se desenvolve.

O professor, ao planejar a ação pedagógica, precisa considerar a heterogeneidade dos grupos. Essa peculiaridade encontra fundamento na frase “*O professor tem que lidar com o fato de as pessoas serem diferentes*”.

Se, por um lado, a frase pode estar ancorada em um discurso externo ao sujeito, que o toma para si, por outro, indica a aceitação desse princípio como algo essencial ao seu trabalho, pois, ao se deparar com sujeitos com diferentes histórias, religiões, condições sociais e físicas, conhecimentos prévios, precisa enfrentar os desafios que se colocam para concretizar o planejamento, considerado fundamental para seu trabalho.

O discurso da heterogeneidade, amplamente difundido nos processos de formação inicial e continuada de professores desde os anos 2000, parece ter eco na escolha dessa frase. A heterogeneidade seria a marca de um tempo em que a escola se abre para as diferenças humanas e se esforça para assegurar que “[...] todos os alunos tenham acesso a uma cultura de base comum” (ANDRÉ, 2013, p. 13).

O exercício do trabalho pedagógico prevê a interação com os alunos, com outros professores, com a gestão escolar, com a comunidade e suas características, com as normas do sistema escolar, com as diferenças. O confronto com os desafios colocados pela prática pode provocar o deslocamento dos valores, das crenças, dos conhecimentos construídos ao longo da trajetória formativa do professor e impulsionar seu desenvolvimento profissional.

Nessa direção, a escolha da frase “*Eu tenho aprendido muito desde que cheguei nesta escola*” sinaliza um movimento multidimensional, por meio do qual a

aprendizagem *na e da* docência ocorre.

Indicador 2: Condicionantes que justificam a permanência na profissão

A análise das frases agrupadas neste indicador (Quadro 3) possibilitou o seguinte arranjo:

Frases	Temas
<i>Tenho orgulho de ser professor.</i>	Ter orgulho da profissão
<i>Dar aula foi uma escolha minha; se eu não gostasse do que faço, estaria em outra área. Tem que gostar de ser professor para a gente conseguir continuar.</i>	Gostar do que faz
<i>Minha família valoriza minha profissão.</i>	Ser valorizado pela família
<i>É o valor que dou à educação que me atrai, e não o salário.</i>	Valorizar a educação

Quadro 3. Frases relacionadas ao indicador “Condicionantes que justificam a permanência na profissão”

Fonte: Dados organizados pelos autores.

Observou-se que as frases mais escolhidas pelos participantes podem indicar um movimento de permanência na profissão por questões de ordem subjetiva e que estão no plano da afetividade (ter orgulho da profissão, gostar do que faz e ser valorizado pela família) e da moral (valorizar a educação).

Em Gonzalez-Rey, encontrou-se ancoragem para compreender a questão do sentido subjetivo das experiências humanas. Segundo o autor:

A nossa definição da categoria sentido subjetivo orienta-se a apresentar o sentido como momento constituinte e constituído da subjetividade, como aspecto definidor desta, enquanto é capaz de integrar formas diferentes de registro (social, biológico, ecológico, semiótico, etc.) numa organização subjetiva que se define pela articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados, que toma formas variáveis e que é suscetível de aparecer em cada momento com uma determinada forma de organização dominante (2000, p. 18).

Nas frases escolhidas pelos sujeitos, observa-se um conjunto de ideias reveladoras de um complexo amálgama de aspectos emocionais, morais, atravessados pelo social e também pelas condições materiais e imateriais objetivas de existência (família, cultura, papel da educação), embora nenhuma frase que se refira a condições de trabalho e carreira tenha sido escolhida neste grupo.

Indicador 3: Significados da profissão docente

Nesta categoria, foram contempladas as frases que indicam para os sujeitos *o que é, como é, por que é e para que serve* a docência. Nesse sentido, as frases escolhidas evocam um professor ideal, ou seja, um professor que “deve” ou “tem que” ser, pensar ou agir de determinadas maneiras.

Ao se realizar a análise das frases agrupadas nesse indicador, considerou-se que os significados a elas subjacentes são: o “papel social atribuído ao professor e ao

seu trabalho” e as “justificativas para permanecer na carreira” (Quadro 4).

Frases	Temas
<p><i>Eu acredito que o professor é um agente de mudança.</i></p> <p><i>O professor deve ser um profissional com qualificação para estar em aula.</i></p> <p><i>O professor tem que buscar sempre mais. Tem sempre que questionar as coisas e melhorar.</i></p> <p><i>O trabalho de professor é um trabalho de interação (professor-aluno) para construir conhecimento.</i></p>	<p>Papel social atribuído ao professor e ao seu trabalho.</p>
<p><i>Permanecer na profissão exige heroísmo.</i></p> <p><i>Para os jornais/televisão, a culpa do mau ensino é sempre do professor.</i></p> <p><i>Trabalhar para que a educação de nosso país tenha mais qualidade é minha meta.</i></p> <p><i>Sinto-me responsável pela formação da próxima geração.</i></p> <p><i>Pretendo continuar na carreira, apesar do salário e das condições de trabalho.</i></p>	<p>Justificativas para permanecer na carreira.</p>

Quadro 4. Frases relacionadas ao indicador “Significados da profissão docente”

Fonte: Dados organizados pelos autores.

As frases “*Eu acredito que o professor é um agente de mudança*”, “*O professor deve ser um profissional com qualificação para estar em aula*”, “*O professor tem que buscar sempre mais. Tem sempre que questionar as coisas e melhorar*” e “*O trabalho do professor é um trabalho de interação (professor-aluno) para construir conhecimento*” revelam alguns significados sobre o papel social atribuído ao professor e ao seu trabalho, que sugerem uma concepção do docente como um promotor de transformações.

O fato de frases como as que foram analisadas estarem entre as mais escolhidas aponta para a predominância de um enfoque interacionista-subjetivista (GAUTHIER et al, 2013). Trata-se de uma concepção pedagógica genericamente organizada em torno da fenomenologia, que toma os sujeitos como seres históricos, que constroem suas representações do mundo na interação com os outros. Os significados das experiências vividas pelos sujeitos e seus grupos sociais se constroem pela interação e pela reflexão, simultaneamente.

A promoção de transformações a partir da interação e da reflexão, como um princípio contido nas frases indicadas, articula-se ao reconhecimento de que a construção do conhecimento se dá por meio da interação, que é um conceito central do construtivismo, tema abordado nos cursos de formação inicial e em muitos cursos de formação continuada oferecidos pelas redes de ensino. Neste estudo não é possível aprofundar os efeitos dessas concepções na prática dos professores, seu uso ou fetichização (ROSSLER, 2006), mas faz-se aqui um alerta para a necessidade de novas pesquisas que possam investigar o tema.

Por outro lado, as frases “Trabalhar para que a educação de nosso país tenha mais qualidade é minha meta”, “Sinto-me responsável pela formação da próxima geração”, “Pretendo continuar na carreira, apesar do salário e das condições de trabalho”, “Para os jornais/televisão, a culpa do mau ensino é sempre do professor” e “Permanecer na profissão exige heroísmo” são fatores que justificam a permanência na carreira, uma vez que revelam metas e compromisso ético com a formação das futuras gerações e melhoria da qualidade da educação, com a consciência dos desafios que atravessam o trabalho docente e suas contradições.

Algumas conclusões

A análise dos dados apontou que tanto os fatores subjetivos (que consideram os processos de desenvolvimento humano e as interações) quanto os objetivos (relativos às condições de trabalho e à cobrança por resultados) foram levados em conta pelos participantes da pesquisa. Esses fatores, ao mesmo tempo que podem justificar a permanência dos docentes em sua profissão, podem também representar o risco da desmotivação e do abandono da carreira (SANTOMÉ, 2009).

Segundo Santomé (2009), se, por um lado, a cobrança por resultados do trabalho do professor pode ser fruto da construção de uma sociedade democrática, por outro lado, a cobrança e as avaliações também precisam ser democráticas. Nesse sentido, tanto a imprensa, quanto a sociedade, os alunos e os profissionais da educação precisam estar conscientemente implicados no trabalho escolar.

[...] Actualmente, esta filosofia de autoavaliação e de prestação de contas por parte dos professores, bem como o pedido de explicações requeridas pelas famílias ou por instituições sociais, corre o risco de uma extraordinária desvirtuação, quando ocorre no âmbito de sociedades onde imperam as regras da economia neoliberal e, por isso, preocupadas com a mercantilização da educação (SANTOMÉ, 2009, p. 141).

Os fatores de permanência na docência carecem de ser compreendidos para além de uma associação acrítica de conceitos e concepções sobre a escola, que vendem a ideia de práticas docentes consideradas “falidas”, cuja tábua de salvação estaria na presença de tecnologias de medição de resultados e de controle de conteúdos que se ensinam e seu impacto nos rendimentos dos alunos, porque, assim:

A aula [*se converte*] no único e principal foco de atenção, de tal forma que a qualidade e a eficácia do que nela acontece passa a ser responsabilidade dos professores e – como consequência do slogan oportunista da cultura do esforço – dos alunos. Qualquer outro tipo de explicações e de causalidades são silenciadas e, conseqüentemente, outras instâncias políticas e da Administração são isentas de responsabilidades (SANTOMÉ, 2009, p. 141).

Não se quer, com isso, negar a importância da avaliação, mas criticar, explicitamente, os modelos contemporâneos dessa prática, que se tornaram o centro da organização do trabalho pedagógico.

Assim, espera-se que as análises apresentadas neste trabalho possam servir como aporte para políticas públicas que partam da compreensão acerca do que faz

com que os professores permaneçam na carreira docente, responsabilizando-se e zelando pela melhoria das condições de formação e de trabalho dos educadores brasileiros.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2013.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. 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. CD-ROM.

GATTI, B. A. A utilização da Técnica Q como instrumento de medida nas ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 6, p. 46-51, 1972.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. *La categoría sentido y su significación en la construcción del pensamiento psicológico*. **Contrapontos**, Ano I, n. 2, 2000.

RATEAU, P. et al. **Teoria das Representações Sociais**. Disponível em: <http://www.mazzotti.pro.br/styled/downloads-4/files/trad-rateau003amolinerquimelliabric.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2014.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SANTOMÉ, J. T. **A desmotivação dos professores**. Mangualde: Edições Pedagogo, 2009.

STEPHENSON, W. *The study of behavior: Q-technique and its methodology*. Chicago, IL, US – University of Chicago Press, 1953.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupunga (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo campus São Carlos (IFSP/ Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: -Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE). Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do grupo de pesquisa - GESTELD- Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos.

Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/5670805010201977>

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-099-5

