

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

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

F723 A formação docente nas dimensões ética, estética e política 1
[recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. –
Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Formação Docente
nas Dimensões Ética, Estética e Política; v. 1)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-568-6

DOI 10.22533/at.ed.686190209

1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Ética. 3. Professores –
Formação – Brasil. I. Ferreira, Gabriella Rossetti. II. Série.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A obra “A formação Docente nas Dimensões Éticas, Estética e Política 1” traz diversos estudos que se completam na tarefa de contribuir, de forma profícua, para o leque de temas que envolvem o campo das ciências humanas.

Atualmente, o modelo de desenvolvimento econômico, o processo de globalização, os avanços tecnológicos, que geram rápidas e constantes mudanças em todos os setores da sociedade, têm exigido das instituições, principalmente da escola, maior eficácia, produtividade, qualidade e competitividade, suscitando a necessidade de profissionais competentes e atualizados, capazes de assumir os diferentes papéis no mercado de trabalho e no contexto em que vivem.

Os saberes adquiridos nas formações iniciais já não oferecem suporte para exercer a profissão com a devida qualidade, como acontecia até pouco tempo, conforme alude Lévy (2010, p.157): “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no fim da sua carreira”.

Na atividade docente torna-se ainda mais premente que ocorra a formação continuada, pois o ofício de professor não é imutável, suas mudanças incidem principalmente pelo surgimento e a necessidade de atender as “novas competências”. Este ofício vem se transformando, exigindo: prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, sensibilidade à relação com o saber e com a lei. Tudo isso leva a um repensar da prática e das competências necessárias para o desempenho do papel de educador.

A educação é uma atividade que se expressa de formas distintas, envolvendo processos que tem consequências nos alunos, possui métodos que precisam ser compreendidos; envolve o que se pretende, o que se transmite, os efeitos obtidos, agentes e elementos que determinam a atividade e o conteúdo (forças sociais, instituição escolar, ambiente e clima pedagógico, professores, materiais e outros) (SACRISTÁN, 2007).

Conforme Imbernón (2001) a formação continuada, entendida como fomento do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, eleva o trabalho para que ocorra a transformação de uma prática. Tal prática está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. A formação continuada supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão para a mudança e a transformação no contexto escolar. Dessa forma, os professores passam a ser protagonistas de sua história, do seu fazer pedagógico, e de uma prática mobilizadora de reflexão sobre tudo o que vêm realizando (Nóvoa 1999; Schon 1997).

O conceito de educação é inseparável do ente subjetivo que lhe dão atributos diferenciados. A educação é algo plural que não se dá de uma única forma, nem

provém de um único modelo; ela não acontece apenas na escola, e às vezes a escola em sempre é o melhor lugar para que ela ocorra. A escola deve estar pronta para atender a diversidade cultural, conduzindo a aceitação e o respeito pelo outro e pela diferença, pois se valoriza a ideia de que existem maneiras diversas de se ensinar e conseqüentemente diferentes formas de organização na escola, onde seja levado em consideração a complexidade da criação de um currículo que atenda o desafio de incorporar extensivamente o conhecimento acumulado pela herança cultural sem perder a densidade do processo de construção do conhecimento em cada indivíduo singular.

A escolaridade faz parte da realidade social e é uma dimensão essencial para caracterizar o passado, o presente e o futuro das sociedades, dos povos, dos países, das culturas e dos indivíduos. É assim que a escolarização se constitui em um projeto humanizador que reflete a perspectiva do progresso dos seres humanos e da sociedade. Em uma escola democrática não há barreiras educacionais, eliminam-se a formação de grupos com base na capacidade dos alunos, provas preconceituosas e outras iniciativas que tantas vezes impedem o acesso e permanências de todos na escola, proporcionando um ensino de qualidade para todos, sem exclusão.

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A (RE)CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA: DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO	
Ayala de Sousa Araújo Anderson Nildo dos Santos de Jesus Rafaela Caroline Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.6861902091	
CAPÍTULO 2	10
A CONTRIBUIÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CICLO ALFABETIZADOR, EM SERRA DO MEL-RN	
Themis Gomes Fernandes Maria Kéllia de Araujo Francisca Erenice Barbosa da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6861902092	
CAPÍTULO 3	24
A EDUCAÇÃO EM SAÚDE PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE A PROMOÇÃO DA SAÚDE NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Manoel Messias Santos Alves Bruno Meneses Rodrigues José Elyton Batista dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6861902093	
CAPÍTULO 4	38
A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PARA JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XIX NA PROVÍNCIA DE SERGIPE	
Maria dos Prazeres Nunes Simone Silveira Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.6861902094	
CAPÍTULO 5	47
A FOTOGRAFIA NA DOCÊNCIA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	
Adeilton Santana Nogueira Éverton Gonçalves de Ávila Vera Maria dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6861902095	
CAPÍTULO 6	59
A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Viviane Novaes de Souza Leandro dos Santos Camila Mota Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6861902096	
CAPÍTULO 7	69
A LITERATURA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Nailson dos Santos Almeida Suely Cristina Silva Souza	
DOI 10.22533/at.ed.6861902097	

CAPÍTULO 8	80
A POPULARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CIENTÍFICAS EM FUNÇÃO DA ASTRONOMIA SOLAR	
Caio Crespo Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.6861902098	
CAPÍTULO 9	89
A PROBLEMÁTICA DO <i>BULLYING</i> NA ESCOLA: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA A GESTÃO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	
Lucyvânia D'arc Duarte Ribeiro	
Raimunda Rita de Cássia Nascimento Silva	
Sandra de Sousa Duarte	
DOI 10.22533/at.ed.6861902099	
CAPÍTULO 10	98
A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: AS CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM OS DISCURSOS DOS PROFISSIONAIS NO COTIDIANO ESCOLAR	
Paloma Rezende de Oliveira	
Joselaine Cordeiro Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.68619020910	
CAPÍTULO 11	111
ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA PRESENTE NO CONTEÚDO GENÉTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA	
Franciane Silva Lima	
Hellen José Daiane Alves Reis	
Andréa Martins Cantanhede	
DOI 10.22533/at.ed.68619020911	
CAPÍTULO 12	123
AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR EMPREENDEDOR PARA UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PELOS PROFESSORES E ALUNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Ada Mônica Santos Brito	
DOI 10.22533/at.ed.68619020912	
CAPÍTULO 13	134
ATUALIZAÇÕES DIDÁTICAS: DE TRAJANO À FOTOGRAFIA INTELIGENTE	
Adeilton Santana Nogueira	
Éverton Gonçalves de Ávila	
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.68619020913	
CAPÍTULO 14	146
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONCEPÇÕES E PRÁTICAS	
Danise Vivian Gonçalves dos Santos	
Eunice Maria da Silva	
Renata Aparecida Dias Alexandre	
DOI 10.22533/at.ed.68619020914	

CAPÍTULO 15	158
BIOÉTICA NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: A IMPORTANCIA DA EMPATIA E DA PERCEPÇÃO	
Vinícius Lurentt Bourguignon	
DOI 10.22533/at.ed.68619020915	
CAPÍTULO 16	195
BLOCOS DE MONTAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	
Camila Mendonça Romero Sales	
Arthur Rezende da Silva	
Diego da Silva Sales	
Aline Pires Vieira de Vasconcelos	
DOI 10.22533/at.ed.68619020916	
CAPÍTULO 17	203
CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DE SI: COMPARTILHANDO O TRABALHO NAS TURMAS DE AEE	
Andréa de Sá Rocha Nogueira	
Geórgia Oliveira Costa Lins	
Hildiana Maria Gomes Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.68619020917	
CAPÍTULO 18	213
DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BRASILEIRO NO SÉCULO XXI: DO QUADRO À TELA	
Elizabeth Danziato Rego	
DOI 10.22533/at.ed.68619020918	
CAPÍTULO 19	227
DIÁLOGOS ENTRE CINEMA, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E INFÂNCIA	
Larissa Ferreira Rodrigues Gomes	
Fabiola Alves Coutinho Gava	
Maria José Rassele Soprani	
DOI 10.22533/at.ed.68619020919	
CAPÍTULO 20	236
EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO UM ATO DE INCLUSÃO	
Maria Aparecida dos Santos Siqueira	
Julia Tadeu Silva dos Santos e Paula	
DOI 10.22533/at.ed.68619020920	
CAPÍTULO 21	247
EDUCAÇÃO RURAL EM SERGIPE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
Leandro dos Santos	
Viviane Novaes de Souza	
Elisson Souza de São Jose	
DOI 10.22533/at.ed.68619020921	

CAPÍTULO 22 257

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID BIOLOGIA DA UFRR

Wilma Lima Lira

Jairo Ferreira de Oliveira

Lucilia Dias Pacobahyba

Maria Aparecida Neves

Silvana Tulio Fortes

DOI 10.22533/at.ed.68619020922

SOBRE A ORGANIZADORA..... 267

ÍNDICE REMISSIVO 268

A (RE)CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO

Ayala de Sousa Araújo

Docente do Instituto Federal do Paraná, Curso
Licenciatura em Física
Ivaiporã-PR

Anderson Nildo dos Santos de Jesus

Estudante do Instituto Federal do Paraná, Curso
Licenciatura em Física
Ivaiporã-PR

Rafaela Caroline Ferreira

Estudante do Instituto Federal do Paraná, Curso
Licenciatura em Física
Ivaiporã-PR

RESUMO: Neste texto refletimos sobre alguns desafios da educação, da escola e do professor na atualidade, considerando ser a escola uma instituição que conduza a inclusão educacional e social de seus alunos. Na busca de pensarmos sobre possíveis avanços na efetivação de uma escola/educação realmente inclusiva e seus reais efeitos na prática pedagógica, sem perder de vista os limites e possibilidades para o enfrentamento dos desafios postos à educação na atualidade. Nesse sentido, defendemos um olhar mais dirigido aos anos iniciais de escolaridade dos alunos, como importante base a que precisam ter acesso e efetivo desenvolvimento nessa direção. Como aporte teórico, este estudo dialoga, principalmente, com Ferreira (2009), Freire (2011; 1980; 1979),

Hannoun (1998), Mariotti (2000) e Saviani (2012).

PALAVRAS-CHAVE: Educação e Inclusão Social. Formação de Professores. Educação nos Anos Iniciais. Sociedade em Rede.

A (RE) CONSTRUCTION OF THE PEDAGOGICAL PRÁXIS: CURRENT CHALLENGES OF EDUCATION

ABSTRACT: In this text we reflect on some challenges of education, the school and the teacher in the present time, considering that the school is an institution that leads to the educational and social inclusion of its students. In the quest to think about possible advances in the realization of a truly inclusive school / education and its real effects in pedagogical practice, without losing sight of the limits and possibilities to face the challenges posed to education nowadays. In this sense, we defend a more directed look at the initial years of schooling of the students, as an important base to which they must have access and effective development in this direction. As a theoretical contribution, this study mainly interacts with Ferreira (2009), Freire (2011, 1980, 1979), Hannoun (1998), Mariotti (2000) and Saviani (2012).

KEYWORDS: Education and Social Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Neste texto refletimos sobre alguns desafios da educação, da escola formal e do professor na busca de pensarmos sobre alternativas para avanços na efetivação de uma educação realmente inclusiva e seus reais efeitos na prática pedagógica, sem perder de vista os limites e possibilidades para o enfrentamento dos desafios postos à educação na atualidade.

A realização desse estudo evidenciou-se em decorrência das aulas na disciplina História e Filosofia da Educação no curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal do Paraná- IFPR, Campus Ivaiporã no ano de 2015, conscientes de que só faz sentido o estudo da História da Educação para compreendermos e refletirmos sobre os problemas e desafios da atualidade. No ano de 2017 foi apresentado e publicado nos anais do 10 Enfope e 11 Fopie¹ na Universidade Tiradentes, Estado de Sergipe com o título: “Desafios da educação: reflexões sobre a constante busca da (re)construção da práxis pedagógica no processo de inclusão social”. Neste ano de 2019 recebemos o convite da Editora Atenas para que este texto pudesse fazer parte deste e-book. Nós autores decidimos nos reunir e proceder uma breve revisão do texto, sem alterar sua ideia, objetivo e tese inicial. Nesse sentido nossas reflexões seguem duas direções. Primeiro conduzir nosso olhar para o papel da educação e da escola na atualidade, tanto a partir de uma visão de dentro da escola como para os desafios para além de seus muros. Segundo, a defesa da importância da práxis do professor na busca de superação e de avanços a partir de sua zona de autonomia relativa (VASCONCELLOS, 2011), tanto na busca de melhores condições de trabalho como no desenvolvimento de uma educação efetivamente inclusiva a altura do nosso tempo.

Nessa tentativa, defendemos um olhar mais dirigido aos anos iniciais de escolaridade, como importante base a que nossos alunos precisam ter acesso e efetivo desenvolvimento. A educação e a escola cumpre seu papel de inclusão social quando foca o processo de ensino e aprendizagem a partir da análise de necessidades e potencialidades como estratégia de formação para a inclusão escolar. Nesse sentido, a educação é/será inclusiva quando parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem. Paralelamente cobrar, pressionar o ajuste da sociedade de forma a tornar-se que ela se seja acolhedora e responsiva às necessidades de todos e de cada um dos

1. 10 Encontro Internacional de Formação de Professores e 11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional

cidadãos e cidadãs.

No entanto, é necessário expor, ainda, que o objetivo desse estudo não é determinar verdades, propor soluções, instrumentalizações práticas, mesmo porque sendo a realidade dinâmica é também multifacetada. A intenção não será absolutizar. Esta é apenas uma visão recortada da realidade que se apresenta no contexto de um campo a ser investigado.

Como aporte teórico, este estudo dialoga, principalmente, com Ferreira (2009), Freire (2011; 1980; 1979), Hannoun (1998), Mariotti (2000) e Saviani (2012).

2 | DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE EM FACE DE SEU PAPEL DE INCLUSÃO SOCIAL

A sociedade atual, marcada pelo avanço científico e tecnológico, abriu caminhos para novas relações culturais, sociais e econômicas. Não sendo um mundo descolado de um contexto mais amplo, a escola não se constitui como um espaço inerte às tensões da sociedade. Exige-lhe mudanças nas formas de relações e interações, ao tratamento da informação e construção de conhecimentos que permitam a seus estudantes desvelar e participar ativamente na realidade. Como nos aponta Freire (2011, p. 87) “o conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade”.

A educação é um processo que envolve valores, socialização e construção de relações sociais e, por isso precisa estar voltada para as transformações culturais da sociedade. Acreditamos que para que as práticas educacionais, na escola, possam estar voltadas à altura do nosso tempo e serem de fato inclusivas precisam ser efetivamente emancipatórias, que suscitem processos de conscientização, compreensão crítica e participação, sendo uma instituição realmente inclusiva. O que requer o domínio de habilidades básicas por nossos educandos, entre elas, o domínio da leitura, escrita e cálculo e seus usos em diferentes contextos como instrumentos de entendimento da realidade. Isso associado significativamente com/ em todas as áreas do conhecimento. Concordamos que na educação “que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação *pensamento-linguagem-contexto* ou *realidade*” (FREIRE, 2001, p. 70).

Estamos imersos em nossa sociedade em contextos cada vez mais letrados. As práticas sociais que exigem o domínio da leitura e escrita e cálculo são cada vez mais amplas e dinâmicas e em diferentes contextos, inclusive no ambiente virtual. No entanto, importa levar em consideração não apenas a (de)codificação dos códigos escritos e numéricos, mas a promoção de maneira contextualizada desses signos, compreendendo seus usos nas diferentes disciplinas/áreas e funções sociais que deles emergem.

Isso implica um constante repensar da escola em termos de revisões conceituais

sobre o papel e função da educação, o que é conhecimento, o que é inclusão, entre tantas outras. Demanda também, o replanejamento da reorganização da dinâmica de ensino e aprendizagem, que deixa de se dá exclusivamente no interior da sala de aula.

Essa realidade exige a todo o momento, a disposição em poder agir de forma consciente, nas diferentes situações, especificamente no cotidiano escolar, das situações de aprendizagem que são criadas condizentes e à altura do nosso tempo. Exige, sobretudo, o “olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam” (FREIRE, 1980, p.29). E esse processo de conscientização precisa começar desde a infância. E isso não é fácil, “estamos em uma nova época histórica, uma nova ordem global, em que as velhas formas não estão mortas, mas as novas ainda não estão inteiramente formadas” (SAVIANI, 2011, p. 118). Isso requer intencionalidade clara dos professores no seu fazer.

Conseqüentemente, presenciamos diversas tensões por que sofre o trabalho de educar atualmente: forte concepção de mercantilização da educação, precarizações do trabalho pedagógico pela presença de neotecnismos, entre outras. Sem ter a intenção de elevar uma etapa de ensino em detrimento à outra, o processo de humanização, de participação cidadã deve iniciar desde os primeiros anos de ensino. Compreendemos, todavia, que isso não é simples. Um trabalho educativo que conduza a inclusão dos alunos de nosso tempo, menos ainda. A escola ainda poderá levar algum tempo para realizar seu papel principal: ler, escrever, contar de maneira que contribua de fato para que os educandos possam conhecer e desvelar a realidade de modo crítico. Esse é um grande e importante desafio que precisamos contemplar.

Para tanto precisamos refletir nosso o papel do professor e da escola como importantes e fundamentais agentes de formação, de inclusão educacional e social de nossos alunos.

3 | A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO DE FORMAÇÃO E DE INCLUSÃO SOCIAL

Em qualquer civilização humana, é comprovado que existiram, existem e sempre existirão, instituições que interagem entre si, e promovem a integração do indivíduo na sua sociedade. Nos dias de hoje existem duas principais: família e escola.

A escola como parte do sistema de instituições da sociedade, sendo um dos maiores e mais importantes, tem como uma de suas principais funções contribuir para incluir o indivíduo e formá-lo. Essa instituição é fundamental, tal como a família, no qual os responsáveis educam e ensinam de forma empírica, baseados nas experiências do cotidiano, ou seja, o senso comum. Enquanto os professores ensinam a pensar, com base nos estudos científicos comprovados. Por essa razão o

professor, como a escola no geral, desempenha um papel fundamental na inclusão do indivíduo.

Na instituição educacional um ensino fragmentado dos conteúdos, na maioria dos casos com uma base fragmentada, mal feita, é frágil, o que dificulta a inclusão do indivíduo, indo de encontro à função da escola ou do professor. Um ensino inclusivo geral é, de forma cética, uma utopia, porém para educadores que tem como meta verdadeira educar sim é uma utopia, mas que pode ser alcançada, com esforço. Para tanto, além de formação, a valorização de seu papel que deve ser feita e reconhecida, há outros fatores que devem ser considerados neste contexto, um deles é a autoestima e valorização do professor, o que pode afetar a qualidade do ensino.

Falar em qualidade de ensino parece, tanto quanto, utópico. De acordo com a constituição é dever do Estado dar acesso à educação e ensino de qualidade, porém o que acontece na prática, muitas vezes devido as condições escolares não auxiliam nesse processo de interação professor-aluno.

Atualmente, a lei incentiva que as crianças entrem desde cedo nas instituições escolares, porém o número de vagas oferecidas é insuficiente, fragilizando o ensino. Sem ter a intenção de responder aqui é importante indagar: as crianças que conseguem obter as poucas vagas oferecidas aprendem mais que as outras? Ou melhor, terão menos problemas de aprendizagem e desenvolvimento que as outras?

Consideramos que se os primeiros anos de ensino forem realmente eficazes, talvez a inclusão do aluno seja maior, porém se as instituições não atenderem as necessidades da criança, há uma maior possibilidade de não haver nenhum progresso ou progresso muito lento no processo de ensino e aprendizagem.

Outros fatores que interferem nesse universo educacional é a estrutura socioeconômica das famílias e da comunidade onde a escola está situada, a relação interpessoal família-escola, escola-comunidade e da comunidade-família, nesses tipos de relação cada um dos integrantes interferem na qualidade do ensino e na capacidade de aprendizagem do aluno, é dever, e função, do professor identificar e tentar compreender esses contextos sociais. O aluno não deve ser algo aparte deste problema, pois ele é a interseção dessas instituições, e na tentativa de superar as diferenças as consequências precisam atingir, em todos os aspectos, o aluno.

Essa é a problemática educacional, e a cada evolução da sociedade, o professor, a escola e família devem evoluir e compreender que o objetivo de todas é formar o sujeito que seja responsável e ético. A cada evolução, os métodos de ensino deve por obrigação sofrer modificações para que os objetivos sejam alcançados, caso contrário o ensino não servirá para o auxílio humano. Sendo assim, na atualidade, a existência e a coexistência delas é de primordial relevância em uma inclusão estável.

Concordamos que a “educação é o procedimento no qual o educador convida os educandos a conhecer, desvelar a realidade, de modo crítico” (FREIRE, 2011, p. 89). A educação é um “meio de produção”, para tanto precisa ser socializada aos

sujeitos de sua ação. Isso aponta para a formação do professor. Como professor,

“[...] não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas entre elas a da minha escravidão às técnicas, que sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras” (FREIRE, 1979, p 20).

A formação do professor no contexto da sociedade do nosso tempo tem se colocado constantemente nos discursos educacionais, alimentando incessantes discussões, reflexões e controvérsias. Quando consideramos os professores dos anos iniciais da educação fundamental, então, o problema se agrava.

4 | A EDUCAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE REPENSAR A PROBLEMÁTICA EDUCACIONAL

Ao levantarmos a discussão sobre os problemas da nossa escola atual, percebemos que necessitamos pensar e planejar a educação como uma utopia em termos de metas qualitativas a se alcançar, mas com bases em ações concretas, reais das quais enfrentamos diariamente, com todos os seus problemas e que sim, tem solução, e essa solução parte do trabalho de sujeitos agentes da história: nós podemos mudar com nossas atitudes.

Precisamos constantemente lembrar e não perder o foco principal em relação ao papel da educação em ser transformadora e com uma prática condizente as necessidades da sociedade. Nossa sociedade precisa de uma educação concreta, que forme cidadãos, mas cidadãos letrados, emancipados, conscientes; formar pessoas que se preocupem com os problemas, associados aos conteúdos essenciais das ciências e, que sejam participativos na realidade.

O nosso tempo atual está cada vez mais exigente e com ele cresce a necessidade de formar seres pensantes e atuantes, que realizam suas ideias, que exigem seus direitos e conhecem seus deveres, que são capazes de compreender o mundo a sua volta sendo conhecedores das ciências, da filosofia, das tecnologias, buscadores e proporcionadores de conhecimento.

Essa relação entre escola e educação vai além do que imaginamos, a escola, por exemplo; não deveria agir sozinha, precisaríamos que a comunidade participasse, questionasse, acompanhasse de perto cada decisão tomada dentro da escola, mas se isso não acontece como deveria, a escola deve sim se preocupar e nunca deixar de ensinar por isso, pois se queremos uma sociedade igualitária, queremos pessoas com igual nível de conhecimento das ciências também.

Com isso ao pensamos na escola como instituição que conduz a inclusão, perguntamos por que nossos alunos não estão aprendendo como deveriam? Onde está o erro? Por onde começar a repensar a educação? Quais apoios devemos buscar? São muitas perguntas e com respostas muito complexas, que este texto

não dará conta de responder, porém com um objetivo claro: nossos alunos precisam aprender!

Dentro de uma mesma sala de aula temos indivíduos com diferentes culturas, valores, conceitos, maneiras de aprender. Precisamos que a democratização e construção dos conhecimentos se deem de maneira interdisciplinar, que possam ir além das paredes da sala de aula. Muitos não constroem o conhecimento e vão acumulando problemas e dificuldades na aprendizagem, logo, é com essa realidade que lidamos hoje, e é com esses alunos que temos na escola de hoje, com quem devemos nos preocupar se estão sendo formados de maneira democrática, se estão aprendendo, e se não estão, incluí-los de maneira significativa perante o ensino e a educação.

De fato não é uma tarefa fácil, é preciso paciência, formação e conhecimento real da situação, assumindo a magnitude deste problema torna-se mais fácil trabalhar a solução, enfrentando o problema, sem ficar terceirizando a culpa do descaso da educação brasileira.

É preciso incluir todos em relação ao domínio do conhecimento, despertando o interesse de aprender, daquilo que é exigido nesse tempo e nesse espaço, pois a educação é “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 2012).

Ao pensarmos em uma sala de aula, o objetivo principal é a aprendizagem, e para alcançarmos esse objetivo temos metas: o ponto de partida e o ponto de chegada. O ponto de chegada já focamos: objetivo = a aprendizagem. Fica a critério de cada um, de acordo com os seus sujeitos reais, ou de acordo com o mais real para aquela turma, definir um ponto de partida, e porque não utilizar das experiências para chegar ao aprendizado, já que com alunos concretos, com necessidades reais, o conhecimento teria maior significado na vida desse aluno, sabendo que experiência se traduz em aprendizagem.

Trabalhar em conjunto pela educação, desenvolver as habilidades do educando em ação conjunta entre todos os profissionais da comunidade escolar, trará uma educação mais significativa e de qualidade, onde todos estarão incluídos na corrida em busca do conhecimento, sem discriminação por qualquer critério, e onde as forças políticas não terão tanto poder.

Os temas/conteúdo não podem estar em segundo plano, e numa visão social, aquele que interpreta, analisa, reflete, propõe, tem condições de expressar-se com clareza, sair da consciência mística e tornar o conhecimento palpável, transformar possibilidades em realidade.

Não importa a área/disciplina, todas têm finalidades sociais, e não importa a ação social dentro da escola se os alunos não estão aprendendo. A educação é aquela que parte do concreto, dos conhecimentos prévios dos alunos, da problemática social, política, cultural.

O ser humano é produtor, é agente da sua história, tem o domínio das coisas,

e esse domínio aumenta de acordo com sua liberdade, ele tem a capacidade de ver o valor das coisas e testar suas experiências, aprende observando, ouvindo e/ou fazendo, e a escola, com uma nova prática, vai usufruir ao máximo desse aspecto para a educação, solidificando o conhecimento, já que tudo que vivenciamos, aprendemos melhor e transformamos com força para o dia a dia.

Partindo do pressuposto de que para o homem a educação seria sua dominância no mundo, o exercício do seu poder sobre as coisas, ele precisa dominar também as ciências, o respeito pelo outro e pela natureza que o cerca.

Contudo, a educação não deve ser terceirizada, todos devemos assumir nosso papel de educadores e colaboradores na transformação do mundo. E na sustentação de tal, é preciso criar novos contextos de aprendizagem, porém manter o que já está dando certo, lutar por nossos objetivos tendo estratégias reais de ampliação da troca de conhecimentos, tem que relacionar a teoria e a prática, tendo o cuidado de que a teoria se transforma, se atualiza com os passar do tempo. Pois como diz Vasquez (1968, p. 206- 207),

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Assim, valorizando a base escolar, podemos obter a superação da problemática educacional. Conseguiremos incluir todos de maneira igual, e contribuiremos para superação de importantes desafios e problemas educacionais do presente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que as práticas educacionais precisam estar voltadas à altura do nosso tempo, isto é, conduzir efetivamente processos de inclusão, sendo emancipatória, que suscite processos de conscientização, compreensão crítica e participação. Isso requer o domínio de habilidades necessárias por nossos educandos em cada nível/etapa de ensino, entre elas, o domínio das práticas de leitura, escrita e cálculo, bem sua relação com os conhecimentos e conteúdos básicos das ciências e seus usos sociais em diferentes situações e em contextos imediatos. Assim, é imprescindível a garantia de aprendizagens pelos alunos para que possam atuar como sujeitos ativos e capazes de lidar com as demandas de suas práticas sociais.

Uma educação e escola efetivamente inclusivas precisam garantir a aprendizagem de seus alunos instrumentalizando-os para se entenderem, entenderem a realidade e participar de suas práticas sociais cotidianas imediatas e

futuras.

Para isso, consideramos a importância de um olhar mais efetivo da educação que se realiza nos primeiros anos de escolaridade dos alunos até o 5º ano, como importante base a ser construída, sem, contudo desconsiderar as etapas posteriores. Mas acreditamos que o sucesso nas etapas subseqüentes depende de uma base bem formada nos primeiros anos.

Consideramos ainda a importância do professor e da escola como importantes agentes de formação cidadã e inclusão dos alunos, independente e para além dos desafios que nos são postos constantemente.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas** (Orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

HANNOUN, Hubert. **Educação: certezas e apostas**. São Paulo: UNESP, 1998.

MARIOTTI, Humberto. **As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. (1944). 11 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. **Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9

VASQUEZ, Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1968.

A CONTRIBUIÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CICLO ALFABETIZADOR, EM SERRA DO MEL-RN

Themis Gomes Fernandes

Mestra em ciências da educação, professora efetiva nas cidades de Serra do Mel e Mossoró, e-mail: themis.fernandes@bol.com.br.

Maria Kéllia de Araujo

Especialista em Educação, professora efetiva na Prefeitura Municipal de Mossoró, e-mail: kelliaraujo@bol.com.br.

Francisca Erenice Barbosa da Silva

Especialista em Psicopedagogia e Gestão escolar, professora aposentada, Educação e Linguagem. e-mail:erenice.barbosa001@gmail.com

RESUMO: O presente artigo aborda a formação de professores através do PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa, numa escola da rede municipal de ensino na cidade de Serra do Mel/RN. O trabalho objetiva verificar a participação, interesse e motivação de professores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental I, que participam do PNAIC e, se este contribui para sua prática diária em sala de aula. Para a efetivação da pesquisa realizamos um estudo bibliográfico acerca desta temática e nos fundamentamos em autores como: NÓVOA (1995), MORAIS (2012), TARDIF (2013) e FREIRE (1996), e entrevistas semiestruturadas com as professoras. Constatamos que as metodologias de trabalho adotadas nas formações pedagógicas do PNAIC contribuem

de forma significativa para aprimorar a prática cotidiana em sala de aula, e, que as professoras participantes desta pesquisa estão melhorando sua atuação docente mediante as trocas de saberes que estas formações proporcionam.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. PNAIC. Formação de Professores.

ABSTRACT: This article deals with teacher training through the PNAIC, National Pact for Literacy in the Right Age, in a municipal school system in the city of Serra do Mel / RN. The objective of this work is to verify the participation, interest and motivation of teachers from 1st to 3rd year of elementary school I, who participate in the PNAIC and, if this contributes to their daily practice in the classroom. In order to carry out the research, we carried out a bibliographic study about this theme and based on authors such as: NÓVOA (1995), MORAIS (2012), TARDIF (2013) and FREIRE (1996). We found that the work methodologies adopted in the pedagogical formations of the PNAIC contribute significantly to improve the daily practice in the classroom and that the teachers participating in this research are improving their teaching performance through the exchanges of knowledge that these formations provide.

KEYWORDS: Literacy. PNAIC. Teacher training.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação de professores apresenta-se como uma temática relevante no final do século XX e vários pesquisadores têm direcionado seus estudos na busca de compreender os desafios apontados para a formação docente no sentido da profissionalização, bem como, discutem a importância da formação inicial e continuada como condição essencial para execução de uma prática pedagógica com foco na aprendizagem.

Nesse sentido, a alfabetização das crianças até os oito anos de idade tem sido bastante debatida nos últimos anos, vinculadas ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Daí a importância da formação inicial e continuada para os profissionais da educação. Faz-se necessário e urgente formar professores, profissionais reflexivos. Refletir sobre a prática para melhorar e ou adequar essa prática às necessidades do grupo com que se trabalha, é agir para transformar a realidade.

De acordo com FREIRE (1996, p.39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

E para atender as necessidades que os professores apresentam com relação à formação continuada no sentido de alcançar um dos objetivos já descritos na meta cinco do atual Plano Nacional da Educação- PNE, aprovado pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que deseja que todas as crianças sejam alfabetizadas num determinado período, foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um ajuste de cunho formal estabelecido entre os governos federal, estadual e municipal que objetiva desenvolver a alfabetização plena das crianças até 8 anos de idade, ao término do 3º ano do Ensino Fundamental. No intuito de alcançar tal meta, o ministério da Educação (MEC), apresentou um orçamento de R\$ 3,3 bilhões destinados a efetivação desse programa em todo o Brasil. São cerca de 5.421 municípios pertencentes a todo o território nacional que aderiram a este projeto, com mais de 7 milhões de professores que lecionam entre o 1º e 3º anos do ensino fundamental I, em 108 mil escolas brasileiras. Este compromisso entre os governos foi motivado após a constatação das avaliações nacionais, que apresentaram índices significativos de estudantes nessa faixa etária, não alfabetizados.

No Brasil é longa a história de fracasso na alfabetização, se retrocedermos alguns anos no tempo, observaremos que, com base em censos, no ano de 1940, a taxa de analfabetismo entre os brasileiros cuja idade variava entre a fase de jovens e adultos era estimada em 64,9 por cento da população. Após três décadas, em 1970, averiguou-se 33,6 por cento, e no ano de 2000, para 13, 6 por cento, passando-se mais uma década, em 2010, o total de 9,6 por cento das pessoas com idades

acima de 15 anos se encontravam analfabetas. Se comparando o Brasil com outras nações latino-americanas como Uruguai, encontra-se 1,7 por cento de analfabetos, a Argentina 2,4 por cento, o Chile tem 2,95 por cento, o Paraguai tem 4,7 por cento e a Colômbia tem 5,9 por cento de suas populações analfabetas.

Vale salientar que o índice estatístico constatados em alunos que não estão alfabetizados alcança níveis elevados em famílias de classe baixa, noutras classes, médias e altas, isso não acontece, com exceção, de casos de alunos com necessidades especiais, que precisam de mais tempo, devidos suas especificidades. É uma raridade averiguar alunos que saíram do primeiro ano escolar, proveniente de classes médias e altas, que desconheçam a escrita alfabética ou se encontrem iniciando a internalização das relações entre a letra e som.

Essa realidade é constatada devido às escolas particulares colocarem a responsabilidade nessas famílias de procurarem o apoio devido a cada especificidade encontrada em sala de aula, no que se refere a reforço escolar de professores, ou psicopedagogos, ou fonoaudiólogos, profissionais que venham a atender as necessidades dessas crianças, quando estas não assimilam ou acompanham o ensino ofertado nestas instituições de ensino. Ocorre que o ensino praticado nessas escolas privadas não se adequam as especificidades de cada indivíduo que venha a estudar nelas, mas que é direcionado a família efetivar a alfabetização de seu filho para que não venha a ser reprovado ao final do ano letivo.

Diante dessa realidade constatada em âmbito escolar o governo passa a procurar formas para compensar tal realidade estatística para as camadas baixas, propondo modos e formas de formar um professor mais completo, capaz de contribuir na constituição do ser social humano:

Até o final da década de 1970, pouco destaque era conferido, no Brasil, à formação de professores, condição que se altera substancialmente nas décadas de 1980 e 1990, em especial, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB/1996. A partir desse período, de um modo bastante preciso, a referida formação desponta como objeto de estudo e a personalidade do professor passa a ocupar, como tal, um lugar de destaque (MARTINS, 2010, p. 1).

A busca por desenvolver nas escolas profissionais que intervenham na sociedade, aprimorando habilidades, práticas e teorias adequadas a realidades ímpares, contribui para fomentar a carências latentes de uma formação que viabilize a formação de sujeitos atuantes dentro da sociedade. Diante dessa realidade imposta, a qualidade do trabalho a que venha ser desenvolvido pelo professor torna-se essencial para ser efetivado o ideário de educação, como menciona o documento oficial, Referenciais para Formação dos Professores:

O objetivo da formação de professores, de acordo com as concepções contidas nesses Referenciais é a sua profissionalização por meio de desenvolvimento de suas competências de modo a permitir que no cumprimento das suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis ao desenvolvimento do nosso país

(BRASIL, 2002, p. 3).

A formação continuada tem sido alvo de apreciação pelo MEC e, em seu sistema, existe uma política nacional que propõe a formação continuada em parceria com as secretarias de estados e municípios. Nos Referenciais para a Formação dos Professores, o professor revela-se como o ser cuja personalidade precisa ser munida de características fundamentais para oferecer a condições que se busca na educação brasileira em meio a atual realidade. Constituindo um sujeito que busca se aprimorar, aprendendo e moldando suas competências técnicas, relações sociais e concepções políticas. Nesse sentido,

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27).

O PNAIC é o resultado da atual conjuntura política educacional brasileira e internacional, e tem o objetivo de contribuir para a equidade social e ser parte atuante da completude social. Está fundamentado em uma corrente de partes teleológicas de segundo plano, com base e metas de várias organizações. Uma das argumentações para entender essa política que surge e se constitui no desempenho do indivíduo é estimular a dialética, já que ela é a ênfase da própria demonstração existente na realidade social e revela-se como predisposição do desenvolvimento e das complexidades sociais. Assim, o PNAIC dispõe de mecanismos fundamentais para a formação dos professores, como bem expressa o caderno de apresentação (BRASIL, 2012, p. 5), “é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização”.

Os cadernos de formação de professores do PNAIC são constituídos por trinta e dois volumes, organizados em oito unidades. Cada exemplar é composto de Ano 1, Ano 2, Ano 3 e Educação do Campo (destacando o mesmo tópico com minúcias), um caderno de apresentação, um caderno de formação de professores alfabetizadores e um caderno de educação especial.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é definido nos Cadernos de Apresentação e Orientação para a formação de professores como um projeto que tem a diligência do Governo Federal em união com os estados e municípios. Cujas metas principais são fornecer o direito a todas as crianças à alfabetização até o 3º ano desse ciclo, ou seja, até os oito anos de idade. A ênfase principal do Pacto está no melhoramento da formação de professores que trabalham com crianças em fase de alfabetização. Dentre as ações do PNAIC, revelam-se como principais os quatro eixos de atuação:

Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus

orientadores de estudos; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas e Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012, p.05).

O Pacto constitui uma organização e um planejamento em diversas etapas, formadas por várias equipes de trabalho: a equipe central, a equipe escolar e o conselho ou núcleo de alfabetização. O programa faz abordagens voltadas a temas como os espaços, materiais e menciona o tempo voltado para as atividades propostas. Quanto ao ciclo de alfabetização o Pacto enfatiza a enturmação, a avaliação e a progressão continuada. Onde se observe os avanços, realize as avaliações constantes e proporcione vários momentos juntos, propondo várias formas de aprendizagens.

Nesse processo de alfabetização, utiliza-se o critério para a enturmação, o pacto tem como parâmetro a avaliação formativa, que vem não para penitenciar, mas para avaliar e reavaliar todo o desempenho na alfabetização que a criança vivencia. Essa avaliação é:

[...]voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico. As avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam são pontos de partida para planejar estratégias para aproximá-las da escola (BRASIL, 2012f, p.22).

Compreendendo essa relação particular entre a avaliação e a enturmação, ainda se faz necessário que se procure também apreender o que o Pacto crer com relação à progressão continuada, que de acordo com o caderno de apresentação, se efetiva como terceiro ponto nessa vertente de alfabetização até os oito anos de idade. A proposta leva em consideração fundamental que os três primeiros anos de escolarização no ensino fundamental, é: [...] o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2012, P.22).

A progressão continuada, que nada mais é do que a continuidade do aluno sem reprovação nesses primeiros três anos, vem como forma de assegurar os direitos de aprendizagem quanto aos conhecimentos, capacidades e habilidades de tais crianças, procurando respeitar seus progressos em suas particularidades e uma relação equilibrada com os conhecimentos das mais variadas áreas de conhecimento. Sob este aspecto, o PNAIC não compreende como um sujeito alfabetizado que lê e escreve rudimentarmente em sua língua, mas:

Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas (BRASIL, 2012f, p.26).

Para tanto, o Pacto considera como responsabilidade social de ser professor e

observa quatro princípios fundamentais no fazer pedagógico:

1.O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012f, P.27).

O projeto compreende que a formação do professor não se acaba no término da graduação e por isso leva em consideração a participação de vários segmentos da sociedade para a sequenciação de tal formação. Fazem parte, o Ministério da Educação, as universidades públicas brasileiras e as Secretarias de Educação.

Assim, a formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação (BRASIL, 2012f, p.28).

Diante disso, a universidade concebe a sua equipe de trabalho com um coordenador geral, um coordenador adjunto, supervisores e formadores que trabalharam em conjunto com os orientadores de estudo. Os municípios e o Estado dispõem de seus funcionários para orientar os estudos que intervirão na formação dos professores alfabetizadores através da responsabilidade de um coordenador local.

Aos orientadores de estudo do programa foi constituída uma primeira formação de quarenta horas, dando destaque ao seu papel em todo o desenrolar de formação continuada e em sua assistência ao professor em sua prática diária. Esse encontro indica como metas:

1.Reconhecer-se como agente na formação continuada dos professores; 2. Refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva; 3. Refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula; 4. Refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional; 5. Refletir sobre a importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas; 6. Planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores; 7. Discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação dos professores; 8. Aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores (BRASIL, 2012f, p.29).

Além desse, ainda estão conjecturados com os orientadores desses estudos em particular quatro encontros com duração de vinte e quatro horas, cada um. Fora isso, esses precisam dedicar 16 quarenta horas ao planejamento, estudo, tarefas estipuladas e na produção do seminário final no município e no estado para a socialização, com carga horária de vinte e quatro horas. Somando uma carga horária de duzentas horas.

De acordo com os cadernos do Pacto, no desenrolar do primeiro ano de formação foram previstos encontros para os professores alfabetizadores que atuam no 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, de acordo com a necessidade de cada realidade. Esses cursos apresentam a mesma temática, a mesma estrutura e a mesma carga horária, compondo apenas as especificidades de cada fase. Essa formação é fornecida presencialmente pelos orientadores de estudos nos municípios com uma carga horária de oitenta horas divididas ao longo das oito unidades, com mais oito horas para o seminário final e trinta e duas horas de estudos e atividades extras, totalizando assim cento e vinte horas (BRASIL, 2012).

A finalidade da formação concedida foi idealizada em uma compreensão de espiral e nas diversas unidades procura-se uma investigação da mesma temática. Os objetivos são: 1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC; 2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; 3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; 4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; 5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLND; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; 6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; 7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; 8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; 9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; 10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar 17 situações de uso de obras literárias em sala de aula; 11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; 12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (BRASIL, 2012, p.31).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CICLO ALFABETIZADOR, EM SERRA DO MEL-RN: A CONTRIBUIÇÃO DO PNAIC.

Esta pesquisa foi desenvolvida com oito (08) professores que lecionam nas turmas de 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental I, numa escola localizada no centro da cidade de Serra do Mel. A cidade de Serra do Mel é um município no estado do Rio Grande do Norte, localizado na microrregião de Mossoró. Idealizada em 1970 pelo ex - governador potiguar José Cortez Pereira de Araújo, implantado em 1972, ainda em seu governo, mas o Projeto original só foi concluído no ano de 1982 com a ocupação de quase todas as suas vilas rurais.

Em 1982, ano de conclusão do projeto, já contava com 19 vilas colonizadas, totalizando 1.003 famílias residentes. Serra do Mel logo passou a ser município, consolidando sua economia na produção de caju, com base nas atividades familiares. O município de Serra do Mel está dividido em vilas comunitárias de produção, sendo 23 núcleos habitacionais (22 vilas rurais e 1 vila central) que receberam, cada uma, o nome de um Estado Brasileiro. Situado numa região ímpar em nível geográfico e clima, o município prosperou rapidamente e em pouco tempo viu crescer o seu núcleo populacional.

E em 13 de maio de 1988, de acordo com a Lei nº 056, Serra do Mel conseguiu sua autonomia política, tendo suas terras desmembradas das cidades vizinhas, tornando-se um novo município do Rio Grande do Norte, o único a ter sua origem a partir de uma área de assentamento de trabalhadores sem terra no Estado.

Com relação à formação continuada dos professores pesquisados, eles participam dos encontros do Plano Nacional de Alfabetização na idade Certa (PNAIC) quinzenalmente, sob a responsabilidade da Equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação do referido município.

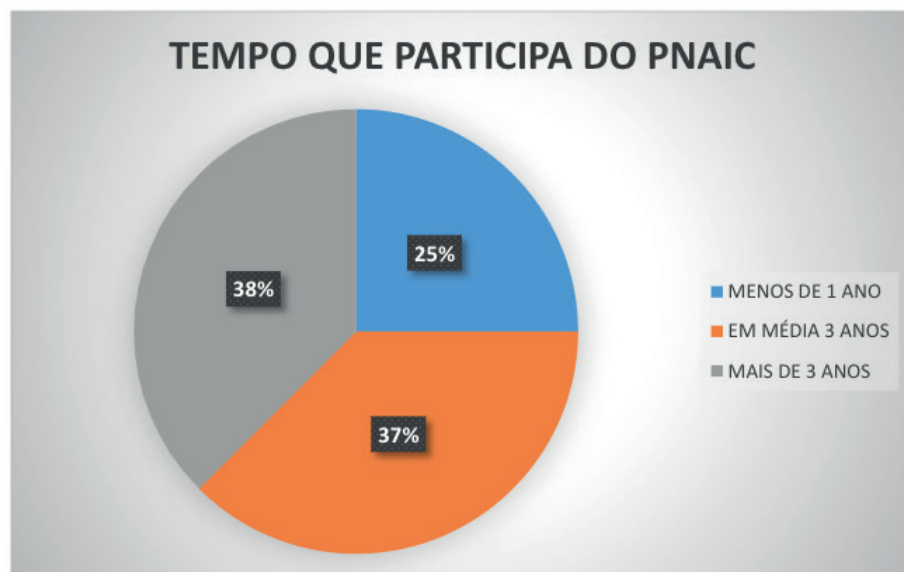
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir expõem-se os dados levantados através da proposta de investigação e análise de forma qualitativa dos resultados identificados, observando-se as respostas dadas pelas professoras participantes do questionário dirigido. Foram obtidas respostas de educadoras que lecionam em turmas do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental, da Escola localizada no centro da cidade de Serra do Mel-RN.



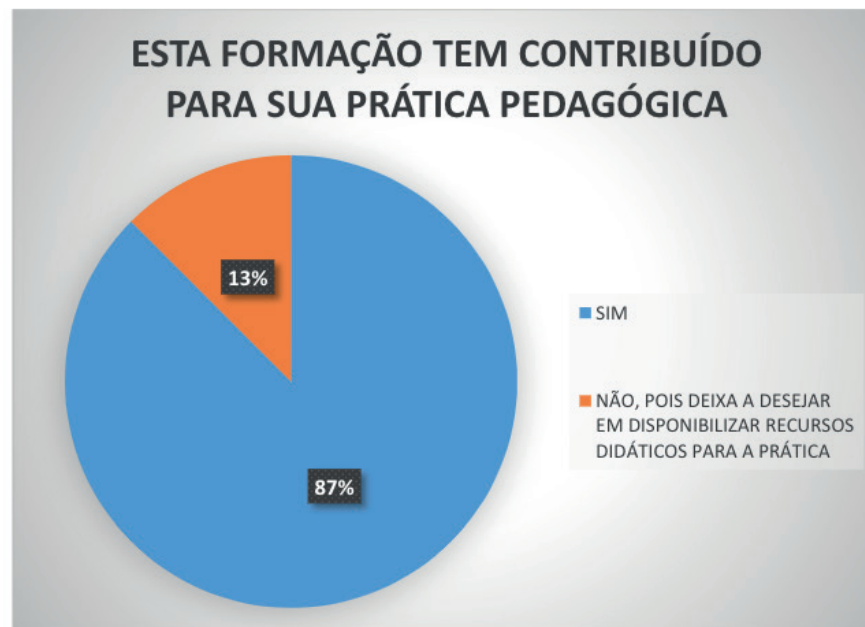
Fonte: Elaborado a partir da Pesquisa realizada (2017).

Foi constatado que a maioria das professoras que lecionam nesta instituição de ensino participa assiduamente do PNAIC no ano de 2017. A minoria respondeu ter frequentado no passado e agora não mais.



Fonte: Elaborado a partir da Pesquisa realizada (2017).

O tempo de participação foi bastante variado, mas todas apresentam uma boa experiência nesta modalidade de aperfeiçoamento para a realização de sua prática pedagógica.



Fonte: Elaborado a partir da Pesquisa realizada (2017).

A maioria das entrevistadas respondeu que esta formação tem contribuído para sua prática pedagógica, o que é bastante positivo, pois os investimentos estão sendo direcionados a algo de relevância para a realização de um trabalho mais eficaz dentro da educação. Quanto à minoria disse que não estava satisfeita em realizar tal formação, pois sente vontade de desenvolver as atividades e ideias propostas no programa e sente falta da disponibilidade de recursos didáticos, onde a escola a qual trabalha não dispõe e o curso também não, expressando sua insatisfação nesta área.



Fonte: Elaborado a partir da Pesquisa realizada (2017).

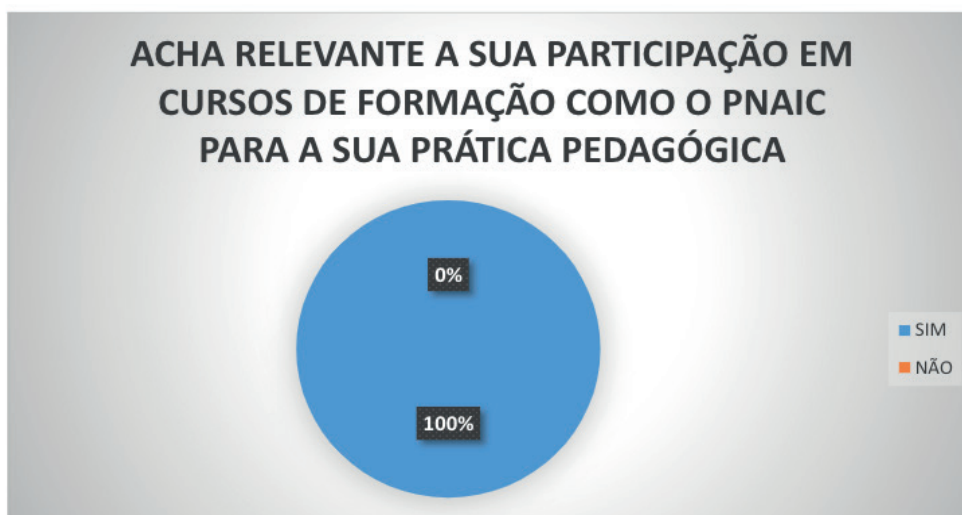
Vários motivos foram mencionados, mas em sua maioria foi citada a questão da obrigatoriedade para quem está no ciclo de alfabetização, ou por que faz parte do

ciclo, ao que se referem à questão da necessidade quem está lecionando tais anos do ensino fundamental. E teve até quem disse que era para permanecer ensinando nos anos iniciais do ensino fundamental, pois gosta de estar nessa modalidade, se sente bem e realiza com prazer a alfabetização.



Fonte: Elaborado a partir da Pesquisa realizada (2017).

Todas responderam que não participavam de outro curso, apenas do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa.



Fonte: Elaborado a partir da Pesquisa realizada (2017).

Todas as entrevistadas afirmaram achar relevante sua participação em cursos de formação para sua prática diária.

CONCLUSÃO

A construção deste artigo teve por objetivo verificar a participação, interesse e motivação de professores do 1º ao 3º anos do ensino fundamental I, que participam do PNAIC, e, se este contribui para sua prática diária em sala de aula. Os dados coletados demonstraram que existe sim interesse do professor em frequentar cursos de formação e que em especial o PNAIC, ao qual foi dirigida esta pesquisa, contribui significativamente para sua realidade no cotidiano escolar.

Observamos que para alguns que frequentam este curso, existe uma frustração relacionada aos recursos disponibilizados dentro da escolar ou mesmo no programa, pois oferece várias dicas, entretanto não fornece o material para desenvolver as atividades propostas com seu alunado, mas que participar do PNAIC contribui em ações que ocorre no desenrolar do programa, como as trocas de experiências, discussão de novas ideias, onde vertentes antes impensadas são mostradas como opção, dentro de sua realidade, para desenvolver com mais qualidade sua profissão.

Os professores se sentem mais atualizados, preparados e fundamentados com a formação continuada, já que a sociedade muda e o educador precisa alterar também suas concepções em âmbitos educativos, com novas técnicas; ele precisa entender as relações sociais, para poder lidar com a sociedade a qual está inserido e saber fazer uma abordagem atual; o professor precisa conhecer a política que rege a nação, para poder estimular e incentivar uma prática consciente e capaz de transformar hábitos, pensamentos e ideais pertinentes à convivência social.

Estes educadores não frequentam outro curso de formação, pois muitas vezes não dispõem de tempo, ou de recursos financeiros, ou mesmo de outras oportunidades relevantes para participar. Suas expectativas estão voltadas para as aprendizagens discutidas e vivenciadas nesta formação, o PNAIC. Esta iniciativa governamental e de organismos sociais constituem uma experiência significativa, mesmo que as motivações para participarem dessa formação sejam diversas, a permanência e desenvolvimento de discursões, atividades e leituras, contribuem para uma qualificação apropriada para atender as necessidades de seu alunado, enfim, as metas voltadas os professores, estão sendo atingidas, dentro da realidade pesquisada.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Ana Paula Vieira. **A abordagem da literatura na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. TCC (graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Pedagogia. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: MEC, 1990.

_____. Lei Nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação - PNE**. DOU, DF, 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Diretoria de avaliação da educação básica. Apresentação, maio de 2013a.

_____. Ministério da Educação. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). Coordenação geral de concepções e análises pedagógicas. Diretoria de avaliação da educação básica. Carta informativa, disponível em 2013b.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01: unidade 01. Currículo na alfabetização: concepções e princípios: Brasília: MEC, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01: unidade 02. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ministério da educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão Educacional. Brasília: MEC, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01: unidade 03. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ministério da educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, 2012c

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01: unidade 04. Ludicidade na sala de aula. Ministério da educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, 2012d.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01: unidade 05. Os diferentes textos em salas de alfabetização. Ministério da educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, 2012e.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01: unidade 06. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ministério da educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, 2012f.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01: unidade 07. Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. Ministério da educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, 2012g.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01: unidade 08. Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem. Ministério da educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, 2012h.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 02: unidade 01. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de Aprendizagem. Brasília: MEC, 2012i.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 02: unidade 02. A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento. Ministério da educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, 2012j.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 02: unidade 03. A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização. Ministério da Educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, 2012k.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 02: unidade 04. Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. Ministério da Educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, 2012l.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 02: unidade 05. O trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Ministério da Educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, 2012m.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 02: unidade 06. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Ministério da Educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, 2012n.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 02: unidade 07. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Ministério da Educação, secretaria de educação básica, diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, 2012.

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

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. Ed. Melhoramentos. São Paulo, 2012.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

A EDUCAÇÃO EM SAÚDE PRESENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: UM OLHAR SOBRE A PROMOÇÃO DA SAÚDE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Manoel Messias Santos Alves

Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Biologia (DBI/UFS)
Aracaju-SE

Bruno Meneses Rodrigues

Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Química
Aracaju-SE

José Elyton Batista dos Santos

Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Matemática
Aracaju-SE

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo principal analisar como o tema promoção da saúde é abordado nos livros didáticos de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. Foram analisados os livros Ciências do 6º ao 9º ano de Demétrio Gowdak e Eduardo Martins, de 2015. O método de investigação utilizado neste estudo foi à análise de conteúdo de Bardin, na qual foram selecionadas unidades de registro para identificação da presença dos seguintes condicionantes da promoção da saúde: Hábitos alimentares; Moradia e meio ambiente; Estilos de vida saudáveis. Constatou-se pela análise dos resultados que apenas o livro do 8º ano abordou esses condicionantes relacionando-os entre si.

Mas de maneira geral, todos os quatro livros mantiveram o enfoque centrado em aspectos biológicos e fisiológicos no modelo biomédico da saúde, sem considerar os aspectos biopsicossociais dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em saúde; Livro didático; Promoção da saúde; Determinantes sociais da saúde.

HEALTH EDUCATION PRESENT IN DIDACTIC SCIENCE BOOKS: A LOOK AT THE PROMOTION OF HEALTH IN FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: The present study had as main objective to analyze how the health promotion theme is approached in the science textbooks of the final years of Elementary School. We analyzed the books Science 6th to 9th year of Demétrio Gowdak and Eduardo Martins, 2015. The research method used in this study was the content analysis of Bardin, in which were selected registration units to identify the presence of the following conditioners of the health promotion: Eating habits; Housing and environment; Healthy lifestyles. It was verified by the analysis of the results that only the book of the 8th year approached these constraints relating them to each other. But in general, all four books have maintained the focus on biological

and physiological aspects in the biomedical model of health, without considering the biopsychosocial aspects of the students.

KEYWORDS: Health education; Textbook; Health promotion; Social Determinants of Health.

1 | INTRODUÇÃO

Muitos debates e discussões acerca do processo histórico e cultural da educação tem uma importante relação com o conceito de currículo escolar e suas múltiplas interfaces no processo de ensino e aprendizagem (ALVES; SANTOS, 2017). De maneira geral, Sacristán (2010) explicita que o currículo representa a organização dos segmentos e fragmentos dos conteúdos ordenadamente para unificar o ensinar e o aprender, e desde a antiguidade seus componentes eram delimitados pela separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem.

No que se refere ao currículo de Ensino de Ciências, o debate acerca de propostas curriculares direcionadas a Educação em Saúde (ES) começou a ser trabalhado no ambiente escolar de forma obrigatória no ano de 1971, por meio da Lei Federal nº 5.692 que visava uma abordagem interdisciplinar da saúde (BRASIL, 1971). No entanto, é evidente que desde aquela época ainda há uma predominância da perspectiva sanitária na ES, pautada no modelo biomédico e sem considerar os aspectos biopsicossociais e a influência de demais determinantes que atuam mutuamente sobre o estado de saúde individual e coletiva (MARINHO; SILVA; FERREIRA, 2015).

Atualmente, apesar de inúmeros avanços na escola pública brasileira, inclusive sobre recursos tecnológicos como o uso de computadores, *tablets*, acesso à internet, dentre outros meios advindos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o Livro Didático (LD) continua sendo o principal instrumento de apoio do professor e fonte de estudo e pesquisa para os alunos (FRISON *et al.* 2009; AMESTOY, 2015). Corroborando com esse pensamento, Freitas (2009) caracteriza o LD como:

[...] um artefato impresso em papel, que veicula imagens e textos em formato linear e sequencial, planejado, organizado e produzido especificamente para uso em situações didáticas, envolvendo predominantemente alunos e professores, e que tem a função de transmitir saberes circunscritos a uma disciplina escolar (FREITAS, 2009, p. 4).

Neste contexto, o ensino de ciências no ambiente escolar tem o papel de despertar nos educandos a capacidade de desenvolverem atitudes e habilidades imprescindíveis para seu convívio em sociedade, motivo pelo qual a ES tem se tornado uma importante aliada favorecedora de mudanças comportamentais, com aquisição de novos conhecimentos e adoção de estilos de vida saudáveis que visem à promoção da saúde individual e coletiva pelos estudantes. Assim, a investigação de como essa temática vem sendo desenvolvida nos materiais curriculares, principalmente nos LD, se faz necessário, tendo em vista a importância desse

recurso para motivar o aprendizado e ajudar os estudantes a se tornarem capazes de adotar práticas comportamentais com base no conhecimento adquirido em sala de aula (RODRIGUES *et al*, 2007; ILHA, 2013).

Desta forma, o presente estudo tem como objetivo analisar como o tema promoção da saúde é abordado nos LD de ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, levando em consideração alguns condicionantes da promoção da saúde. Os aspectos curriculares da ES necessitam de um plano de trabalho voltado à integração da promoção da saúde nos planos curriculares em articulação com temáticas associadas à promoção do desenvolvimento pessoal e social de estilos de vida saudáveis, na qual o LD é um dos mais importantes recursos de apoio ao desenvolvimento curricular.

É importante destacar que este estudo não se propõe em fazer uma análise crítica dos referidos LD, e sim sobre como é abordada a temática promoção da saúde nesses livros, com o intuito de dar suporte aos professores quanto ao desenvolvimento dessa temática por meio da utilização dos LD de ciências como principal instrumento didático.

2 | REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO EM SAÚDE E PROGRAMAS OFICIAIS VOLTADOS AO LIVRO DIDÁTICO

O entendimento de saúde possui um elevado nível de subjetividade e vem passando por diversas determinações históricas e culturais ao longo dos anos. A concepção atual de saúde assume um valor coletivo, ou seja, voltado às relações dos indivíduos na sociedade e com o meio ambiente, e não apenas nos fenômenos biológicos. Em 1948 a Organização Mundial de Saúde (OMS) redefiniu o conceito de saúde como “o estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”, e desde então, o ensino de saúde tem se tornado um desafio a ser alcançado na educação básica, na qual a mera transmissão de conceitos não é eficaz para a sua promoção (OMS, 1986; RABELLO, 2010).

No Brasil, a Lei Orgânica da Saúde nº 8080 de 19 de setembro de 1990, estabelece alguns fatores determinantes e condicionantes da saúde, como a “a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais”, além de outras ações destinadas a garantir condições de bem-estar físico, mental e social (BRASIL, 1990, Art. 3º).

No que se refere à ES, esta pode ser entendida como a formação de atitudes e valores desenvolvidos na escola com o objetivo de promover nos alunos a adoção de atitudes favoráveis à saúde, sendo imprescindível estar presente em todos os aspectos da vida escolar. Diante disso, é fato de que a Promoção da Saúde quando abordada nos LD de maneira interdisciplinar, sobretudo nos livros de

ciências, contribui significativamente para garantia de uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida saudáveis pelos alunos (BRASIL, 1998; MARINHO; SILVA; FERREIRA, 2015).

Deste modo, a utilização do LD frente às discussões de promoção da saúde no ensino de ciências tem o compromisso de ser condizente com as realidades e necessidades dos estudantes e de toda comunidade em geral, abordando diferentes conteúdos da aprendizagem, não ficando restrito apenas aos conteúdos conceituais, e sim enfatizar também aspectos procedimentais e atitudinais que permitam aos educandos exercerem controle e autonomia diante da sua qualidade de vida (ZABALA, 1998; RODRIGUES *et al*, 2007). Nesta esfera, os conceitos associados à saúde passam por constantes alterações, sendo moldados pelos conhecimentos, valores e experiências de vida, na qual o conceito de “ser saudável” é uma variação interpessoal de significados que podem se modificar conforme o estilo de vida de cada pessoa ao longo dos tempos (CARVALHO; CARVALHO, 2006).

No que tange as diretrizes oficiais brasileiras, é importante frisar que com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 em 1996, os currículos do Ensino Fundamental e Médio tiveram uma base nacional comum considerando as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996. Art. 26), em cada sistema de ensino, na qual o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolveu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da educação básica, que constituem num dos mais importantes contextos de exigência no processo de produção de um LD, enfatizando a implementação de temas transversais voltados a questões éticas, culturais, ambientais e relacionadas à saúde (BRASIL, 1998).

Para atender essas novas tendências, o currículo sobre o ensino de ciências precisa considerar e valorizar as experiências e identidades socioculturais dos estudantes para sua aprendizagem e para o desenvolvimento da sociedade, dando espaço para as temáticas relacionadas à saúde e seus condicionantes e determinantes sociais, consideradas pelos PCN como “temas transversais” (BRASIL, 1998; MARINHO; SILVA; FERREIRA, 2015).

De acordo com Baptista (2010), é importante que o ensino de ciências preze pela demarcação de saberes sempre que os estudantes apresentarem conhecimentos alternativos diferentes dos saberes científicos. Neste contexto, o uso adequado do LD ajudará a escola no papel de elaborar suas propostas pedagógicas conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os PCN, com diferentes abordagens inter-relacionadas com a saúde, bem-estar, estilos de vida saudáveis, e demais situações que contribuam para o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico dos alunos (COSTA; CASAGRANDE, 1994; MARINHO; SILVA; FERREIRA, 2013).

Nesta perspectiva, os PCN enfatizam o tema saúde como um dos objetivos gerais a ser alcançado ao final de cada ciclo do Ensino Fundamental, para que os alunos sejam capazes de “conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e

adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva” (BRASIL, 1998, p.05). A esse respeito, torna-se claro a necessidade dos LD abordarem o entendimento da saúde como um conjunto de hábitos, atitudes e escolhas pessoais responsáveis que determinam a situação de saúde.

Com efeito, os PCN em seu bloco temático “Ser Humano e Saúde”, explicitam ainda alguns fatores que ajudam a compreender a saúde em diversas ordens, como físicas, psíquicas e sociais, na qual a ausência de um ou mais desses condicionantes interfere no equilíbrio, causando assim o adoecimento. Desta forma, “o estado de saúde ou de doença decorre da satisfação ou não das necessidades biológicas, afetivas, sociais e culturais, que, embora sejam comuns, apresentam particularidades em cada indivíduo, nas diferentes culturas e fases da vida” (BRASIL, 1998, p.39).

Neste sentido, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), atualmente administrado e gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é o mais antigo dos programas governamentais voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira, na qual articula as ações de avaliação, compra e distribuição de livros didáticos no país, objetivando prover as escolas públicas da educação básica com LD de qualidade (BRASIL, 2011).

O PNLD, em função de seu volume de compra de livros, assim como de sua capacidade de distribuição para a rede pública de educação, pode ser considerado como uma das principais estratégias governamentais com vistas à qualificação do processo ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula (MONTEIRO, 2012, p. 99).

Deste modo, é importante ressaltar que o PNLD estabelece um processo sistemático para que o LD chegue às escolas, inicialmente passando pela fase de elaboração e avaliação por comissões de especialistas, para que possa ser escolhido pelos professores e posteriormente ser distribuído. Neste quesito, o Guia do LD, também elaborado pelo FNDE e disponibilizado para as escolas públicas, corresponde a um importante manual que tem como principal função apresentar as obras a partir das resenhas avaliativas feitas por essas comissões e facilitar a escolha dos livros pelos professores e comunidade escolar (MONTEIRO, 2012).

Portanto, dentre os materiais de apoio que corroboram para que a promoção da saúde faça parte do rol de conteúdos trabalhados em sala de aula, sem sombra de dúvidas o LD é um dos mais importantes na inserção da saúde no cotidiano escolar. E segundo Monteiro (2012), esta aprendizagem só será significativa quando a saúde for entendida como uma questão de escolha e de responsabilidade pessoal numa visão comportamentalista.

3 | GUIA DE LD DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS: PNLD 2017

Evidentemente, o Guia de LD é um dos documentos mais importantes para efetivação da escolha do LD, visto que apresenta resenhas e informações acerca de cada uma das obras aprovadas pelo PNLD, proporcionando reflexões e orientações quanto aos conteúdos e suas potencialidades para a prática pedagógica. Quanto sua estruturação, o Guia encontra-se subdividido nas seguintes seções: Ciências nos anos finais do ensino fundamental; Princípios e critérios de avaliação; Coleções aprovadas; Resenhas; Ficha de avaliação; e Referências, proporcionando orientação aos docentes da educação básica para que possam melhor realizar o processo de escolha das obras, bem como fundamentar o coletivo de educadores na apreciação e decisão sobre as obras que melhor possam contribuir para o desenvolvimento de suas atividades didáticas em conformidade com o projeto político pedagógico da escola (BRASIL, 2016).

O Guia de LD de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental incluiu na apresentação de cada obra a indicação de elementos que possam vir a alimentar as situações de aprendizagem no cotidiano da sala de aula, abordando as similaridades e singularidades de cada obra para facilitar o processo de escolha desses materiais considerando as especificidades dos diferentes contextos do trabalho docente em cada canto do país. Para que uma coleção de LD esteja presente no Guia é necessário que ela alcance o nível de excelência previsto no edital de convocação da Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI) do MEC, e o “processo avaliativo envolve um conjunto de professores com experiência no ensino de Ciências em diferentes níveis de formação e em diferentes áreas” (BRASIL, 2016, p. 10).

Nestas circunstâncias, para a avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2017, foi previsto no edital alguns critérios eliminatórios comuns a todas as áreas e critérios eliminatórios específicos para cada componente curricular, cujo não atendimento resultaria na reprovação da obra didática do PNLD 2017. Assim, de acordo com o Guia de LD de Ciências do Ensino Fundamental - anos finais, os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas foram os seguintes:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental;
2. Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nela apresentada;

6. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção;
7. Pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso (BRASIL, 2016, p. 27).

Além desses, no que se refere ao componente curricular Ciências da Natureza, a obra deveria contemplar também em seu conjunto, os seguintes critérios específicos: propostas de atividades que estimulem o pensar científico; temas de estudo, atividades, linguagem e terminologia científica adequados; iniciação às diferentes áreas do conhecimento científico, como a biologia e saúde; articulação com outros campos disciplinares; concepções pautadas pelo pressuposto da produção do conhecimento científico; a história da ciência com enfoque no contexto social, cultural, econômico e político; textos e atividades que colaborem com o debate científico na sociedade; orientação para o desenvolvimento de atividades experimentais factíveis; incentivo a uma postura de respeito ao ambiente; orientações claras e precisas sobre os riscos na realização dos experimentos; propostas de atividades que estimulem a interação e participação da comunidade em geral; propostas de usufruto de espaços que favoreçam o desenvolvimento do processo pedagógico; propostas de uso das TIC integradas ao conhecimento; orientações para utilizar os diferentes recursos audiovisuais de aprendizagens; propostas pedagógicas lúdicas e significativas para o ensino de ciências (BRASIL, 2016).

Desse modo, as coleções de LD de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental que contemplaram todos esses critérios, e que foram indicados pelo PNL 2017 são demonstrados na Tabela 1:

TÍTULO DA COLEÇÃO	AUTOR(ES)	EDITORA
Investigar e Conhecer - Ciências da natureza	LOPES, S.	Saraiva
Ciências Naturais - Aprendendo com o cotidiano	CANTO, E. L.	Moderna
Projeto Teláris - Ciências	GEWANDSZNAJDER, F.	Ática
Projeto Araribá - Ciências	CARNEVALLE, M. R.	Moderna
Projeto Apoema - Ciências	PEREIRA, A. M. <i>et al.</i>	Editora do Brasil
Ciências Novo Pensar	GOWDAK, D. & MARTINS, E.	FTD
Companhia das Ciências	SCHECHTMANN, E. <i>et al.</i>	Saraiva
Para Viver Juntos - Ciências da Natureza	NERY, A. L. P. <i>et al.</i>	SM
Universos - Ciências da Natureza	FUKUI, A. <i>et al.</i>	SM
Jornadas.cie - Ciências	ROQUE, I. R.	Saraiva
Ciências	BARROS, C. & PAULINO, W.	Ática
Ciências	KANTOR, C. <i>et al.</i>	Quinteto
Tempo de Ciências	SILLOS, A. & PASSOS, E.	Editora do Brasil

Tabela 1: Relação das coleções de LD de Ciências do Ensino Fundamental indicados pelo PNL 2017

Fonte: Autores (2018)

Assim, para o processo de escolha dos LD aprovados na avaliação pedagógica, torna-se claro a importância do conhecimento do Guia do PNLD, na qual a escola deve apresentar duas opções na escolha das obras para cada ano e disciplina, pois se houver indisponibilidade da primeira opção, o FNDE enviará à escola a segunda coleção escolhida.

4 | METODOLOGIA

Dentre as coleções apresentadas na Tabela 1, foi analisada a coleção de quatro livros de Ciências do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, escritos por Demétrio Gowdak e Eduardo Martins, pela editora FTD no ano de 2015, 2ª edição. Optou-se por essa coleção devido à motivação pessoal do autor, por já ter trabalhado com outras coleções de Gowdak e Martins, e também considerando a ampla adesão desses LD nas escolas, especialmente nas escolas públicas pelo PNLD 2017.

Quanto ao aporte metodológico deste estudo, o principal método analítico utilizado foi à análise de conteúdo de Bardin, método este que segundo Câmara (2013) e Bardin (2011), já era utilizado desde as primeiras tentativas da humanidade para interpretar os livros sagrados, mas que só foi sistematizado como método no século XIX. Essa análise de conteúdo corresponde de modo geral a um conjunto de técnicas de análise para a obtenção de procedimentos sistemáticos e objetivos de “descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 47).

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo prevê as seguintes fases fundamentais em sua utilização: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, ou seja, a inferência; e a interpretação. Neste contexto, a análise dos dados deste estudo foi fundamentada nos registros de conteúdos voltados a temática promoção da saúde, na qual foram selecionadas unidades de registro para identificação da presença dos seguintes condicionantes da promoção da saúde:

a) Hábitos alimentares: Textos ou palavras-chave relacionadas à alimentação e/ou nutrição, com dicas e orientações para uma alimentação saudável contextualizada com a promoção da qualidade de vida e saúde;

b) Moradia e meio ambiente: Textos ou palavras-chave relacionadas a informações sobre moradia, saneamento básico e meio ambiente, com recomendações para prevenção e incentivo a atitudes conscientes, sustentáveis e responsáveis para melhoria da condição de saúde individual e coletiva;

c) Estilos de vida saudáveis: Textos ou palavras-chave relacionadas com atitudes que evitem a vulnerabilidade ao agravamento da saúde, como a importância de praticar atividades físicas, os riscos do consumo de drogas, sexualidade com segurança e responsabilidade, e demais conteúdos procedimentais que ajudem na promoção da saúde dos estudantes.

Os condicionantes deste estudo foram estabelecidos a partir da literatura sobre promoção da saúde, conteúdos da aprendizagem e estilos de vida de saudáveis, tendo como principal embasamento científico os trabalhos de Carvalho e Carvalho (2005; 2006), Zabala (1998) e documentos Oficiais (BRASIL, 1990; 1996; 1998). Nesta perspectiva, para a identificação e análise dos textos relacionados à temática promoção da saúde nos referidos LD, inicialmente realizamos leitura e análise das obras, que nos permitiu fazer o registro dos temas, condicionantes e da forma como os conteúdos se apresentavam em cada livro, identificando os padrões discursivos, número das páginas e se tais temáticas apresentavam-se contextualizadas e atualizadas para garantir uma aprendizagem significativa aos alunos.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já mencionado, a coleção analisada é constituída por quatro livros, cujos conteúdos são estruturados em unidades divididas em capítulos. Algo que chamou atenção foi o fato desses livros não apresentarem explicitamente o eixo central na capa, como por exemplo, o meio ambiente, os seres vivos, o corpo humano e Física e Química nos livros do 6º, 7º, 8º e 9º ano respectivamente, mas esses temas centrais são abordados adequadamente em cada volume. Na Tabela 2 é apresentada a frequência dos enunciados que abordaram os condicionantes da promoção da saúde em análise.

Livros	Páginas	Capítulos	CONDICIONANTES			Total por livro
			Hábitos alimentares	Moradia e meio ambiente	Estilos de vida saudáveis	
6º ano	272	16	00	02	01	03
7º ano	304	13	00	01	01	02
8º ano	256	12	05	03	07	15
9º ano	320	20	00	01	00	01
Total geral	1152	61	05	07	09	21

Tabela 2: Quantidade de enunciados que abordam os condicionantes da promoção da saúde

Fonte: Autores (2018)

De maneira geral, percebe-se com a análise dessas obras que há no início de cada capítulo uma problematização sobre o assunto a ser abordado, objetivando assim, avaliar as concepções prévias dos alunos, e no decorrer das unidades são apresentadas seções, como: Teia do conhecimento – textos com caráter inter ou transdisciplinar; Rever e aplicar – atividades diversificadas, como questionários e propostas de pesquisas, finalizando com um Desafio; Atividade experimental – com roteiros de atividades práticas e questões que procuram valorizar conteúdos

procedimentais; e Trabalho em grupo – destinada a orientações para o desenvolvimento de atividades em grupo. Além disso, há sempre uma explicação sobre o uso do livro no início de cada volume, com ilustrações e exemplificações, bem como sugestões de sites como suporte à aprendizagem, e de leituras complementares.

No que se refere à análise específica das ocorrências de núcleos de sentido referente à promoção da saúde, foi observado que o livro do 6º ano apresentou 02 enunciados no condicionante moradia e meio ambiente e 01 referente a estilos de vida saudáveis. Dentre os assuntos abordados condizentes com a promoção da saúde, destacam-se no quarto capítulo o incentivo para realização da coleta seletiva do lixo e formas de reciclagem, onde por meio de atividade escrita foram levantadas algumas discussões importantes, como:

O trabalho de coleta de materiais recicláveis em aterros, como o aterro de Gramacho, é muito importante, pois aumenta a vida útil do aterro e ainda gera renda para diversas famílias. Apesar disso, é uma tarefa perigosa, pois os trabalhadores entram em contato com todo tipo de resíduo. Como a sociedade poderia se organizar para que os catadores pudessem continuar tendo seu sustento por meio dos materiais recicláveis e sem correr riscos? (GOWDAK; MARTINS, 2015a, p. 75).

Além desses temas, o volume faz alerta quanto ao uso de agrotóxicos, sobre os benefícios da vacinação, dentre outros. No entanto, mesmo apresentando algumas referências ao tema promoção da saúde, a maioria se encontra descontextualizada, visto que não remete a uma reflexão crítica da experiência de vida dos educandos, nem propõem de forma explícita aspectos procedimentais e caminhos alternativos para melhoria da qualidade de vida.

Já no livro do 7º ano, observou-se 01 enunciado referente ao condicionante moradia e meio ambiente e 01 enunciado referente a estilos de vida saudáveis. Neste caso, foi constatado que esses enunciados estão inseridos numa abordagem biomédica, em que foram apresentados superficialmente sinais e sintomas de algumas doenças causadas por vírus e bactérias, na qual os autores relacionaram tais patologias com as más condições sanitárias, fazendo discretas tentativas de intervenções para despertar atitudes comportamentais nos alunos, mas deixou a desejar quanto à reflexão e medidas profiláticas desses danos à saúde, conforme se pode perceber neste recorte:

Existe um grande número de doenças humanas causadas por bactérias [...] Hoje, graças ao uso de antibióticos, essas mortes têm diminuído muito, mas ainda continuam ocorrendo, principalmente nos países pobres e emergentes. As más condições sanitárias e de educação, as moradias deficientes e a falta de recursos médicos têm sido os problemas que agravam essa situação (GOWDAK; MARTINS, 2015b, p. 47).

Quanto à análise do livro do 8º ano, ressalta-se que este volume foi o que apresentou maior frequência de enunciados referentes à promoção da saúde, comparado aos demais, com 05 abordagens sobre hábitos alimentares, 03 referentes à moradia e meio ambiente e 07 enunciados envolvendo relação com estilos de vida

saudáveis. É importante ressaltar que de maneira geral, esses enunciados estavam apresentados com enfoque comportamental frente aos condicionantes da promoção da saúde, tendo em vista a preocupação dos autores em despertar sensibilização e mudanças atitudinais nos alunos para terem uma vida mais saudável.

Dentre os enunciados acerca dos condicionantes da promoção da saúde no livro do 8º ano, constatou-se que este foi o único volume que continha os três condicionantes da promoção da saúde associados entre si. Quanto às abordagens conceituais e procedimentais, destacou-se o enfoque voltado a alimentação saudável com dicas e benefícios de uma alimentação equilibrada; vida ao ar livre e a importância da prática regular de exercícios físicos; respiração e saúde, na qual foi alertado sobre os perigos da poluição e alguns cuidados essenciais que devem ser considerados na própria residência, como a questão do fumo passivo; debates enriquecedores sobre o uso de drogas e sexualidade, dentre outros. Como exemplo, o trecho a seguir aborda informações acerca da importância da alimentação equilibrada para a saúde:

Uma boa alimentação é fundamental para manutenção de um organismo saudável. Um indivíduo mal alimentado adoece facilmente, pois tem as funções orgânicas alteradas por falta de nutrientes e torna-se sujeito a infecções por agentes patogênicos [...] Uma alimentação equilibrada, portanto, deve incluir alimentos que forneçam carboidratos e lipídios, que garantam o suprimento de energia; proteínas, necessárias para o crescimento e o desenvolvimento do organismo; vitaminas e sais minerais, para sua conservação e bom funcionamento (GOWDAK; MARTINS, 2015c, p. 61).

Neste exemplo, torna-se evidente a necessidade deste volume em propor mais textos ou atividades que motivem a exploração do cotidiano alimentar dos alunos, abordando hábitos culturais e condições socioeconômicas, visto que a maioria das informações se restringia em informar funções dos nutrientes, sua constituição e algumas doenças relacionadas às suas carências.

Por fim, com a análise do volume do 9º ano foi constatado que houve apenas uma ocorrência de enunciados relacionados à promoção da saúde, tendo em vista que por se tratar da temática central Física e Química, houve dificuldade em relacionar tais temas com a proposta da transversalidade da promoção da saúde com as discussões relacionadas aos conteúdos de Química e Física. Desta forma, o enunciado sobre promoção da saúde está inserido no condicionante moradia e meio ambiente, em que foi abordado vigésimo capítulo uma discussão relacionada à poluição e saúde. Assim, cabe ressaltar a evidência da necessidade em relacionar os conteúdos de Física e Química desde volume com os determinantes da promoção da saúde e contextualizá-los com a realidade dos estudantes.

6 | CONSIDERAÇÕES

De maneira geral, foi percebido neste estudo que na coleção de LD analisada,

apenas o volume do 8º ano abordou praticamente os três condicionantes do tema promoção da saúde (hábitos alimentares, moradia e meio ambiente, e estilos de vida saudáveis) relacionando-os entre si, e todos os quatro livros manteve o enfoque voltado a explicações e informações acerca dessas temáticas, sem explorar o cotidiano dos alunos e seu meio social, econômico e cultural. Neste sentido, os assuntos relacionados à promoção da saúde voltavam-se basicamente em conteúdos conceituais sobre doenças específicas, sinais e sintomas, causas e medidas profiláticas simples e superficiais.

Desta forma, pode-se inferir que estes LD não contribuem significativamente para a melhoria e manutenção do bem-estar e da qualidade de vida dos estudantes, tendo em vista que não estimulam em sua plenitude, mudanças comportamentais e estilos de vida saudáveis por meio de escolhas conscientes e responsáveis voltadas à saúde. Assim, a ES apresentada nesta coleção permanece centrada nos aspectos biológicos e fisiológicos, por meio de uma abordagem sanitária e inserida no tradicional modelo biomédico da saúde, cujo foco se manteve na transmissão de informações e sem considerar os aspectos biopsicossociais do indivíduo com relação aos condicionantes e determinantes da saúde.

Espera-se que os resultados deste estudo possam contribuir no processo de análise e escolha dos LD pelos professores de Ciências, pois foi mantida a proposta inicial de abordar a forma como os conteúdos relacionados à promoção da saúde e seus determinantes estavam apresentados nesta coleção, e sua relevância para a aprendizagem dos alunos quanto cidadãos autônomos e conscientes.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M. S.; SANTOS, F. V. **O currículo escolar pautado na diversidade cultural:** algumas abordagens multiculturalistas na atualidade. XI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. Anais 2017. São Cristóvão-SE: EDUCON, 2017. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2017/o_curriculo_escolar_pautado_na_diversidade_cultural_alguas_abord.pdf. Acesso em: 11 nov. 2017.

AMESTOY, M. B. **Articulações entre os interesses dos alunos e livros didáticos: a voz do estudante na construção curricular de ciências.** 82f. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, do centro de Ciências Naturais e Exatas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2015.

BAPTISTA, G. C. S. Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais. **Ciência & Educação.** v. 16, n. 3, p. 679-694, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Promoção da saúde:** Carta de Ottawa, Declaração de Adelaide, Declaração de Sundsvall, Declaração de Bogotá. Brasília: Ministério da saúde, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96.** Brasília: Congresso Nacional/MEC, 1997. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>. Acesso em: 07 out. 2017.

BRASIL. **Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, e

dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 set. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: ciências - Ensino fundamental anos finais**. Secretária de Educação Básica – SEB. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.

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

CARVALHO, A; CARVALHO, G. S. **Educação para a saúde: conceitos, práticas e necessidade de formação**. Lisboa: Lusociência, 2006. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5396>. Acesso em: 09 jul. 2017.

CARVALHO, A; CARVALHO, G. S. **Eixos de valores em Promoção da Saúde e Educação para a Saúde**. International Seminar of Physical Education, Leisure and Health, 2, Braga, Portugal, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/4647>. Acesso em: 17 nov. 2017.

COSTA, F. N. A; CASAGRANDE, L. D. R. **A proposta curricular para o ensino de ciências e programas de saúde: uma síntese e detalhamento para o ciclo básico**. Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, 6, fev. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n6/03.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

FREITAS, I. **Livro didático de história: definições, representações e prescrições de uso**. In: OLIVEIRA, Margarida Dias de; OLIVEIRA, Almir Flélix Bueno de. *Livros didáticos de História: escolhas e utilizações*. Natal: Editora da UFRN, 2009. p. 11-19.

FRISON, M. D.; VIANNA, J.; CHAVES, J. M.; BERNARDI, F. N. **Livro didático como instrumento de apoio para construção de propostas de ensino de Ciências Naturais**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, VII, 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: ENPEC, 2009.

GOWDAK, D. O.; MARTINS, E. L. **Ciências novo pensar, 6º ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015a.

GOWDAK, D. O.; MARTINS, E. L. **Ciências novo pensar, 7º ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015b.

GOWDAK, D. O.; MARTINS, E. L. **Ciências novo pensar, 8º ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015c.

GOWDAK, D. O.; MARTINS, E. L. **Ciências novo pensar, 9º ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015d.

ILHA, P. V. **A promoção da saúde nos livros didáticos de ciências do 6º ao 9º ano**. 2013. 52 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2013. Disponível em: <http://pgeec.ufsm.br/images/producoes/2013/dissertacoes/PHILLIP.PDF>. Acesso em: 05 abr. 2017.

MARINHO, J. C. B.; SILVA, J. A. da; FERREIRA, M. **A educação em saúde como proposta transversal: analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais e algumas concepções docentes**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.2, abr.-jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v22n2/0104-5970-hcsm-2014005000025.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

MONTEIRO, P. H. C. **A saúde nos livros didáticos no Brasil: concepções e tendências nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Tese de Doutorado em Educação 210f. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../PAULO_HENRIQUE_NICO_MONTEIRO.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**. n. 17. Curitiba Jan./Jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a04.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2017.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Constituição. Genebra: OMS, 1948.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Artmed, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. Elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Consultoria, supervisão e revisão técnica: NalúFarenzena. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA PARA JOVENS E ADULTOS NO SÉCULO XIX NA PROVÍNCIA DE SERGIPE

Maria dos Prazeres Nunes

Universidade Tiradentes (UNIT)

Aracaju-SE

Simone Silveira Amorim

Universidade Tiradentes (UNIT)

Aracaju-SE

RESUMO: Essa pesquisa objetiva investigar como se deu a implantação do ensino para jovens e adultos na província de Sergipe, na década de 1870, período inicial das aulas em Sergipe, no século XIX, tendo como premissa a noção de que educação no período imperial buscou implementar, transformações nas escolas, oportunizado educação e instrução também aos jovens e adultos. Quanto à metodologia, abordamos nessa composição as ideias vinculadas aos conceitos de Elias (1994) relacionados à sociedade e indivíduo. Tendo sido utilizadas fontes bibliográficas, anúncios de jornais e relatórios de presidentes de província. Constatou-se que a escolarização de jovens e adultos visava uma educação voltada para as atividades profissionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Província de Sergipe. Escola Noturna.

PRIMARY EDUCATION FOR YOUTH AND
ADULTS IN THE NINETEENTH CENTURY IN THE

PROVINCE OF SERGIPE

ABSTRACT: This research aims to investigate how the implantation of teaching for youths and adults in the province of Sergipe in the 1870, the initial period of classes in Sergipe in the XIX th century, was based on the notion that education in the imperial period sought to implement, Transformations in schools, educational and educational opportunities for young people and adults. As for the methodology, we approach in this composition the ideas linked to the concepts of Elias (1994) related to society and individual. Bibliographical sources, newspaper ads and reports of provincial presidents were used. It was verified that the schooling of young people and adults aimed at an education focused on professional activities.

KEYWORDS: Youth and Adult Education. Province of Sergipe. Night school.

1 | INTRODUÇÃO

O período Imperial buscou alternativas básicas para melhor a escolarização brasileira, através da criação de leis constitucionais, fundamentais para a organização do ensino público, que foi a base estrutural da educação primária e secundária do Brasil. Nessa perspectiva, a constituição brasileira de

1824 contribuiu para o desenvolvimento do ensino público primário, ampliando as oportunidades de alfabetização. Conforme Nunes (1984) foi estabelecido, no item 32 do art. 178, a seguinte premissa: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. (NUNES, 1984, p.39).

A promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827 estabeleceu que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escola de primeiras letras e, após o Ato Adicional de 1834, a educação passou a ser responsabilidade dos governos provinciais, tanto o ensino primário quanto o secundário. Em 1854 foi criado o Regulamento, Decreto, nº 1.331-A conhecido como Couto Ferraz, cuja proposta era reformar o ensino primário e o secundário. Como regulamento orgânico da instrução pública da província sergipana, de 24 de Outubro de 1870, estando à frente o presidente Francisco José Cardoso Júnior, ocorreu mudanças significativas no ensino público em Sergipe.

Assim, a educação foi moldando os interesses tanto do setor público como no privado, tendo em vista as necessidades de instrução de ensino na sociedade das camadas subalternas, pois essa seria uma forma de elevar a imagem do Brasil, assim como de seus governantes, já que as reivindicações de libertação dos escravos e mudança no sistema de governo para republicano começavam se fortalecer. Portanto, era necessário prover essas camadas da sociedade com educação.

Assim, um dos avanços desse período foi à criação do curso que proveria aulas para jovens e adultos. Percebendo as necessidades da instrução escolar, o governo imperial incentivou-os para atuar no comércio e sociedade industrial, principalmente para aqueles que se dedicavam ao trabalho diário. Conforme Costa, “escolas noturnas de instrução primária, destinadas a arraia miúda, aos homens livres pobres se vêem marcadas por uma aura de não oficialidade”. (COSTA, 2011, p. 5013).

Em Sergipe, a instrução primária no ensino para Jovens e Adultos foi oficializada no governo do presidente da província Antônio Candido da Cunha Lobão. Em 1871 foi criado o curso de aulas noturnas, na capital sergipana e também no interior. Percebendo a necessidade da instrução escolar para a sociedade, principalmente para aqueles que se dedicavam durante horas do dia ao trabalho.

O ensino noturno primário compunha as seguintes disciplinas: Moral e Religião, Leitura e noções gerais de Gramática Nacional, Aritmética e Geometria, estudo do processo de peso e medida, Desenho Linear, noções gerais de comércio, inclusive escrituração mercantil, além de História do Brasil e Sergipe. (SERGIPE, 1871, p. 3).

Sergipe possuía uma estrutura no ensino primário diurno nas principais vilas, como Itabaiana, Lagarto, Vila Nova, Estância, Laranjeira, Propriá. Através do regulamento orgânico da instrução pública da província sergipana, de 24 de Outubro de 1870, tendo com o presidente Francisco José Cardoso Júnior, a educação ampliou-se efetivamente foi através das aulas noturnas para jovens e adultos, trabalhadores, ofertadas pelo poder público, e também por iniciativa privada, em associações comerciais e meio Rurais.

Esse texto constitui-se em uma pesquisa sob a matriz historiográfica da nova história cultural (Burke, 2008; Chartier, 2002; Elias, 1994), tendo em vista a importância da utilização das novas fontes históricas, como anúncios de jornal, e auxiliando na elaboração de narrativas na escrita das reconfigurações históricas. Também foram utilizadas fontes bibliográficas, e relatórios de presidentes de província.

2 | A INSTRUÇÃO PRIMÁRIA NOTURNA PARA JOVENS E ADULTOS NA PROVÍNCIA DE SERGIPE

A educação para jovens e adultos no século XIX teve, inicialmente, incentivada iniciativa privada. Para essa prática de ensino eram oferecidos cursos noturnos de alfabetização primária com o objetivo de instruir o indivíduo para atuar no comércio.

O ensino de jovens e adultos dos cursos noturnos seguiu o mesmo método de ensino das escolas diurnas, sendo utilizado o método Lancasteriano. Para atender a falta de professor capacitado, essa metodologia de ensino, também conhecida como “Ensino Mútuo” ou monitorial, tinha como objetivo, utilizar pouco recurso, em pouco tempo e ensinar um maior número de alunos com qualidade.

Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um ‘grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes’. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam a ‘lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado’. Assim um professor poderia ‘instruir muitas centenas de crianças’ (CASTANHA, 2012, p. 2).

A escola primária na província de Sergipe tinha a mesma organização educacional imperial. As instituições escolares, segundo Santana (2015, p. 38) propunham “[...] o ensino mútuo nos locais populosos, em edifícios apropriados e equipados para tal fim, alertando para a importância da formação dos professores”, como forma de fortalecer a educação.

A educação de jovens e adultos ganhou corpo no final do século XIX, no Brasil, assim como na Europa. Houve um movimento marcado pelas mudanças sociais decorrentes do surgimento do processo de industrialização e o crescimento constante Urbano, fatores que pressionaram o poder público a criar meios de escolarizar o povo, capacitando-o para o trabalho.

A educação de adultos deu-se de forma assistemática até o século XVIII. Foi a partir do século XIX, que se organizou em diversas instituições com a preocupação pela formação profissional, física e cultural. [...] ‘educação de pessoas adultas ocorreram na transição do século XVIII para o século XIX, período marcado pelo embate político e cultural entre o liberalismo, a restauração monárquica e os movimentos operários nascentes’. Influenciados pela Revolução Francesa e pelo Iluminismo, os liberais reformistas centralizaram em suas propostas de reforma a instrução pública como instrumento de progresso. (CORREIA, 2011, p.59).

No entanto, como uma missão do progresso e civilização da nação brasileira. A educação para jovens e adultos, era destinada aos adultos e meninos que já trabalhavam e se viram impedidos de frequentar as escolas diurnas. Suas profissões

eram geralmente de trabalhadores autônomos: quitandeiro, artista, caixeiro, tamanqueiro, carpinteiro, jornaleiro, charuteiro, trabalhador de lavoura. Era uma forma também convivência em sociedade e entre alunos e professores, sendo que “saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (TARDIF, 2014, p. 70). A conduta de convivência social dos valores éticos e morais eram também ensinadas nas escolas provinciais e, conforme Amorim,

A instrução no mundo das letras e a inculcação de comportamento adequado à formação dos ingênuos era pautada nos modelos civilizatório do final do século XIX, sendo que a escola objetivava fornecer conteúdo mínimo de instrução e propiciar as crianças à prática dos valores morais, patrióticos e religiosos. (AMORIM, 2012, p.16)

As aulas noturnas que foram instituídas em várias províncias do Brasil, após ser oficializada pelo Império em 1878 como no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Alagoas Maranhão e Sergipe, favoreceram os indivíduos que buscavam suprir suas necessidades de subsistência individual e familiar. Tinha como pioneira no incentivo do ensino de instrução primária a Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional, do setor privado.

Na província de Sergipe a instrução para o ensino público noturno, criada pelo Presidente Antônio Candido da Cunha Leitão, percebendo a urgência da necessidade de disseminar a instrução para todas as classes da sociedade sergipana, principalmente para os se dedicavam as horas do dia ao trabalho, no intuito de promover a província a um destaque social, beneficiando as classes laboriosas, ofertou aos sergipanos a oportunidade de estudar e aprender a ler e escrever.

[...] cada pessoa singular está realmente presa; está por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e de certo não menos fortes. E é a essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e a nada mais, que chamamos 'sociedade' (ELIAS, 1994, p. 21).

Para facilitar a aquisição do conhecimento útil, Cunha resolveu criar o curso noturno na capital para jovens e adultos, sendo aprovado pela assembleia legislativa provincial, contribui na formação educacional popular. Esse foi o principal objetivo do presidente da província de Sergipe, o qual pretendia elevar a província de Sergipe à melhor altura possível em termos de educação. (RELATÓRIO 1871, p. 3)

Antônio Cândido da Cunha Leitão foi o primeiro presidente provincial a criar aulas noturnas legalizadas. Em 1871, sendo presidente da província de Sergipe, criou por ato seu, escolas noturnas na capital e nas cidades mais populosas da província. Em 1872 Cunha Leitão também criou escolas públicas noturnas em todas as cidades e vilas da província da Corte, Rio de Janeiro. Apresentou um projeto na assembleia legislativa que pelos seus esforços tornou-se lei dessa província. Conforme as informações de Costa (2007) “as primeiras escolas noturnas foram

criadas em 1868 no Maranhão, depois em Sergipe e na Corte”.

A disputa se localiza na definição de quem são os verdadeiros defensores da educação do povo, vista de forma naturalizada como ação positiva das ‘luzes da razão’, uma única razão, contra as ‘trevas da ignorância’. Tal disputa pode ser observada nas cartas do conselheiro José Feliciano de Castilho Barreto e Noronha ao Sr. Dr. Cunha Leitão, ex-presidente das províncias do Rio de Janeiro e Sergipe. A carta faz referência ao modelo político norte-americano, exaltando a civilização material, o liberalismo e progressismo daquela nação. Tais valores não dependeriam, para o autor, um defensor da monarquia, da forma republicana. Ao contrário, no Brasil, monarquistas como Cunha Leitão estariam mais próximos dos referidos valores que os republicanos. (COSTA 2007, p.65).

Como o 37º presidente da província de Sergipe, Antônio Cândido da Cunha Leitão tomou posse de 11 de maio de 1871. Em 10 de junho de 1871 instituiu as aulas noturnas na capital, Aracaju, e em vários pontos da província. As ofertas das aulas noturnas eram principalmente para os trabalhadores que não podiam estudar durante o dia, mas tinham o desejo de aprender a ler e escrever. De acordo com Nunes, “Cunha Leitão foi o iniciador desse curso de aula noturna em anexo a escola Atheneu e em agosto do mesmo ano foram criados também cursos noturnos em Estância, São Cristóvão, Laranjeiras, Maruim e Propriá”. (NUNES 1984, p.118).

3 | O ENSINO PRIMÁRIO ELEMENTAR NOTURNO CRIADO POR CUNHA LEITÃO

O ensino primário de primeiras letras das escolas noturnas tinha um regulamento para que ocorresse o funcionamento das aulas para adultos e jovens. O espaço escolar fornecido inicialmente, na cidade Aracaju foi uma das salas do Colégio Atheneu sergipense em anexo. O ensino só podia funcionar a partir de 10 alunos matriculados frequentemente de forma alternadas, ou seja, uma noite, sim, outra, não. A matrícula era gratuita e podia ser feita em qualquer tempo, ou semestre, sendo que as aulas começavam sempre às 18 horas e terminavam às 21 horas. O quadro a seguir demonstra as instruções e disciplinas.

1º	Moral e Religião, Leitura e Escrita, noções gerais de Gramática da Língua Nacional, elementos de Aritmética e Geometria, estudo do sistema de Peso e medidas do Império.
2º	Desenho Linear com aplicações às artes e construções
3º	Geometria Nacional e análise dos clássicos
4º	Noções gerais de Comércio, inclusive escrituração mercantil por partidas dobradas.
5º	Francês
6º	História do Brasil, especialmente de Sergipe, e explicações sucintas da organização política do Império.

Quadro 01 - A instrução primária elementar compreendia os seguintes preceitos:

Fonte: Relatório1871, p.3

A instrução pública primária noturna era administrada por Manoel Luís, Diretor Geral da Instrução pública. O qual assumiu o cargo de Diretor-Geral da Instrução Pública da Província sergipana, a partir de 1870, até 1875. A organização da instrução pública consistia na utilização conjunta das escolas, bem como na aplicação do sistema da instrução obrigatória, inspeção e disciplina das aulas.

Manuel Luís Azevedo d'Araújo foi um desses grandes educadores, dotado de particularidades que o tomaram o indivíduo mais capaz de servir às grandes necessidades sociais de sua época [...] foi ele o iniciador, entendido como o que vê mais longe que os outros e o que deseja fortemente. Sua atuação na vida educacional de Sergipe, como Diretor-Geral da Instrução de 1870 a 1875, através de atos escudados em ideias progressistas, abriu novos caminhos, apontou novos horizontes. (INEP, 1984, p.21).

No meio rural também eram ministradas aulas noturnas de primeiras letras em Santa Luzia – no Engenho Novo, pelo professor João Manoel Madureira. Lavradores frequentavam essas aulas. A família do coronel Martins Fontes recebia instrução escolar diurna pelo o professor citado. Porém, à noite, os trabalhadores empenhados em aprender a ler e escrever recebia gratuitamente as instruções da língua portuguesa, sendo a sua a primeira iniciativa na província. (**Jornal do Aracaju**, Sergipe, ano 3, n. 23.257, 3 abril. 1872, p.1, col. 3).

Antônio Candido Cunha Leitão priorizou a educação popular. Ele, além de criar o curso de ensino noturno nas cidades mais populosas da província sergipana, criou aulas também no presídio na capital, Aracaju, para instrução dos presos, contrariando os que não concordavam. “A escola funcionava três horas por dia e tinha que ter duas turmas. O professor era funcionário do próprio presídio e recebia trinta mil reis por mês”. (SERGIPE, 1871, p. 9).

Conforme os relatos enunciados nos *Jornal do Aracaju* (1872) houve a aprovação do parecer da comissão de orçamento que afirmava serem as câmaras das cidades responsáveis em prover o pagamento dos professores do curso noturno estabelecido pelo art. 3º do regulamento 24 de outubro de 1870. O Corpo Legislativo Provincial publicou o manifesto sobre ensino primário na casa de detenção e causou impacto social.

Assim o desejo de dar instrução aos presos, para atingir o rigor da pena, ao delinquente, como para reerguer o estado de regeneração do crime, marcou a história do presidente Cunha Leitão. Apesar de seus esforços, Nunes (1984) menciona que a passagem dele pela presidência da Província foi de curto prazo.

A sensibilidade aos problemas sociais marcou atuação do Dr. Antônio Cândido da Cunha Leitão na breve presidência, como atestam a criação de uma aula na cadeia e a justificativa do ato. Sua saída imediata do Governo fez, porém, que só mais tarde comesçassem as aulas. [...] o Exmo. Sr. Dr. Antônio Candido da Cunha Leitão, entregou a administração da província no dia 11 de Agosto de 1971 ao Exmo. Sr. Dr. Dionísio Rodrigues Dantas 2º Vice-Presidente. (NUNES, 1984, p. 118).

A atuação do Presidente Antônio Cândido da Cunha Leitão, mesmo em curto

prazo, sobre a educação deixou seu legado. Fundou o ensino noturno para jovens e adultos e a continuidade de seu trabalho permaneceu na administração do seu Vice, Dionísia Rodrigues Dantas, à frente da presidência da província sergipana.

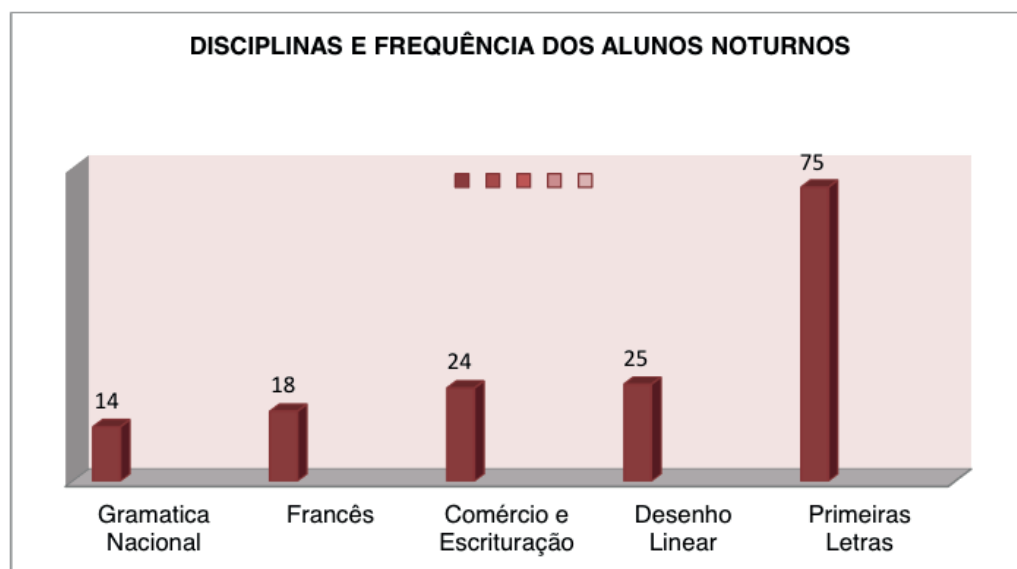


Gráfico 01- as instruções das primeiras letras mais frequentes eram:

Fonte: Relatório (1871, p.5)

Na cidade de Laranjeiras foi criado, também, curso noturno para os trabalhadores operários, em 1871. Conforme as informações de Romão (2000), “Laranjeiras aquelas relíquias de curso noturno criado pela sociedade Monte Pio das Artes, cuja instituição pagando a província o respectivo professor”. Em 1875 foi criada outra escola, aglutinando os trabalhadores da capital. (ROMÃO, 2000, p.43).

Monte pio era uma evidencia no incentivo da instrução primaria. O homem que tinha as mãos rôtas precisava que o ensinassem a ler escrever e somar. No entanto a instrução pública primária também recebeu contribuições muito proveitosas, através de iniciativas de “associações que contribuíram com o estabelecimento das escolas para as camadas populares e do ensino pela caridade, que não era conhecido pela nação, mas que aquela perfeição tivesse uma razão de ser um ideal um modelo”. (**Jornal do Aracaju** 1875 n°1072, p.33.)

As escolas noturnas no final do império foi um avanço, marcado pela chegada da indústria. O ensino noturno se configurava como base aliada do progresso. Assim, as cidades foram se desenvolvendo, principalmente as capitais. Núcleo de concentração habitacional proporcionava uma circulação de mercadorias de consumo mais forte. Necessário a todas as classes circulantes, entre rico e pobre. Onde o trabalho é a base de manutenção e subsistência do individuo.

Período imperial buscou o fortalecimento do país, ofertando à instrução do ensino primário noturno as classes populares, trabalhadores. Instruir o indivíduo para atuar numa profissão, além de incentivar que não tinham uma profissão de ganho,

para sua sustentabilidade, tanto nas áreas comerciaria como nos setores industrial.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas de ensino primário noturno foram criadas com a finalidade de uma educação baseada nas necessidades do indivíduo, saber pelo menos, os conhecimentos da instrução das primeiras letras de alfabetização, necessário ao saber ler e escrever e somar. Capaz de ser inserido no trabalho comercial

Os saberes variados a fim de capacitar o indivíduo para atuar no comércio e também na indústria, estavam em desenvolvimento nos centros urbanos, já que o número de analfabetos era bastante elevado, devido à exploração das classes populares nas lavouras de monocultura pertencentes aos grandes, proprietários de fazendas, as quais as atividades braçais, dos trabalhadores começavam na infância, tornando difícil o acesso à escolarização.

A educação primária brasileira como podemos perceber, era voltada para os filhos da elite burguesa. A classe popular não tinha condições de manter escolas para seus filhos, principalmente os que viviam no meio rural. Apesar das propostas, na carta constitucional, estabelecerem o ensino para todos.

Sergipe, assim como outras províncias brasileiras, teve o mesmo processo educativo, mas com mudanças principalmente na década de setenta do século XIX com a criação de aulas para os adultos. Através da criação do ensino noturno, criado pelo presidente Antônio Candido da Cunha Leitão.

Dessa forma, a oferta do ensino noturno contribuiu para melhorar a educação da classe popular, através da criação das escolas noturnas, como um meio de qualificar os trabalhadores em curto prazo, para ser inserido nas atividades comerciais principalmente dos centros urbanos, assim alavancar o progresso do Estado Imperial e das províncias.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Simone Silveira. **Configuração do trabalho docente e a instrução primária em Sergipe no século XIX (1827-1880)**. 2012, 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Trad. Sergio Góes de Paula 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2008.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional e a instrução elementar no Império: descentralização ou centralização?** São Carlos-SP: UFSCar, 2007. http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_34_32_1257-6384-1-PB.pdf.

CORREIA, Marilza da Silva. **A Educação Popular no Brasil Império: as Primeiras Iniciativas de Escolas Noturnas em Alagoas (1870-1889)**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Alagoas. 2011 WWW.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu

COSTA, Ana Luiza Jesus da. **As escolas noturnas do município da Corte: estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889)**. *Educ. Soc.* [online]. 2011, vol.32, n.114, pp.53-68. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000100004>.

_____. **À Luz das Lamparinas. As escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889)** Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Universidade do Estado do Rio Janeiro 2007.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: A história entre incertezas e inquietude**. Tradução, Patrícia Chittone Ramos - Porto Alegre: UFRGS, 2002.

BRASIL, **Decreto Nº 1.331-A. 17 de Fevereiro de 1854** (Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt. I).<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro>. Pesquisa 05 de Outubro 2016.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Edição brasileira: Jorge Zahar Editor Ltda. Rio de Janeiro - RJ, 1994.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Prêmio Grandes Educadores Brasileiros: Monografias Premiadas** - Brasília 1984. História da Educação Brasileira<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002498.pdf>. Pesquisa realizada em 22 de Setembro de 2016.

NUNES, Maria Thétis. **História da Educação em Sergipe**. Editora: Paz e Terra; Rio de Janeiro. 1984.

ROMÃO, Frederico Lisboa. **Na Trama da História: O Movimento Operário de Sergipe 1871 a 1935**. Editora J. Andrade Ltda. Aracaju- SE, 2000.

SANTANA, Leyla Menezes de. **Os professores Primários em Sergipe: Rupturas e Permanências no Ofício Docente (1827-1838)**. Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Universidade Tiradentes. Aracaju - SE: 2015.

SERGIPE, **RELATÓRIO 1871**. Provincial Presidential Reports (1830-1930): - <http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/sergipe>. Pesquisa realizada: 05 de Agosto de 2016 a 8 de Fevereiro 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed.– Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JORNAL DE ARACAJU. **Sergipe 1872, n.13.247, Ano III**, quinta-feira, 7 de março. p. 1, c Idem, Sergipe, n.23.257Ano III, , quarta-feira, 3 de abril . p. 1, col. 3.

JORNAL DE ARACAJU. **Sergipe 1875**. nº 1072, p.33

A FOTOGRAFIA NA DOCÊNCIA DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Adeilton Santana Nogueira

Universidade Tiradentes

Aracaju - Sergipe

Éverton Gonçalves de Ávila

Universidade Tiradentes

Aracaju - Sergipe

Vera Maria dos Santos

Universidade Tiradentes

Aracaju - Sergipe

RESUMO: Este trabalho é uma atualização das discussões pedagógicas dos autores quanto ao uso da fotografia na docência da filosofia no ensino médio, desde o qual objetiva apresentar a eficiência da captura e reflexão com fotografias no desenvolvimento das competências e habilidades para a construção mais elaborada do pensamento, sua experimentação e demonstração. Igualmente, a construção desta proposta parte da demonstração da evolução da imagem até as letras e sua reprodutibilidade técnica, destaca a presença do uso das tecnologias entre os alunos e sua atualidade em sala de aula. Aproxima autores da Comunicação, da Filosofia e da Educação para justificar o discurso filosófico com fotografias. O desenvolvimento desse estudo caracteriza-se pela pesquisa bibliográfica e se fundamenta na aplicação de atividades extraclasse, com a

captura de fotografias originais, a fim de tornar a filosofia mais atrativa, interativa e próxima do cotidiano dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia. Fotografia. Didática.

PHOTOGRAPHY IN THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT: This work is an update of the authors' pedagogical discussions about the use of photography in the teaching of philosophy in high school, from which it aims to present the efficiency of the capture and reflection with photographs in the development of the skills and abilities for the more elaborate construction of the thought, its experimentation and demonstration. Likewise, the construction of this proposal starts from the demonstration of the evolution of the image up to the letters and its technical reproducibility, highlights the presence of the use of the technologies among the students and their actuality in the classroom. Approaches authors of Communication, Philosophy and Education to justify the philosophical discourse with photographs. The development of this study is characterized by bibliographical research and is based on the application outside the classroom activities, with the capture of original photographs, in order to make the philosophy more attractive, interactive and close to the

daily life of the students.

KEYWORDS: Philosophy. Photography. Didactics.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo expõe, ainda que de modo resumido, a trajetória da imagem e sua contribuição na formulação das ideias, as de que as presenciam, bem como as ideias de quem constrói imagens. Dada esta importância, este artigo, vai apresentar a fotografia como meio de representação das ideias filosóficas dos alunos do ensino médio. Tal proposta tornou-se projeto de pesquisa e objeto de mestrado, portanto uma pesquisa em construção.

O presente intento trata-se de uma experimentação já em andamento que tem se mostrado satisfatoriamente na didática de filosofia do ensino médio. Esse é o fator pelo qual se procura um embasamento teórico que validasse na comunidade científica e permitisse o diálogo pedagógico entre Filosofia e Comunicação. Para tanto, iniciamos com as provocações que seguem.

2 | DA IMAGEM À FOTOGRAFIA

O homem fez uso das imagens muito antes da escrita, antes da história, bem como antes do alfabeto. Refere-se aqui às pinturas rupestres, quando as imagens eram sagradas e escondidas das pessoas comuns. Quem imaginaria que a pintura rupestre da capivara, encontrada na Serra da Capivara, no Piauí, tinha funções instrutivas e tradicionais? Benjamin (1987, p. 173) ajuda a entender isto quando diz, com tanta semelhança, que “O alce, copiado pelo homem paleolítico nas paredes de sua caverna, é um instrumento de magia, só ocasionalmente exposto aos olhos dos outros homens: no máximo, ele deve ser visto pelos espíritos.” Assim o filósofo explica a importância e o valor de culto que a imagem tinha na pré-história da humanidade, o seu valor de discurso e explicação da realidade cultural de sua época remota.

A imagem rupestre passou por um longo caminho na história, relatando e definindo ideias. Platão ‘pinta’ sombras dançantes em sua caverna mítica, dando vida às imagens, para se referir à reprodução alienante e fuga do pensamento projetado por ilusões alheias. Outrossim, o herói do Mito da Caverna de Platão é aquele que interpreta, ou melhor, que vai à procura das evidências das imagens, em busca da sua origem e daquilo que copiam (PLATÃO, 2000, p 210). Na maiêutica com Glauco o filósofo fala sobre as imagens como cópias da realidade e a sua capacidade de cognição para o estado da natureza humana, em relação à educação e ao conhecimento ou à falta dele. O pai do idealismo parte desse mito para exemplificar o cidadão, o ser político e aquele que tem a faculdade de governar: o esclarecido que esclarece.

Em seu tempo, Platão era averso às cópias e representações, pois se este

mundo é cópia do hiperurânio, copiar as coisas através da arte seria turvá-las e enganar-se sobre a realidade. Pareceu ser inevitável que as imagens perdessem o seu valor sobrenatural na medida em que se multiplicaram e se tornaram mais acessíveis. A invenção da exposição das imagens além dos murais, afrescos e mosaicos, inaugurou uma época de exposição que culminou com outra invenção, mais próxima das pessoas e do uso comum: a fotografia.

Todavia, Segundo Benjamin (1987), bem antes da fotografia, foi com a xilogravura que o desenho se torna pela primeira vez tecnicamente reproduzível, muito antes da imprensa reproduzir a palavra escrita. A xilografia é o método de impressão sobre o papel, a partir de chapas de madeira esculpidas, dominado pelos chineses desde o século VI e que diminuiu seu uso apenas no século XVIII com a mudança da chapa para o metal.

Nesse processo de reprodutibilidade, logo depois da xilogravura, na Idade Média, desenvolve-se a estampa em chapa de cobre e a água-forte, assim como a litografia, que era o uso da pedra como base reprodutora. Um método mais econômico e rápido aos anteriores, desde o início do século XIX, outra etapa essencialmente nova. O que permitiu às artes gráficas, pela primeira vez, colocar no mercado suas produções em massa, como já acontecia, mas desta vez sob a forma de criações sempre novas. Assim, as artes gráficas adquiriram os meios de ilustrar a vida cotidiana, equiparando-se ao nível da imprensa moderna. Quanto a isso, Benjamin (1987) apresenta o passo decisivo desse processo de multiplicação de imagens, ao afirmar:

Mas a litografia ainda estava em seus primórdios, quando foi ultrapassada pela fotografia. Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral. (Benjamin, 1987, p. 167)

A fotografia logo conquistou a exposição do rosto humano e o retrato se tornou o principal tema dos álbuns de família, seguido pelas fotos mortuárias, como continuidade e perpetuação da memória. De início, a foto era algo ainda elitizado, em razão dos seus custos. Câmera e revelação foram se popularizando enquanto a técnica fotográfica revelava seu processo de democratização, da minoria elitizada à popularização. Neste sentido, esclarece o que diz o fotógrafo Haas (apud KUBRUSLY, 1991, p. 10): “a fotografia é a manifestação democrática de uma arte aristocrática”. Já na atualidade a fotografia se tornou tão popular quanto a telefonia, a ponto de a necessidade de um smartphone vir associada à de uma câmera digital.

Há, contudo, um aspecto do fotografar que é mais universal e propriedade de todos. Diz respeito à autonomia do pensamento e sua expressão. O que nos interessa sobremaneira nesse artigo voltado ao uso educativo da fotografia. O ato de fotografar virou rotina. Seguiu sua dinâmica de reprodutibilidade vulgar ao ponto de

chegar ao incômodo da perda da liberdade e da individualidade. *Vênia* aos cientistas da comunicação, há diversas pesquisas em torno da exposição pessoal nas redes sociais e a maior parte delas se deve ao bombardeio e mau uso da captura fotográfica. A imagem pessoal e sua exposição se tornaram tão banais quanto a própria perda de sentido da realidade capturada e repetida infinitamente através da fotografia a esmo. Chega-se ao ‘absurdo’, “A fotografia constrange a realidade”, (CAMPANHOLI, 2014, p 8). Pois a fotografia pode mostrar o ‘invisível’, lugares e pessoas íntimas. Eis porque se impõe, desde a escola, uma proposta de utilização inteligente, proposital e positivamente curiosa, jamais abelhuda, do ato fotográfico.

O mundo se tornou imperativamente visual. Ainda que, no passado, as imagens tenham sido ‘troçadas’ pela escrita, vale lembrar que as letras também são imagens. As palavras são tidas quase exclusivamente como únicas produtoras de discursos verdadeiros, mas não se deve descurar do poder e da força de uma imagem. Mesmo que para discorrer sobre o que existe ou não, sobre os objetos ou as entidades se necessite de palavras, é tácito que as imagens nem sempre fazem uso delas. Note o que diz o ditado chinês: “uma imagem vale por mil palavras”. Até a escrita se converte em fotografia quando o aluno prefere fotografar a lousa a escrever o conteúdo em seu caderno pautado. Isto vem ocorrendo cada vez com maior frequência. Não é de agora que a ciência deve à imagem fotográfica esta outra forma de discursar. Segundo McLuhan (1969), há muito do que a palavra não poderia descrever, senão o olhar perceber, e interpretar sem palavras e, todavia, com muita compreensão o que as palavras, talvez, não conseguissem explicar. O autor afirma que

Removeu-se, desta forma, o entrave que dificultava os botânicos gregos e os seus sucessores. Desde as suas origens, a maior parte das ciências via-se impedida de progredir pela falta de um adequado meio não-verbal de transmitir informação. Hoje, até a física subatômica não poderia desenvolver-se sem a fotografia. (MCLUHAN, 1969, p. 218)

Aqui não se trata do uso comum de imagens, mas da imagem fotográfica, visto que a fotografia não só pode, mas deve ter um aporte didático. Todavia, o uso das imagens fotográficas nos livros didáticos, não raro, está imerso em ideologias políticas e midiáticas. O que necessita de uma interpretação e análise por parte daqueles inseridos no processo educacional, se a pretensão for uma educação crítica e eficiente que liberte o aluno do pensamento engessado, enquadrado e pronto dos livros comerciais. Necessita ainda mais de uma intervenção mais personalizada, se se pretende despertar e oportunizar a autonomia do aluno, dentro do seu processo de aprendizagem e de descoberta dos saberes, bem como seu interesse e entusiasmo pelas ciências e tecnologias.

De fato, as mídias digitais têm colocado nas mãos dos alunos, como de toda a sociedade, recursos tecnológicos cada vez mais avançados. Quanto ao uso de smartphones os números crescem a ponto de já superarem os PCs. Dados da Anatel de fevereiro de 2016 (BRASIL, 2016) informam que o número de linhas ativas na

telefonia móvel ultrapassa 258 milhões. A população brasileira, conforme dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), divulgados no Diário Oficial da União (BRASIL, 2016), estima-se em mais de 204 milhões de habitantes, ou seja, há mais de 1,2 celulares por pessoa, aproximadamente. Estes aparelhos vêm cada vez mais convergindo mídias, de modo que em apenas uma plataforma se possa os recursos de diversas tecnologias da Informação: rádio, internet, câmera fotográfica e filmadora de alta definição. Os recursos e possibilidades se tornam quase infinitos para a inteligência e criatividade individual. Com um smartphone se pode acessar, produzir e difundir diversas informações e conhecimento. Acredita-se que tal dispositivo tem assumido diversas funções do cérebro humano, como suas percepções e memória.

Encontra-se, não raro, a convivência e ampliação dessas tecnologias em diversas classes sociais e faixas etárias, no mesmo ambiente, a exemplo da escola, o que faz dela o ponto de partida para o nosso campo de pesquisa. Entenda-se o fato de que a própria vida social sempre dependeu das novas tecnologias, de que a modernidade lhe está indissolúvelmente atrelada e se concluirá a fundamental necessidade de orientação do seu uso, sobretudo das mais populares, como é o caso das fotos de smartphone. Ainda, para McLuhan (1969) a própria sociedade se transforma enquanto faz uso de uma tecnologia:

Mas a lógica da fotografia não é verbal nem sintática; é esta condição que torna a cultura literária incapaz de entender a fotografia. Pela mesma razão, a completa transformação da consciência dos sentidos humanos por obra da forma fotográfica implica no desenvolvimento de uma autoconsciência que altera a expressão facial e as máscaras cosméticas de modo tão imediato quanto altera nossas posturas corporais, em público ou particularmente. (MCLUHAN, 1969, p. 222)

Neste sentido a transformação que a fotografia exerce no fotógrafo despertou o interesse da psicologia, de Freud e de Jung, nos estudos das matizes comportamentais, mimeticamente modificadas pelo uso da câmera. Sobre isto McLuhan (1969) alerta:

E não é exagerado dizer, pois, que a fotografia altera tanto as nossas atitudes externas quanto as nossas atitudes e o nosso diálogo interno. A idade de Jung e Freud é, acima de tudo, a idade da fotografia, a idade de todos os matizes das atitudes autocríticas. (MCLUHAN, 1969, p. 222-223)

Dado o lugar que a fotografia ocupa na vida pessoal ou social, unida ao telefone celular, tem substituído em larga escala outras tecnologias, seja pela facilidade de troca de informação, sem a necessidade de impressão em papel e o uso da internet. Isto se tornou algo cada vez mais acessível e usual, além do fato de reunir diversas plataformas, suportes, aplicativos e mídias em um só ‘aparelhinho’, o que fez dele um possante e atual veículo de definição comportamental, moral e político, disseminador de ideias, pertença ou de controle social; portanto, entenda-se esse ‘telefone’ como um instrumento de cultura e de conhecimento.

Ousamos dizer então que a imagem, depois das letras, evoluiu até a fotografia.

Uma imagem é uma expressão do mundo real, portanto uma linguagem potencial, como afirma Flusser (1985, p. 8) “a escrita é metacódigo da imagem”, e a fotografia a sua eloquência. Se as letras são eficientes na descrição das ideias, assim também não o seriam na sua forma aprimorada?

3 I DA FOTOGRAFIA À EDUCAÇÃO

Daquilo que foi exposto acima e observando o seu uso disseminado nos smartphones com câmera digital entre os estudantes, considerando ainda algumas controvérsias quanto ao seu manuseio em sala de aula e até buscando uma forma pedagógica para o seu uso é que se propõe a aplicação de fotografias no processo de ensino aprendizagem. Quiçá vencer o preconceito do uso dos smartphones como ‘vício’, usando-o como suporte didático, reconhecendo o poder do seu recurso fotográfico e a excelência dessa mídia na comunicação, na construção do discurso e na formação do conhecimento mais elaborado de um estudante autônomo *versus* autômato.

Em outras palavras, a sugestão é usar dos recursos tecnológicos dos smartphones, uma consciência e metodologia já em aceitação como recurso pedagógico, que Crem (2014) destaca em especial a câmera digital, para a captura, compreensão e expressão do conhecimento, uma vez que fazer referência ao real e partir da realidade está no cerne do nascimento da fotografia. Isto pode ser corroborado por Neiva (2006, p. 66) quando cita que através da imagem fotográfica “Captura-se o que há de mais real na natureza: o acaso.” Ainda mais, é tácito que o seu uso já é legitimado nas disciplinas de história, geografia, biologia, física, química e em linguagens com os contos fotográficos.

Talvez a novidade seja usá-la para proporcionar a reflexão e o debate filosófico, tão necessários nas aulas de filosofia, dentro da construção dos conceitos e suas categorias interpretativas, o que toca o cerne da filosofia. É nesta perspectiva que se apresenta a proposta problematizadora e desafiadora de fazer filosofia com fotografia, de fazer a relação da fotografia com o estudo da filosofia, temas, conteúdo e currículo e conseguir despertar o olhar do aluno sobre si, sobre o outro e sobre o mundo em um contexto de sociedade movente, fluida e ubíqua.

Esta prática pode confirmar a teoria de Lins (2011), de que “utilizando a imagem de uma forma interativa, participativa, reflexiva e crítica, poderá obter resultados para ampliar a interação dentro e fora do universo da escola. A imagem poderá estar presente no cotidiano da escola de maneira emancipadora.” (LINS, 2011, p. 92) Bem como a justificativa esperançosa de Campanholi (2014), ao explicar:

Por isso é uma tão importante ferramenta mediadora no processo de produção do conhecimento, visto que numa sociedade cada vez mais visual, o docente aproxima a realidade do conteúdo estudado à realidade do aluno através das fotografias, resgatando, então, o encantamento, a curiosidade, o prazer em

O intento desse recurso didático pode, inclusive, contribuir com as discussões da BNCC – Base Nacional Comum Curricular do MEC (BRASIL, 2015), onde, desde o quarto ano do ensino fundamental, traz a utilização das ferramentas das mídias digitais que proporcionam o registro, o apagamento, o armazenamento e o arquivamento de informações; a produção de registros fotográficos e audiovisuais para postagem em espaços como chats, twitter, blogs, utilizados para atividades escolares, no quinto ano; a compreensão e produção de textos multimodais, como documentários e reportagens audiovisuais, articulando diferentes modalidades de linguagem, no nono ano; e no primeiro ano do ensino médio analisar os recursos de produção de sentidos e modos de leitura no meio digital (como os hipertextos, links, imagens, sons) em práticas de leitura e produção textual, envolvendo multimodalidades. Mas essas práticas estão aplicadas a Linguagens, especificamente.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) é um processo pedagógico que não seria possível sem cruzar conceitos de educação e comunicação. Assim, o aluno do ensino médio será capaz de produzir textos por meio de variadas mídias digitais (como vídeos, blogs, microblogs), utilizando-os para a divulgação de ideias, opiniões, conhecimentos adquiridos na escola ou fora dela, compreendendo as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação. Trazendo tais práticas para a filosofia, pode-se encontrar caminhos adequados para o seu ensino e aprendizagem e para lidar com seus questionamentos, desenvolvendo métodos eficazes que possibilitem as competências e habilidades, as capacidades discursivas e formas próprias de pensar de cada aluno.

4 | DA FOTOGRAFIA À FILOSOFIA

Mas em que a fotografia toca a filosofia? Uma aparenta ser mais prática e a outra mais teórica. Em que a técnica contribui à teoria? Há uma vasta literatura sobre fotografia na Comunicação. No entanto, isto não se reflete na relação entre a fotografia e a Educação, muito menos seu uso no ensino da filosofia. Mesmo entre os teóricos da fotografia e os filósofos não há uma convergência ou consenso sobre a possibilidade de unir as suas teorias; isso quando não se envereda pelas consequências sociais da manipulação fotográfica ou de sua mecânica.

Pretende-se aqui experimentar as possibilidades do referendado do uso da fotografia na demonstração dos conteúdos disciplinares. Segundo o adágio chinês “uma imagem fala mais do que mil palavras”. Uma fotografia pode também deixar o aluno falar mais, falar os porquês de sua captura.

Encontramos alguns teóricos preocupados com a reflexão filosófica da fotografia enquanto técnica, dentre tantos outros, Benjamin (1987), Flusser (1985), McLuhan (1969) e Barthes (1984) que embora se mostre cético à interpretação filosófica de

uma fotografia, admite o discurso sobre o referente e usa de categorias filosóficas para isso.

Ainda que, tomando os autores acima por base, pretenda-se seguir com aqueles que já cruzam suas teorias e já experimentam as possibilidades do referendamento do uso da fotografia na demonstração dos conteúdos disciplinares, até porque o uso da fotografia na educação já vem se inserindo, ao longo dos anos, das fotografias espaciais de satélite aos registros das análises sociológicas. Ainda mais se vislumbra uma maior aplicação de fotografias nas discussões para a BNCC. O que atualiza a originalidade da presente proposta.

Ao utilizar fotografias, como objeto de estudo e de compreensão dos fenômenos sociais e existenciais, a pedagogia visual lança mão de um recurso sensível para auxílio do ensino da filosofia. Assim, a captura do cotidiano em imagens fotográficas possibilita novas formas de ver, experimentar, questionar e demonstrar a realidade, inclusive, para Neiva (2006, p. 36), “a cena vista pelo espectador e a narrativa se interpenetram.” Por isso, o uso da linguagem fotográfica pode favorecer o ensino e leitura da filosofia como algo mais próximo da vivência dos alunos, inclusive levando-o a ser coautor do seu conhecimento, usando a foto seguida da escrita de legendas.

A perspectiva midiática desse processo se constitui, em um primeiro momento, como metodologia através do recurso fotográfico enquanto auxílio ao ensino do pensar filosófico, a partir dos teóricos que embasam este ponto comunal entre filosofia, fotografia e pedagogia. No segundo momento, trata-se da demonstração do uso convergente dessas teorias aplicadas em aula, produzidas no cotidiano e entorno do aluno e aplicadas em sala.

Despertar o sentimento do aluno sobre a realidade que o cerca e ajudá-lo a compreender e extrair de sua experiência cotidiana as lições ou a fazer as pontes necessárias de uma educação para a vida, pode ser uma conquista que encontre na fotografia um auxiliar necessário. Flusser (1985, p. 10) afirma que entramos na pós-história da humanidade, a Era das imagens técnicas, quando a fotografia assume o primeiro lugar na crise dos textos.

A crise dos textos implica o naufrágio da História toda, que é, estritamente, processo de recodificação de imagens em conceito. História é explicação progressiva de imagens, desmágicização, conceituação. Lá, onde os textos não mais significam imagens, nada resta a explicar, e a história para. Em tal mundo, explicações passam a ser supérfluas: mundo absurdo, mundo da atualidade. (FLUSSER, 1985. p. 9) Urge, portanto, despertar a inteligência do aluno sobre a realidade que o cerca e ajudá-lo a compreender e extrair de sua experiência cotidiana as lições e a fazer as pontes necessárias de uma educação para a vida. Esta pode ser uma conquista que encontre na fotografia, enquanto meio, a sua maior auxiliar. Se a busca do sentido da vida e do mundo é o âmago da filosofia, a fotografia pedagógica pode ser a sua lente galileana.

Para Reali e Antiseri (1990, p. 249) Galileu “ousa apontá-la (a luneta) *in*

superioribus". Esta frase lembra também a ousadia e coragem de um fotógrafo e a mira da lente de sua câmera. A lente assume o lugar dos olhos e da visão e a câmera auxilia no processo de transformação do mundo real em pensamento. Antes um processo mecânico de captura da imagem que logo se converte em imaginação no reflexo de outras ideias mentais. Estamos interessados nas sínteses que a mente humana poderá produzir entre memória, imaginação, pensamento e reflexão, quando se encontrarem os espelhos das ideias filosóficas com o espelho das realidades percebidas e memorizadas.

A libertação que a fotografia provocou no mundo preso aos livros, focado e cabisbaixo, faz olhar para a frente e para os lados e não só assistir, mas testemunhar evidências, numa panorâmica além do linear das filas de produção em série. A fotografia é um recorte do real, uma releitura da própria realidade e da sociedade. Pode alienar, mas também redirecionar e apresentar detalhes não percebidos num olhar circular. "Assim a fotografia de fato transcende o pictórico para captar os gestos e atitudes internas tanto do corpo como do espírito, liberando os mundos da endocrinologia e da psicopatologia." (MCLUHAN, 1969, p. 229) A fotografia é uma reflexão do real, do sentimental e do imaginário.

Para Alves (2008, p. 03) "Dada a exposição atual de alunos, desde a mais tenra idade, às imagens fotográficas, a escola não pode se furtar de incluir a fotografia em seu repertório e currículo, procurando compreender qual o idioma deste meio e de que forma ele é incorporado pelos alunos." O pensamento benjaminiano precisa ser trazido para as discussões pedagógicas e comunicacionais, ao que nos chama a atenção o fato de que

Pelo olhar "benjaminiano", a imagem – como obra de arte, comunicativa ou apenas imagem -, assedia nossa sociedade e traz ideologias embutidas, muito mais sutis que as ideologias subjacentes nas linguagens verbais, por isso é imprescindível reconhecer sua linguagem como científica, se essa for a indicação para que possa ser adotada na educação. (LINS, 2011. p. 95)

O livro didático, muitas vezes comercial e também sujeito às ideologias dominantes já foi amplamente denunciado como alienante e desenraizado do ambiente cultural dos alunos. "A fotografia assume uma nova função, a de elemento fundamental para compreensão e registro da história e da realidade [...]" (LINS, 2011, p. 92) A imagem e a fotografia dos livros didáticos também estão ali para serem lidas. A ciência da Comunicação não pode desamparar a pedagogia na tarefa de decifração das mídias.

A proposta aqui apresentada pretende ser mais personalizante, visto que a filosofia é uma das disciplinas onde se pode criticar o próprio conteúdo. A disciplina de Filosofia trata de um saber reflexivo e apropriação teórica, diferente de outras que apresentam os seus conteúdos 'prontos'. Por sua vez, a captura de imagens em Filosofia se configura no pensamento de cada aluno, em sua individualidade. A confecção de suas legendas dependerá do entendimento pessoal, o que cooperará

na verificabilidade da apreensão do conteúdo, das competências e habilidades propostas para cada temática curricular. Valendo-se do circuito ‘emissão-ruído-recepção-emissão’ podemos parear que o retorno do conhecimento/informação é o objetivo da comunicação e da docência.

A construção do conhecimento a partir da transformação do pensamento em captura fotográfica experimental, de cenas do cotidiano e da natureza e de sua posterior decifração em linguagem visual e discurso verbal, pode ser utilizado na educação como aplicação ou exercício-experimento dos conteúdos recebidos, como forma de verificação de redação e expressão visual.

Trata-se de outra forma de refletir as ‘realidades’ e projetar a sociedade, uma vez que “O conhecimento de uma imagem implica decifração” (NEIVA, 2006, p. 35) e conhecer é interpretar.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da fotografia na docência da filosofia está em consonância como os parâmetros curriculares do ensino médio e as discussões da BNCC, embora não haja referência ao seu uso na Filosofia, apenas na Sociologia como interpretação e suscitação de discussões sociais. Eis porque se pretende aqui a provocação da utilidade de fotografias originais na construção do entendimento dos conteúdos, não apenas uma releitura interpretativa das imagens livrescas, mas de novas capturas originadas pelo ato fotográfico dos alunos nos períodos letivo, bem como de suas interpretações *in locu*.

Supõe-se que o professor que enverede por tal proposta educativa deverá privilegiar a autonomia das produções dos alunos, a ligação temática entre fotografias, legendas e conteúdo curricular, o campo onde foram produzidas as fotografias, bem como suas falas, suas justificativas e metodologias. O objetivo principal de tal experimentação é o envolvimento dialógico, cooperativo e participativo na construção e solução de uma situação-problema. Agindo assim, o material recolhido pode ser catalogado e medido quali-quantitativamente.

Pode-se ainda investigar o objeto-imagem de interesse dos alunos e o seu comportamento, tanto individual quanto em grupos de trabalho, o que tange à sua apropriação e demonstração nos debates em sala de aula, a fim de colher resultados e buscar a unidade das ideias opostas, inspirados pela própria “teimosia do referente” (BARTHES, 1984, p. 15), que traz uma dicotomia pulsante e uma harmonia conflituosa, apresentando mudanças que interferem na qualidade do ensino. Inclusive, percebendo a mudança do paradigma verbal para o visual, nesse conflito de aparentes contrários, a sintetizar contribuições plausíveis e inovadoras para a educação e torne a filosofia mais compreensível, sobretudo, usual no cotidiano dos alunos, para toda a sua vida.

Vale insistir que essa proposta tem a finalidade primordial do resultado, nos

alunos, da demonstração, através da captura fotográfica do seu cotidiano, de imagens do seu entorno, que expressem os conteúdos das aulas, a seu modo de ver e de explicar as sua a compreensão do assunto lecionado, demonstrando o quanto o ato fotográfico pode ser associado ao ato reflexivo e à expressão do pensamento mais amadurecido, após o estudo de Filosofia, sua capacidade de interpretar e entender, de pensar e se expressar filosoficamente no mundo que o circula e o instiga, questiona e que nem sempre o convence.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. F. **Fotografia e Educação**: Alguns Olhares do Saber e do Fazer. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0259-1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- BARTHES, R. **A Câmera Clara** – Nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política** – Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. Vol. 1. 3ª Ed. São Paulo. Brasiliense, 1987.
- BRASIL. ANATEL – Agência Nacional de Telecomunicações. **Telefonia Móvel – Acessos**. 2016. Disponível em: <http://www.anatel.gov.br/dados/index.php/destaque-1/283-movelacessos-maio>. Acesso em: 12 abr. 2016.
- BRASIL. MEC. **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 02 nov. 2015.
- CHAMPANHOLI, J. A. M.: Fotografia e educação: o uso da fotografia na prática docente. Revista Primus Vitam - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil N° 7 – 2º semestre de 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6720186-Fotografia-e-educacao-o-uso-da-fotografia-na-pratica-docente-julie-a-m-campanholi.html>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- CHAMPANHOLI, J. A. M.: O uso da fotografia na prática docente: Aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência universitária. Revista Pandora Brasil - N° 49 Dezembro de 2012. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/docencia/julie.pdf. Acesso em: 11 abr. 2016.
- CREM, J. **Celular liberado**. 2014. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/celular-liberado/>. Acesso em: 30 out. 2015.
- FLUSSER, V. **A Filosofia da Caixa Preta** – Ensaio para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Ed. Hucitec, 1985.
- KUBRUSLY, C. A. **O que é fotografia?** 4ª Ed. São Paulo-SP: Brasiliense, 1991. (Coleção primeiros passos, nº 83)
- LINS, A. C. **Walter Benjamin e a educação**: apropriações de suas teorias para análise da imagem como recurso didático. Caderno de prod. acad.-cient. progr. pós-grad. educ., Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5809>. Acesso em: 09 abr. 2016.
- MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1969.

NEIVA, E. **A Imagem**. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios)

PLATÃO. **A República**. Trad. Pietro Nasseti. 3ª Ed. São Paulo: Martin Claret. 2000. (Obras Primas de Cada Autor)

REALI, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia**: Do Humanismo a Kant. São Paulo: Paulus, 1990. vol. 2. (Coleção filosofia).

A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Viviane Novaes de Souza

Universidade Federal de Sergipe Itabaiana -
Sergipe

Leandro dos Santos

Universidade Federal de Sergipe Itabaiana -
Sergipe

Camila Mota Oliveira

Universidade Federal de Sergipe Itabaiana -
Sergipe

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de ensino. Estágio supervisionado. Formação de professores.

THE IMPORTANCE OF THE PRACTICE OF STAGE SUPERVISED IN TEACHER TRAINING

ABSTRACT: This study aims to describe observations and experiences during the internship period in a public school in the municipality of Nossa Senhora da Glória; justify the importance of the supervised internship and identify whether it contributes to teacher training. This article deals with a bibliographical research referenced in scholars such as Pimenta and Maurice Tardif, among the main authors. This study has a qualitative approach in a qualitative approach on the teaching practices carried out in a class of the 4th year of elementary education contributing to a better teaching and learning of the students. Therefore, it is understood that the internship is of great importance to teacher training, since after internships, interns feel more confident to act in the classroom and contribute to the cognitive and socio-educational development of the child.

KEYWORDS: Teaching practices. Supervised internship. Teacher training.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivos descrever observações e vivências realizadas no período de estágio em uma escola pública do município de Nossa Senhora da Glória; justificar a importância do estágio supervisionado e identificar se o mesmo contribui à formação docente. Este artigo trata-se de uma investigação bibliográfica referenciada em estudiosos como Pimenta e Maurice Tardif, dentre os principais autores. Este estudo tem uma abordagem qualitativa numa abordagem qualitativa sobre as práticas de ensino realizadas em uma turma do 4º ano do ensino fundamental contribuintes a um melhor ensino e aprendizagem dos estudantes. Portanto entende-se que o estágio tem grande importância à formação de professores, pois, após sua prática, os estagiários se sentem mais confiantes para atuar em sala de aula e contribuir no desenvolvimento cognitivo e sócio educacional da criança.

1 | INTRODUÇÃO

O Estágio supervisionado desempenha um importante papel na formação acadêmica dos docentes, uma vez que lhes proporciona um contato com diferentes modalidades de ensino, além de aliar a relação teoria e prática fundamentada no princípio de que o desenvolvimento de competências profissionais, ele implica em utilizar conhecimentos adquiridos durante sua formação acadêmica.

Nesta formação acadêmica, os estudantes são incentivados à conhecerem novos espaços educativos, verem de modo científico a realidade na sociedade onde a instituição que ele atuará está inserida; e ajuda-os preparando-os para enfrentar os desafios do dia a dia, por isso, o estágio curricular é indispensável à carreira docente.

Quando o estagiário se compromete, com responsabilidade e determinação em realizar suas atividades visando o aprendizado das crianças, o conhecimento adquirido é mais significativo. Neste sentido, como objetivo geral este estudo valoriza ao estágio supervisionado na condição de contribuição à formação docente no âmbito educacional. O presente trabalho tem como objetivos específicos descrever observações e vivências realizadas no período de estágio em uma Escola Pública do município de Nossa Senhora da Glória; assim, procura-se também justificar a importância do estágio supervisionado e identificar se o mesmo contribui à formação docente enquanto discussão no campo teórico e relato de práticas estagiárias em pedagogia.

Este artigo trata-se de uma investigação bibliográfica referenciada em estudiosos como Pimenta e Maurice Tardif, dentre os principais autores citados. O estágio existe para auxiliar na formação inicial dos discentes possibilitando uma ampliação do seu campo da formação enquanto professores, pois há uma preocupação sobre o profissional que trabalha com crianças, que esteja em um patamar teórico e metodológico capaz da ressignificação ao processo do ensino e aprendizagem dos mesmos.

Para se obter um melhor ensino aplicado aos discentes, o campo de estágio torna-se um laboratório que possibilitará diagnosticar a realidade, tanto da escola, como das crianças e da comunidade; isto, a partir da observação em que o estagiário irá elaborar um trabalho que consigne novas ideias e concepções de mudanças que venham melhorar sua compreensão do ensino formando assim sujeitos críticos.

Visando evoluir profissionalmente para contribuir com o desenvolvimento do aluno, o docente deve fazer sua autorreflexão cotidiana; pela qual o mesmo possa ter o embasamento necessário à atuar na sociedade onde vive; sendo assim, o estágio possibilita ao discente em formação, uma noção da realidade escolar, do funcionamento institucional, bem como promove ao viés do posicionamento crítico; além de ter a oportunidade de ver o professor regente atuando em sala de aula, havendo parceria, há uma troca de experiência entre estagiário, professor e alunos;

a relação entre ambos é positiva promovendo um aumento no aprendizado, ou seja, entende-se que a força coesiva entre as relações significa resultados variados entre os indivíduos.

2 | A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio supervisionado representa um momento importante na vida dos alunos, pois possibilita unir a teoria à prática. Esse é o momento no qual os alunos que não vivenciaram outro tipo de prática podem fazer uma aproximação real entre o que aprenderam na universidade e o que vão ensinar nos diferentes campos de atuação. Essa é a nova concepção, diferente das anteriores.

O estágio sempre foi identificado como prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, como referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. “Que na prática a teoria é outra. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33. Grifo dos autores.).

Estruturalmente a escola se encontra conservada; está localizada em um bairro considerado tranquilo no âmbito O estágio é um processo de experiência prática que deixa o discente mais próximo da realidade da sua profissão ajudando a compreender diversas situações e permitindo a interação do mesmo com os indivíduos no âmbito escolar; Conforme Barreto (2006) é necessário a efetivação da aprendizagem no processo de construção do conhecimento entre professor e aluno para aprender a conviver com as diferenças. Então, o estágio constitui-se em importante instrumento de conhecimento e de integração do aluno à realidade social, econômica e do trabalho em sua área profissional.

A prática do estágio é importante por trazer vários benefícios ao progresso do ensino na formação acadêmica e deve acontecer durante a passagem do discente na graduação, proporcionando condições para o sucesso dos estudantes ao processo de formação de professores.

Para Cabral e Angelo (2010), o estágio supervisionado é a exteriorização do aprendizado acadêmico fora dos limites da universidade. É o espaço onde o licenciando irá desenvolver seus conhecimentos junto às instituições públicas e privadas, integrando a teoria à prática. Contribuindo para uma análise de pontos fortes e fracos das organizações, e propondo melhorias às instituições.

De modo mais descritivo, este texto faz uma abordagem sobre as observações e vivências adquiridas no período de estágio realizado em uma Escola Pública no município de Nossa Senhora da Glória, Sergipe. Esta que não autorizou divulgar sua razão social. A referida Escola foi fundada no ano de 1994, e contém onze salas de aula.

A formação do corpo docente é totalmente em nível superior; o nível socioeconômico do corpo discente é baixo, pois grande parte dos alunos é da zona

rural. A forma de planejar as atividades curriculares é anual, bimestral e semanal. O nível de participação dos professores é 100%, e também existe um acompanhamento pedagógico do trabalho desenvolvido pelos professores; e esses se envolvem nas atividades promovidas pela escola. Os recursos mais utilizados pelos professores em suas aulas são o livro didático, som, data show, notebook, quadro e giz, apagadores e ilustrações temáticas ao currículo escolar.

Diante a observação e coparticipação, existe o desafio de se pensar em práticas adequadas para o momento de intervenção para consolidar conhecimentos, habilidades e atitudes de aprendizagem a serem despertadas nos alunos; isto de forma prazerosa, dinâmica e sob melhor compreensão do conteúdo estudado, pois conforme Cury (2003):

[...]educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração. (CURY, 2003, p.55).

Neste contexto o docente orientador durante o estágio faz a diferença, pois o mesmo tranquiliza e ajuda os alunos a suprirem as dificuldades encontradas durante o período de estágio. De acordo com Queiroz (2001), o papel do docente durante a vida escolar da criança é fazer com que os mesmos adquiram certos saberes, presentes durante as aulas através matérias escolares, e participando da educação no sentido mais amplo, preparando-os à vida em sociedade. É preciso como estagiária, ou estagiário, estarem preparados para estas ações. Pimenta e Lima (2004) afirmam que os docentes são os profissionais que ajudam no desenvolvimento dos alunos, facilitando o acesso ao conhecimento. E estes precisam terem conhecimentos.

Durante a formação acadêmica os discentes adquirem os saberes sobre a prática em sala de aula, assim a atividade docente é indispensável na construção de conhecimentos acerca da realidade social de seus alunos. Segundo Libâneo (1994), o professor não apenas transmite informações durante suas aulas, ou apenas questiona, mas deve deixar seu aluno se expressar de forma clara; para que haja diálogo entre eles; e o mesmo deve dar atenção e cuidar para que seus alunos aprendam.

O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e opiniões mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, às dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos, Servem, também, para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

O docente precisa ser ativo e criativo para tornar sua aula mais atrativa, dinâmica e atraente; convidativa à curiosidade infantil. O planejamento das aulas é a melhor forma de o professor conseguir ter sucesso durante seu trabalho contribuindo na construção de percepções significativas ao desenvolvimento do ensino aprendizagem dos seus alunos. Pensando nesta proposta, o projeto de intervenção realizado durante o período de estágio foi idealizado para estimular as crianças a lerem mais,

pois alguns tinham dificuldade de leitura e conseqüentemente de interpretação.

Como metodologia durante o estágio, fora utilizado a didática do cantinho da leitura; usou-se do ditado estourado; recontagens e narrativas de estórias como João e Maria, entre outros da literatura infanto-juvenil. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (1997), O papel do professor e da escola é formar alunos críticos habituados com a leitura, isso através do incentivo à leitura diária e de um contato com todos os tipos e gêneros de textos. Contar histórias para crianças sempre expressou um ato de linguagem, representação simbólica do real direcionando à aquisição de modelos linguísticos.

Dessa forma o ensino aprendizagem fora desenvolvido pela instituição e pelos professores nas suas atividades diárias durante o estágio obtendo um resultado satisfatório no desenvolvimento das crianças. E nisto e engajaram as participantes do estágio.

Este projeto de leitura infanto-juvenil foi realizado durante dez dias em uma turma do 4º ano, e teve como objetivo principal desenvolver a linguagem oral e escrita das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando a narrativa como tipologia textual. Com enfoque nos contos pretendia-se com este trabalho desenvolver atividades que possibilitassem momentos de interação entre as crianças, e que as estimulasse à oralidade, a capacidade de produção de textos, à criatividade e a adquirirem percepção auditiva, intelectual, além de despertar nas crianças o gosto pela leitura e escrita, aproximando-as ao hábito de ler e escrever.

A oralidade é uma modalidade muito importante pela qual cada humano apresenta sua forma de comunicação para o meio onde o mesmo está inserido. Durante as aulas foram desenvolvidas atividades orais e ludismo com teatralidade. Estas atividades propuseram aos alunos a exporem suas opiniões e seu entendimento sobre o assunto havendo interação entre os alunos e professor. Consoante, Aquino (1996), a relação entre docente e discente, assevera que é muito importante a relação professor e alunos, a ponto de estabelecer ligações pessoais em relação sua prática; e na forma de avaliar e ao conteúdo.

As atividades escritas são de suma importância para o desenvolvimento dessas crianças; a aprendizagem da linguagem escrita é um processo cognitivo onde cada indivíduo irá realizar ao seu tempo. Assim, considerando as peculiaridades e as especificidades de cada aluno/sujeito, faz-se importante que o professor lance mão de variados recursos pedagógicos e linguísticos facilitando a compreensão dos temas apresentados associando-os ao dia a dia desses alunos.

Embora existam desafios, o cotidiano vivido por professores e alunos deve partilhar uma ação conjunta que envolve o ensinar e o aprender. A sala de aula deve ser um espaço privilegiado onde ambas as partes participam do aprendizado tornando o ambiente diversificado e de convivência; acredita-se ainda que a sala de aula é um lugar de conhecimentos no qual seres pensantes iram compartilham ideias, trocar experiências, e enfrentar desafios, pois para Vasconcellos (1993) todas

as pessoas trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram adquiridos durante sua trajetória de vida; saberes esses que precisam ser rompidos para dar lugar a novos saberes. E nisto o estágio é essencial.

Para garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades na sala de aula, a escola deve auxiliar ao professor nesse processo através de instrumentos úteis em promoverem que o aluno compreenda sua realidade, e favoreça a sua participação em relações sociais, possibilitando a leitura de mundo e tornando-o um ser crítico.

Abondanza (2002), destaca que no processo ensino aprendizagem dos alunos, a escola não consegue reproduzir as situações existentes na organização da vida técnica e econômica dos mesmos. E a escola deve dotar o indivíduo de uma formação técnica e desenvolver a cultura profissional sem desprezar ao meio social do aluno.

A escola deve ter o compromisso de buscar inovações; preocupar-se em atender as novas exigências do campo profissional que permeiam a educação; isto para adotar o seu aluno com capacidades em que o mesmo desenvolva-se, tanto individualmente como socialmente. É importante considerar a relação entre professor/aluno junto ao clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

A participação dos alunos nas aulas é muito importante, pois torna a aula mais dinâmica e o aluno acaba expressando seus conhecimentos, e ao mesmo tempo suas preocupações e interesses para o futuro; neste sentido, para Gómez (2000) o aluno participa de forma mais ativa e crítica na construção e reconstrução de sua cultura e do grupo onde o mesmo está inserido.

Durante o período de regência no estágio em pauta, foram obtidas relações de amizade com os alunos; estes que promoveram recepção de forma amigável, e claro, com curiosidade, pois era novidade uma estagiária na turma dos mesmos; a relação que construída foi baseada na confiança, afetividade e respeito. Segundo Freire (2007), os professores não devem ter medo de demonstrar seu carinho pelos alunos, pois só os frustrados acham que a atividade docente é como um afazer insensível; de tal maneira que só utilizam o racionalismo, e assim vão se esvaziando da vida com mais sentimentos negativos e menos profissionalismo.

A construção do conhecimento em espaços destinados aos discentes deve ter aspectos positivos e motivadores para que os mesmos modifiquem sua história através das experiências adquiridas no convívio estudantil, ou seja, o estilo de ensino da educadora irá influenciar no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Por isso a necessidade de investir na formação do professor e também na formação continuada. Esta que deve ser promovida desde o estágio.

3 | O ESTÁGIO COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Na formação de professores, o estágio revela algumas dificuldades, e também transformações na vida desses profissionais. Ele é o ponto de partida à formação docente, pois é através dele que o docente conhece os aspectos indispensáveis da escola e da sala de aula que contribuem à formação e construção da identidade dos saberes do dia-a-dia, que conforme Pimenta e Lima (2004) são usados no contexto escolar.

É através do estágio que o futuro professor tem uma nova visão sobre seu trabalho, e procura meios de intervir no ambiente escolar. No processo de estágio o estudante tem a possibilidade de atuar em várias áreas de pesquisas, como aprender a observar, problematizar e buscar soluções que acontecem nas áreas que o mesmo pretende atuar. Segundo Andrade (2005), o estágio é uma importante parte do currículo, pelo qual, subsidiado, o licenciado pode assumir pela primeira vez a sua futura profissão e ver como é a realidade da sala de aula, e como desenvolver atividades com seus alunos; além de perceber como é a família da comunidade e a instituição escolar que representa sua inclusão civilizatória.

No estágio se aprende a lidar com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implica competência, fazer bem o que lhe compete.

Durante o período de observação e coparticipação é comum o envolvimento afetivo profissional com os alunos; entre professores e a equipe diretiva da escola, e nos seus processos de aprendizagem; isto contribui na identificação os problemas na aquisição dos saberes; esta harmonia pode contribuir de forma significativa e responsável com a comunidade escolar; por isso a experiência adquirida durante o estágio é essencial para a formação do aluno, pois contribui ao desenvolvimento profissional e às habilidades necessárias à preparação discente.

Segundo Tardif (2002), a profissão de um professor se constrói tendo quatro pilares como base que são: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes e experiências que são construídos no decorrer do seu cotidiano, entretanto só a prática do professor não é suficiente; é necessário o trabalho em grupo à garantia do sucesso profissional.

Os cursos de formação concebem dentro do estágio um espaço de práticas educativas e a compreensão do que é o aluno, da escola e comunidade; possibilitando ao educando transformações no ambiente histórico, cultural e social, por meio da reflexão e análise do saber. Januário (2008) assevera o futuro professor, ao estagiar, passar a ter uma nova visão sobre educação, levantando-se a procurar novos meios de intervir sobre o ambiente escolar, sala de aula e sociedade. Ou seja, o estágio supervisionado é considerado como objetivo de estudo e reflexão da formação docente.

Segundo Rodrigues (2013) a profissão de professor se aprende na escola e

na sala de aula; e é um processo longo de uma vida. Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental “o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 49). Vocação, disciplina, motivação devem ser seguidos de boa formação e boa estruturação no ambiente escolar.

A educação é um fator importante para a formação humana; e é crucial que nos cursos de formação, os professores sejam preparados para conviver com os alunos, observando seu comportamento e indagando suas experiências, para orientar no desenvolvimento do ensino aprendizagem dos discentes. Além disso, o estágio deve ser considerado um momento do fazer pedagógico, possibilitando aos educandos habilidades de pesquisa, investigação e conhecimento a partir do ambiente escolar, pois conforme Rodrigues (2013), a formação inicial de professores apresenta duas macros dimensões: uma responsável por rigorosa formação científica e a outra responsável por imersão exigente apoiada no contexto real de trabalho. Faz-se necessário, portanto, o comprometimento do estagiário no desempenho da função docente e o mesmo deve estar aberto às novidades e procurar métodos de trabalho que contemple o coletivo sem dispensar as devidas reivindicações sobre o ambiente escolar se necessário for.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática do estágio traz para o estagiário significativas contribuições para o desenvolvimento do saber docente, é uma possibilidade de amadurecimento tanto pessoal, quanto profissional, pois promove inter-relacionamentos entre pessoas anteriormente desconhecidas.

No ambiente de estágio é necessário colocar em prática a ética, o respeito, o compromisso e a interação com os demais profissionais para o bom desenvolvimento no ambiente de trabalho. Na prática de estágio, em relato neste estudo, as atividades desenvolvidas com as crianças foram interpretadas como momentos de grande significação, de construção e reconstrução de conhecimento, pois houve ensino e aprendizagem.

O estágio realizado fora com comprometimento e carinho, pois as ações vivenciaram momentos de interação, além de confrontar conceitos e práticas aprendidos durante a formação acadêmica. Houve oportunidade e habilidade de desenvolver a proposta de trabalho; elaborada, e simultaneamente em condições de autorreflexão sobre as ações. Acredita-se que a participação no período de estágio tenha contribuído de forma significativa à formação dos alunos enquanto estagiários e dos outros enquanto público escolar concedente. Nas contribuições bem sucedidas

fora indispensável a colaboração da direção e toda equipe escolar com acolhimento e confiança durante o estágio. Principalmente na pessoa da profissional regente.

O papel do estágio, desse modo possibilita, tão somente à compreensão das teorias estudadas, mas principalmente, no campo da análise e reflexão acerca da prática, a experiência vivenciada promovendo autorreflexão sobre a formação e atuação enquanto futuros profissionais da educação.

Portanto, além da aprendizagem, do ensino, da sensibilidade, austeridade, profissionalismo, coletividade, o estágio proporcionou momentos de pesquisa; nos quais se pensaram em que cidadãos se deve formar e para que ambiente social eles, os alunos, devem ser direcionados. De fato o estágio é uma ferramenta que condiz a prática estudada na teoria. Ou seria mera formalidade na conclusão do curso?

Conclui-se, que essas questões só foram possíveis ser pensadas. Planejadas a partir da rica experiência advinda do estágio supervisionado, com a devida orientação e sob intensa colaboração das partes concedentes. Portanto, o estágio tem grande importância na formação de professores, porque após sua prática, os estagiários sentem-se mais confiantes para atuar em sala de aula e contribuir no desenvolvimento cognitivo e social da criança, concomitante para uma educação substancial.

REFERÊNCIAS

ABONANZA, I. Estágio Supervisionado: obrigação ou motivação. **Revista Brasileira de Administração**. Brasília: Ano XII, v.2. n. 36, p.18-23. 2002.

ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. **O Estágio Supervisionado e a Práxis**. Disponível em: <www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf>. 2005, p.2. Acesso em 21 de fev de 2018.

AQUINO, J. G. **A relação professor/aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996.

BARRETO, C. S. **Relatório do Estágio Supervisionado I. Relatório de estágio apresentado ao curso de licenciatura em matemática como parte da exigência da disciplina estágio supervisionado I**. Vitória da Conquista – BA: UFVC, 2006.

BRAGA, Andréia Jovane; FERREIRA, Rosiele; VARGAS, Sandra Rejane Silva; CABRAL, V. L. A. & ANGELO, C. B. **Reflexões sobre a importância do estágio supervisionado na prática docente**. VI EPBEM – Monteiro, PB – 09, 10 e 11 de novembro de 2010. Disponível em: <www.sbempb.com.br/epbem> Acesso em: 22/02/2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília:6 ed. MEC, 2001.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes: a educação inteligente; formando jovens educadores e felizes**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

FELÍCIO, Helena Maria dos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

In: FREIRE, Paulo. **Prática docente: primeira reflexão**: Pedagogia da Autonomia. 45º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p.23-46

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

_____, P. **Educação e mudança**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GÓMEZ, A. I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, Pérez A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUERRA, Mirian Darlete Seade. **Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: Dos limites às possibilidades**. 1999. 22 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Mato Grosso do Sul: UFMGS, 1999. Disponível em: <www.ufmgs.gov.br/biblioteca.virtual> Acesso em: 22/02/2018

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

JANUÁRIO, G. O Estágio supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: Seminário de história e investigações de/em aulas de matemática, 2, 2008, Campinas. **Anais: II SHIAM**. V. Único. p.1-8. Campinas: GPS/FE - UNICAMP, 2008.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua dos professores nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. São Paulo: Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, (FEUSP), 2001.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

QUEIROZ, G. R. P. C. Processo de Formação de Professores Artistas Reflexivos de Física. **Revista Cedes**. Campinas: v. 22, n.74, p. 97-119, Abril, 2001.

RODRIGUES, A. **A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores**. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/rodrigues.pdf>> Acesso em 22/02/ 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

A LITERATURA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nailson dos Santos Almeida

Faculdade do Nordeste da Bahia

Coronel João Sá/BA

Suely Cristina Silva Souza

Faculdade do Nordeste da Bahia

Coronel João Sá/BA

RESUMO: A literatura infantil é de fundamental importância no processo de iniciação de leitura dos alunos dos anos iniciais, pois é a partir dela que os alunos irão descobrir o gosto e hábito de ler, além de permitir várias possibilidades de interpretação. Nessa perspectiva, este artigo analisa a literatura infantil no processo de formação do leitor da Educação Infantil, além de mostrar os desafios na construção do ensino e aprendizagem nas escolas. Para tanto, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e documental. Os resultados apontam que o professor tem enfrentado grandes desafios para se trabalhar com a literatura no processo de formação do leitor, uma vez que se depara com grandes mudanças e uma delas é a inserção da tecnologia nas escolas da atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Educação Infantil; Leitura.

THE LITERATURE AND THE TRAINING
PROCESS OF THE READER OF CHILD

EDUCATION

ABSTRACT: The children's literature is of fundamental importance in the process of initiating the reading of the students of the early years, because it is from this that students will discover the taste and habit of reading, as well as allowing various possibilities of interpretation. From this perspective, this article analyzes children's literature in the process of training the reader of Early Childhood Education, in addition to showing the challenges in the construction of teaching and learning in schools. For this, it is a bibliographical and documentary study. The results point out that the teacher has faced great challenges to work with literature in the process of training the reader, since it is facing great changes and one of them is the insertion of technology in today's schools.

KEYWORDS: Child Literature; Child Education; Reading.

1 | INTRODUÇÃO

A literatura infantil é algo muito importante para o processo de introdução da leitura para criança dos anos iniciais. Quando utilizada de forma adequada é um instrumento imprescindível na construção do conhecimento do educando, fazendo com que nele haja o despertar e o interesse pelo gosto da leitura

não apenas como aprendizagem significativa, mas também como algo prazeroso para sua vida diária.

A literatura infantil é uma ferramenta fundamental na constituição do leitor, mas quando utilizada somente no intuito de alfabetizar pode perder sua essência e causar sérios danos na formação do indivíduo, assim como a capacidade de interpretação das obras literárias ou da própria leitura de mundo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o papel do professor e da escola é formar alunos críticos-reflexivos acostumados com a leitura através de um contato com todos os tipos de texto. Assim, ao inserir a literatura na vida do aluno está dando-se a possibilidade de ele ir além, de inseri-lo no mundo encantado que a literatura propõe, aguçando sua imaginação e o seu senso de opinar, imaginar finais diferentes e fazer análises em relação aos personagens e seus posicionamentos no decorrer dos enredos.

O trabalho com literatura nunca foi fácil, sendo que ao se ministrá-la já nos anos iniciais está dando a possibilidade de o aluno ter um gosto bem maior pela leitura, ou seja, o texto literário por se prover dentro de um contexto totalmente conotativo, ele vai chamando a atenção do aluno que se tornará um leitor. Desta maneira, o processo a ser instaurado é de descobrimento pelo gosto de ler e o de se criar o hábito pela leitura.

O interesse pela escrita deste artigo partiu da experiência em sala de aula como professor e estagiário quando notou-se que os alunos tinham pouca familiarização com a leitura, fazendo-se necessário pensar que desde cedo o aluno deve estar inserido no mundo da leitura para que possa desenvolver melhor o seu aprendizado. No Estágio Supervisionado II, do curso de Pedagogia, da Faculdade do Nordeste da Bahia- FANEB tive a oportunidade de trabalhar um projeto de literatura, onde obtive a certeza de que era imprescindível o uso da literatura para chamar atenção dos alunos da Educação Infantil. Diante tais inquietações, pergunta-se: Por que a literatura infantil é importante no processo de formação do leitor dos anos iniciais?

A pesquisa tem como objetivo analisar a literatura infantil no processo de formação do leitor da Educação Infantil, além de mostrar os desafios na construção do ensino e aprendizagem nas escolas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo na sua estrutura cinco seções. A primeira seção representa um texto introdutório. A segunda apresenta os conceitos de literatura infantil, alfabetização, letramento e leitor. A terceira seção discute a importância da literatura infantil na formação do leitor nos anos iniciais. A quarta seção compreende a literatura e os desafios na construção do conhecimento nas escolas da atualidade. Por fim, a quinta seção aborda as considerações finais.

Esta pesquisa torna-se relevante não somente para professores, pesquisadores como também para todos os interessados na área, pois contribui de forma significativa na formação do leitor da contemporaneidade por meio de alguns subsídios que abordam a melhor forma de se trabalhar a literatura com os alunos da Educação

2 | UMA VITRINE CONCEITUAL: LITERATURA INFANTIL, ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LEITOR

Para Coelho (1986) literatura infantil é arte, um ato criativo que através da palavra, cria um universo livre, realista ou fantástico, onde os seres, as coisas, os fatos, o tempo e o espaço, ali transformados em linguagem, assumem uma dimensão diferente: pertencem ao universo da ficção.

De tal maneira, compreende-se que a literatura infantil é fundamental para a educação das crianças, pois ela estimula à leitura através do atrativo do belo, promove mudanças de comportamento, mexe com as fantasias, emoções e intelecto, influenciando em todos os aspectos da educação do aluno. Em outras palavras, representa o caminho que leva as crianças ao mundo da leitura de maneira divertida, pois através de seu caráter mágico e lúdico faz com que a atenção das crianças se volte a ela.

A literatura sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciada e diferente as circunstâncias de espaço e de tempo dentro das quais uma obra é concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 1994, p. 22).

Cada criança deve despertar gosto e prazer pela leitura, pois essa torna-se uma grandeza essencial na vida de qualquer ser humano, já que quando estamos lendo passamos a exercitar a mente e conseqüentemente aguçamos nossa inteligência, onde podemos ser levados a várias áreas de significação desse exercício, de maneira que criamos e recriamos possibilidades e fatos que somente a leitura pode nos possibilitar ao exercê-la. Para que o processo da aquisição da leitura exista, torna-se necessário o processo de alfabetização, pois para chegar ao ponto de ler não se é capaz antes de ser alfabetizado.

Tenta-se ultimamente atribuir um significado ao termo alfabetização, sendo que tal processo é permanente e estende-se por toda vida, sem esgotar o aprendizado da leitura e da escrita. A aprendizagem da língua materna, quer ela escrita ou de forma oral, torna-se um processo permanente, e nunca interrompido. Para Magda Soares (2014), alfabetização em seu sentido próprio e específico é um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.

A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler); “o que alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa” (LEMLE, 1984, p. 41). Dessa maneira, o significado desta palavra é amplo e também pode ser definido pelo contexto social vivido pelo educando, tendo em vista que esse

conceito, ainda, gera outros termos que fazem parte da aquisição tanto da língua escrita e como da língua oral.

Para que possamos ter uma visão diferenciada do termo alfabetização, é necessário ter conhecimento das concepções e dos conceitos de autores para se balizar este termo no seu sentido amplo.

Pode-se definir alfabetização como processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (VAL, 2006, p. 19).

Nota-se que o termo alfabetização é um processo de ensino e aprendizagem que ocorre antes, durante e depois do período escolar. Em outras palavras, a alfabetização desenvolve-se dentro e fora da escola, de tal maneira na pessoa que ela se apropria das habilidades de leitura e escrita. Diante dos fatos, alfabetizar abre-se ao leitor a possibilidade de ir além, ou seja, não somente codificar e decodificar os signos da língua oral e escrita, embora o letramento permita uma outra compreensão. Vejamos então o que é letramento.

Na concepção de Soares (1998,) o termo letramento é uma palavra nova em nossa língua, cujo termo surgiu da palavra inglesa *literacy* e que significa condição de ser letrado. Para a autora letrar é mais que alfabetizar, pois é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Desta maneira, notamos que as palavras alfabetização e letramento são indissociáveis, mesmo vindo de contextos um tanto diferente, mas que existe uma ligação entre ambas, dando ênfase no processo de formação do leitor e também do cidadão de forma crítica, podendo notar que a autora tem o cuidado de contextualizá-la conforme seus direcionamentos.

Atrelado ao contexto de leitura e escrita entende-se que o leitor é quem atribui significado a leitura, de maneira tal que ele dá um significado aos tipos de textos a serem lidos, pois este sujeito busca em um texto a essência do que lhe agrada e não se ler um texto apenas por ler, mas para que se tenha uma compreensão do que se está lendo.

Para Orlandi (1995), o sujeito leitor é quem, em sua preexistência, se torna produtor da interpretação do texto, ao mesmo tempo em que, coloca-se como contemporâneo a ele, produzindo leitura, especificamente de sentido, garantindo sua eficácia, organizando-se com seu conhecimento de um eu-aqui-e-agora com ele sem perder sua originalidade.

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores - alfabetizadores, professores, bibliotecários - desempenham o papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham

ou não assumido a luta contra àquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere (LAJOLO, 1996, p. 28).

Dessa maneira, entende-se o leitor como pertencente a um processo político pelo fato de que é através da leitura dos textos extraídos que se conecta ao mundo social, fazendo assim o processo de sua formação e dos demais atores envolvidos. Então, o processo de leitura é extremamente importante para a formação do leitor.

É de suma importância que se conheça todos esses termos, pois ao passo que se vai tendo contato com eles vai-se entendendo do que se trata, ocorrendo uma compreensão maior no processo de difusão de cada um, sendo que diariamente as pessoas têm aproximação com cada um dos conceitos elencados no texto.

3 | O QUE DIZ OS DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE A LITERATURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR DOS ANOS INICIAIS?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam que o trabalho com o texto literário deve estar incorporado as práticas cotidianas de sala de aula, já que se trata de uma forma específica de conhecimento. Para que se tenha um trabalho coeso, o professor deve saber trabalhar com a literatura, de tal maneira, para não haver perdas ou um descompasso com aquilo que a literatura traz em sua essência para a formação de um leitor, pois seu caráter conotativo, onde o leitor é levado a valores de afetividade e o mundo social em que vive e esse sentido pode acabar trazendo várias interpretações. Entende-se por conotação, “a dimensão conotativa da linguagem (sem dúvida da maior importância para entendermos o discurso literário) é definido como os valores afetivos, sociais que lhes são atribuídos, no contexto em que é empregada” (MELLO, 1988, p. 36).

Notamos que a literatura “não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se alisou dos sentidos e da história dos homens” (BRASIL, 1997, p. 29). Ela tem o poder de aguçar e desenvolver o sentido pleno do leitor, onde o mesmo cria e recria seu mundo, tendo assim o poder de atrair seus leitores quando saem do mero cenário da formalidade, o que acaba distanciando ainda mais esses leitores em formação. A questão do ensino da literatura ou da leitura literária como é tratada pelos PCNs representa um processo que envolve o exercício de reconhecimentos de singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita.

Para que tenhamos as diversificadas formas de tipos de leitura, faz-se necessário entender como ocorre o processo de leitura. Nessa perspectiva, elenca-se o que os PCNs falam a respeito, de como se dá o processo e formação da leitura como componente formador de um leitor. Neste documento, o trabalho com leitura tem como finalidade a formação do leitor, e conseqüentemente a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática da leitura.

Assim, a leitura nos fornece matéria-prima para escrita (o que escrever), mas também contribui para constituição de modelos (como escrever).

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características de gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997. p. 41).

Percebe-se que o processo de leitura vai além de junção das sílabas, ou da decodificação das letras para que sejam associadas. Sem dúvida, a leitura desenvolve primeiro na mente de quem lê, mas se faz importante por criar várias possibilidades e abrir um mundo novo à frente de quem está lendo.

Ao analisar o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), nota-se que as práticas de leituras para crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subsequentes, como pedir respostas do texto lido, e desenhos que possam retratar o texto. Essas atividades subsequentes só fazem sentido quando estão inseridas num contexto de um projeto mais amplo, caso contrário trazem um sentido distorcido do ler para os alunos.

É de suma importância às crianças que não sabem ler que escutem o professor por meio da leitura proferida nas aulas, ainda que, não consigam decifrar todas as palavras, pois ouvir um texto já é uma forma de leitura. Este ato não faz parte do processo da leitura de uma escrita, mas permite a compreensão da formal oral que foi efetuada pelo professor.

É de grande importância o acesso, por meio da leitura do professor, a diversos tipos de matérias escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita. Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais [...] (BRASIL, 1998, p. 141).

As práticas e possibilidades de leituras trazidas pelo professor permitem ao aluno entender as diversificadas formas de textos existentes, embora seja fundamental que este profissional possua uma vasta gama de textos para que seus estudantes tenham o devido conhecimento quando houver a necessidade de permutar de um gênero para outro.

Quando o professor realiza, frequentemente, leituras de mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, possibilitando a identificação do texto lido como uma história, um anúncio, entre outros. As possibilidades e estratégias para que os professores possam enriquecer o sentido de um texto são inúmeras, desde uma prévia do que será lido, fazer com as crianças levantem hipóteses sobre o texto, assim como tantas outras possibilidades que possam despertar na criança o interesse pela leitura.

Tendo-se então o embasamento da lei que rege a educação nacional, nota-se dessa forma a construção e /ou formação de um leitor em processo faz-se necessário, respeitando assim seus aspectos na consecução dos artigos e documentos descritos por leis.

Os RCNEI (1998) narram que, ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo que o leitor realiza um trabalho ativo na construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias como seu conhecimento sobre o assunto, o autor e de tudo o que se sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. Quando o processo de formação do leitor torna-se algo mais complexo, não é somente levar o aluno a fazer a junção das sílabas, mas uma intervenção maior do que um trabalho diferenciado que busque as potencialidades deste aluno. Assim, as formas e apresentações de leituras do professor devem ser estimulantes para que esse processo aconteça de forma eficaz.

De acordo com que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Educação Infantil caracteriza-se da seguinte forma: Art. 29. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

Em concordância com a própria LDBEN, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil nos falam em seu Art. 9º, que “as práticas pedagógicas que compõe a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

II- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e ou progressivo domínio por elas em vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III- Possibilitem as crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais ou escritos;

IX- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 1999).

Pode-se perceber que nos documentais legais apresentados, existem um elo de ligação que faz um entrelaçamento do que está sendo percorrido entre uma lei e outra, contemplando melhor o nosso direcionamento para se trabalhar formalmente a literatura na formação do leitor na contemporaneidade. Nota-se que a legislação educacional traz em sua essência as formas e mecanismos de como se dá o trabalho com a literatura, cabendo ao professor buscar a compreensão dada por tais documentos e fazer uma conexão com sua prática em sala de aula, pois são diversos os meios de se trabalhar a referida temática na constituição um leitor na sua fase inicial.

4 | A LITERATURA E OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO AMBIENTE ESCOLAR

Nota-se que a educação está num constante processo de mudança, nas quais tentam acompanhar o ritmo do novo século. As escolas devem se adequar às novas tendências, tendo em vista que o modelo atual corre o risco de tornar-se obsoleto mediante às novas exigências impostas pelas tecnologias, sobretudo as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Na concepção de Blurton, “as TICs são constituídas por uma diversidade de ferramentas e recursos tecnológicos (trata-se de tecnologias combinadas) que se utilizam para comunicar, criar, disseminar e obter informações” (BLURTON, 1999).

Nesse sentido o educador (precisa exercer) vem exercendo um papel fundamental no processo de formação do leitor frente aos desafios que escolas vem atravessando na atualidade.

A acessibilidade cada vez mais crescente da internet possibilita uma maior facilidade de contato com a informação. Desta forma, com a inserção das novas tecnologias em sala de aula, fazem com que os alunos acabem tendo um contato maior com informações, de forma mais rápida e autônoma. As informações estão mais acessíveis e presentes, seja por meio de TV ou internet, sendo que com esse acesso a informação os alunos acabam ficando muito mais dispersos, cabendo ao professor buscar (estratégias) para fazer o resgate de suas atenções.

Apesar de haver maior facilidade para buscar e acessar informações atualmente, ainda assim não significa que estes alunos possuem gosto pela leitura, pois o contato obtido por eles com as tecnologias vai deixando de lado o gosto pela leitura. Outro ponto a se considerar diz respeito à forma como os professores abordam temas relacionados a leitura, uma vez que uma das formas de criar gosto pela leitura é através de hábitos. Assim, pode-se dizer que quando existe hábitos de leitura, fica mais fácil do leitor adquirir gosto por essa prática.

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações (GADOTTI, 2000, p. 6).

Uma das transformações a serem consideradas diz respeito a utilização de tecnologias como ferramenta para tornar as aulas mais adequadas a essa nova realidade. Os professores precisam ter um certo domínio das tecnologias atuais, uma vez que o contato com as mesmas por parte dos alunos já está ocorrendo na infância. Entretanto, a escola também precisa se adequar a essa nova realidade e oferecer aos professores as formas para que seu papel contemple as novas necessidades dos educandos.

Percebe-se dessa forma que as escolas da contemporaneidade estão

despreparadas para se trabalhar dentro do contexto da atualidade, não dando a ênfase necessária para que o professor também esteja apto a essas mudanças, quando deparando com uma universalização de novas aquisições percebe-se na ineficiência da escola e dos professores frente os desafios de se formar leitores na atualidade.

Neste sentido, criar hábitos de leitura é uma das alternativas de manter o contato dos alunos com a leitura dentro do contexto atual, além de estimular o aspecto prazeroso da leitura em detrimento do aspecto meramente informativo. É possível conseguir este feito, contudo, depende de como o tema é abordado em sala de aula. Competir com as tecnologias se torna uma tarefa árdua e possivelmente antiquada, cabe então aos professores fazerem uso destas e utiliza-las como ferramenta para potencializar novas abordagens.

Estamos com aqueles que dizem: Sim. A literatura, e em especial a infantil, tem uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação, seja no espontâneo convívio leitor/livro, seja no diálogo leitor/texto estimulado pela escola. [...]. É no livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação de consciência de mundo das crianças e dos jovens (COELHO, 2000, p. 15).

É notório a atuação situação que se passa está sociedade, onde se perde o contato com essencial e entra-se em contato com um turbilhão de novas informações que vão surgindo a todo tempo, é perceptível que a leitura representa um terreno solido onde pode-se firmar os pés, e podendo acompanhar sim as mudanças vivenciadas nessa nova era. Neste cenário de mútuas mudanças, os educadores enquanto maiores incentivadores da leitura devem apresentar as diversas possibilidades do aprender para que entendam que o processo é feito do todo, e que os desafios impostos na atualidade não podem interromper o desenvolvimento de formação dos leitores.

O processo de conhecimento dos leitores dá-se a partir do momento em que o método estabelecido em sala de aula seja transformador, que não caia na monotonia, sendo este o cerne da questão. O professor deve ser o agente inovador do processo ensino e aprendizagem para que o aluno descubra o gosto pela leitura, seja por meio do livro físico ou em qualquer outra ferramenta utilizada para desenvolver tal prática.

Já que se vive um cenário de grandes mudanças e avanços tecnológicos, os professores devem chamar a atenção para o processo de leitura, onde o alunado atuará como protagonista neste cenário do mundo real, inovando suas aulas por meio de cursos de contação de histórias, rodas de leitura, peças teatrais e trabalhos com fantoches, pois assim tornará as práticas de leitura muito mais atrativas e prazerosas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura como ferramenta de formação do leitor parte da necessidade de os professores entenderem que por meio da leitura literária os alunos descubram e redescubram o mundo a sua volta. Torna-se errôneo o modelo que as escolas trabalham o processo de formação do aluno, sendo aplicado inicialmente as teorias, onde maneira inversa o ato de ler devia ser aplicado para prevalecer o descobrimento do hábito e gosto pela leitura.

O pressuposto desse trabalho parte da necessidade de chamar atenção dos docentes sobre a forma de se trabalhar a constituição do leitor, revendo suas práticas para conscientizá-los que a leitura é a essência para compreensão de mundo. Desse modo, cabe ao professor buscar os meios nos documentos legais que trazem todo o aparato de como desenvolver o processo de formação do leitor.

A pesquisa também faz um traçado dos desafios que as escolas enfrentam ao trabalhar a literatura no contexto da atualidade, percebendo que eles são inúmeros. Em algumas escolas da atualidade o acesso a informação é muito mais rápido, cuja a dispersão torna-se mais frequente e o professor deve saber lidar com este novo cenário, com esses novos desafios, e despertar o gosto pela leitura, que seja ela em um livro físico ou de qualquer outra forma.

Sabe-se que a escola é uma instituição que enfrenta grandes dificuldades de inovação, e esse modelo de atualidade exige essa mudança de paradigma, pensando nas diversas possibilidades de como se trabalhar a literatura, o que se torna um grande desafio para os professores da atualidade.

A literatura infantil é algo muito importante para o processo de introdução da leitura para criança dos anos iniciais. Sem dúvida, esta pesquisa tem fundamental relevância, pois traz em seu arcabouço as formas de como se trabalhar com a literatura infantil como ferramenta de formação do leitor, tendo em vista as dificuldades enfrentadas na atualidade. Também oferece um tímido suporte aos pedagogos, professores e pesquisadores da área para nortear seus textos, apesar de não constituir uma totalidade, cabendo aqui oportunidade de ampliação e produção de novas oportunidades que complemente a mentalidade desta temática.

REFERÊNCIAS

BLURTON, C. New directions in education. In M. Tawfik (Org). **The Word communication and information**. Paris: UNESCO, 1999.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição Federal**, São Paulo: Lex, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de educação fundamental, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

GADOTTI, M. **Perspectiva atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

LAJOLO, Marisa. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LEMLE, Míriam. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

MELLO, Ana Maria Lisboa d. **O texto literário: sugestões de aproveitamento do conto**. Língua e literatura: teoria e prática. Porto Alegre: Kuarup / Fapa, 1988.

ORLANDI. Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo, Brasiliense, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**/ Magda Soares. 6. ed. 6º reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2014.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 9. ed. São Paulo: Global, 1994.

A POPULARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES CIENTÍFICAS EM FUNÇÃO DA ASTRONOMIA SOLAR

Caio Crespo Moraes

Licenciando em Geografia no IFF-Centro, observador solar coordenador do Solar Calc, membro do Clube de Astronomia Louis Cruls, ligado ao Charlie Bates Solar Astronomy Project e associado do CV-Helios Network.

RESUMO: A astronomia solar é uma das áreas de conhecimento menos conhecidas hoje. O estudo do Sol possibilita compreensão dos arranjos físicos, químicos e biológicos vistos no mundo ao longo da história e seus impactos na sociedade. Isto, pelo fato dessa estrela ser a mais influente fonte de energia no Sistema Solar e reter mais de 99% da massa do mesmo. No Brasil, há cerca de quatro observadores solares ativos que se dedicam a esta área e compartilham seus estudos com comunidades científicas. O Solar Calc, um projeto sem fins lucrativos, desenvolvido por Caio Crespo Moraes, visa o estudo diário da atividade solar tendo como foco as manchas solares. Estudá-las é de suma importância para a compreensão dos ciclos solares que, por sua vez, estão intensamente relacionados às mudanças climáticas como períodos glaciais e de superaquecimento. O trabalho deste projeto é todo realizado com equipamentos de baixo custo, incluindo um modelo de telescópio extremamente barato, softwares gratuitos e equipamento fotográfico

de uso comum, buscando exemplificar o fato de que o desenvolvimento de atividades científicas é amplamente possível. Um fato a ser citado é que todos os estudos diários, relatórios mensais e textos explicativos são divulgados em um portal na internet. Outro aspecto é a utilização, em eventos, de didáticas que visam à fácil compreensão dos fenômenos físicos que geram as manchas solares. Assim, fica claro que a abordagem desta área de estudo pode ser feita em salas de aula de diversas formas simples e produtivas.

PALAVRAS-CHAVE: Astronomia Solar. Ciência Desenvolvimento de Pesquisas. Educação

THE POPULARIZATION OF SCIENTIFIC ACTIVITIES IN THE FUNCTION OF SOLAR ASTRONOMY

ABSTRACT: Solar astronomy is one of the lesser known areas of knowledge today. The study of the Sun enables understanding of the physical, chemical and biological arrangements seen in the world throughout history and their impacts on society. This is because the star is the most influential source of energy in the Solar System and retains more than 99% of its mass. In Brazil, there are about four active solar observers who dedicate themselves to this area and share their studies with scientific

communities. Solar Calc, a non-profit project, developed by Caio Crespo Moraes, aims at the daily study of solar activity focusing on sunspots. Studying them is of utmost importance for understanding solar cycles which, in turn, are intensely related to climatic changes such as glacial periods and overheating. The work of this project is all carried out with low cost equipment, including an extremely inexpensive telescope model, free softwares and photographic equipment of common use, seeking to exemplify the fact that the development of scientific activities is widely possible. A fact to be quoted is that all daily studies, monthly reports and explanatory texts are posted on an internet portal. Another aspect is the use, in events, of didactics that aim at the easy understanding of the physical phenomena that generate the sunspots. Thus, it is clear that the approach of this area of study can be done in classrooms in several simple and productive ways.

KEYWORDS: Solar Astronomy. Science. Research Development. Education

1 | INTRODUÇÃO

O Sol é um dos corpos que mais gera influencias em nosso cotidiano, sejam por questões domésticas, de lazer, econômicas, saúde, comunicação ou visão. Isso por que sua massa corresponde a mais de 99% do total do Sistema Solar. Por ser a estrela mais próxima da Terra e possuir sua própria dinâmica, é fato que as variações em seu comportamento geram impactos significativos no planeta e em seus sistemas, sejam vivos ou tecnológicos.

Por ser um corpo esférico, gasoso e de grandes dimensões, acaba possuindo uma rotação diferencial. Isto é, o seu equador gira em torno de si mesmo com uma velocidade maior do que nas regiões polares. Tal diferença gera impactos na estrutura e organização do campo magnético de nossa estrela. As linhas do campo magnético solar sofrem torções e essas anomalias dão origem às manchas solares que, por sua vez, podem se desdobrar gerando erupções solares que, ao atingirem a Terra, causam uma série de impactos tanto positivos quanto negativos e em diversos níveis dependendo da intensidade dos fenômenos solares. Esses impactos podem se caracterizar por formação de auroras, interferências nas telecomunicações e no clima.

Mas, para entender com maior precisão essas influências, é necessário ter em mente que um aprofundamento nos conceitos básicos deve ser realizado. E a divulgação científica de tais conceitos é amplamente necessária. No presente artigo busco elucidar uma forma de efetuar tal divulgação de conceitos de maneira atrativa e de baixo custo.

O projeto Solar Calc teve início em 2015 e desde então vem crescendo e expandindo suas atividades tanto de pesquisa quanto divulgação científica. Ele faz o estudo das manchas solares, estruturas que se formam na fotosfera solar e apresentam uma intensa dinâmica, fazendo com que surjam alterações em intervalos de horas. O trabalho de um observador solar consiste em monitorar constantemente

tal dinamismo que faz parte dos ciclos solares. É importante citar que, considerando que o objeto de análise sendo um astro de constantes alterações e que carece de constante observação e que a divulgação científica deve ser uma prática perpétua, o projeto em si não possui um final planejado. É algo motivado e custeado pela necessidade mais primitiva de qualquer forma de vida na Terra: a transmissão de informação, junto daquilo que deu à nossa espécie a proporção que temos hoje: a paixão pela exploração e o desejo de conhecer mais e mais aquilo que é, até então, algo inalcançável ou intocável. Ou, neste caso, algo tido como “*invisualizável*”.

Ao longo desta obra, será mostrado o funcionamento do projeto, seus parâmetros, princípios e objetivos ao longo das análises e das atividades de divulgação científica.

2 | DESENVOLVIMENTO

Popularizar as atividades científicas em função da astronomia solar tem um potencial tão extenso quanto o objeto de estudo em questão, mas é importante destacar que o ponto principal desta atividade é a divulgação científica por meio de mídias digitais, atividades em praças e estabelecimentos de ensino, sejam eles de nível fundamental, médio ou superior de forma livre e gratuita. E, para ter autonomia no que se refere ao material divulgado, o projeto realiza a pesquisa direta do objeto estudo e realiza o trabalho utilizando os dados obtidos por ele mesmo. Ao todo são quatro fases principais realizadas no dia a dia do Solar Calc. Elas são:

2.1 Obtenção dos dados

Atualmente os dados são obtidos na cidade de Campos dos Goytacazes na residência deste que vos escreve com a utilização de materiais de baixo custo como: um telescópio refrator de 70 mm de abertura e 900 mm de distância focal com montagem equatorial; lentes oculares; Um filtro solar do tipo película *Baader*; uma câmera fotográfica compacta de 14.1 megapixels; um adaptador para câmeras. Durante este processo, deve-se destacar que obstáculos climáticos como nebulosidade e ionização atmosférica¹ devem ser considerados e isso determina a duração da atividade observacional.

1. A radiação solar ioniza os gases atmosféricos e essa instabilidade se manifesta na forma de tremores e ondulações que podem ser vistas pelo telescópio, causando interferência na qualidade da visualização.

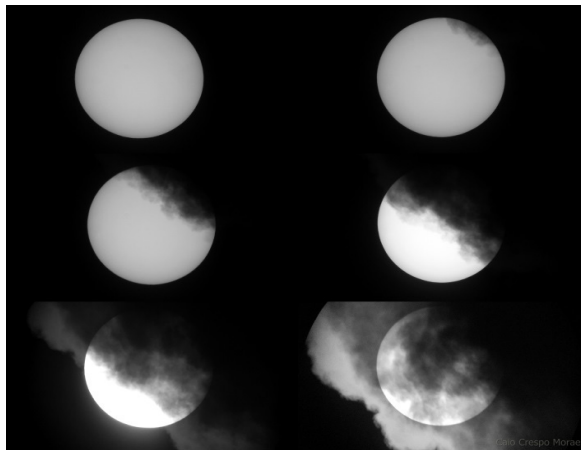


Figura 1 Progressão de nebulosidade interrompendo a observação do disco solar.

2.2 Processamento

São feitas em média 90 capturas que passam por seleção manual. Vale destacar que para análise científica as imagens não podem sofrer edição, então nesta etapa o processo se dualiza entre obter o material grosso para processamento de análise e a finalização da astrofotografia solar que possui um toque artístico. São utilizados softwares gratuitos como PhotoScape e Gimp para manipulação das imagens e o Helio Viewer para auxílio da análise da fotosfera solar.



Figura 2 Fotosfera solar no dia 4 de setembro de 2017

2.3 Análise

O Helioviewer é utilizado para a produção de uma “cartografia solar”, onde se pode localizar os pontos cardeais, eixo de rotação e obter medição em graus da superfície da estrela. Após isso, são utilizados dois critérios de análise:

2.3.1 Análise quantitativa:

É obtido o número *Wolf* que consiste em multiplicar por 10 o número de grupos e somar ao resultado o número total de manchas solares. Tal parâmetro de análise foi desenvolvido pelo astrônomo Johann Rudolf Wolf em 1848. Assim, tem-se:

$$R = 10 g + f$$

Sendo: R = “Numero de Wolf”

g = número de agrupamentos

f = número de manchas.

2.3.2 Análise qualitativa:

Neste aspecto se considera as dimensões dos grupos de manchas, as características da mancha principal e a distribuição total do grupo. Para tal, usa-se o sistema de classificação magnética de manchas solares com o sistema Zürich/McIntosh que é baseado em um conjunto de letras onde cada uma representa um aspecto do grupo de manchas solares. Com base nisso, foi desenvolvido o sistema de classificação de valores pelo observador solar Kjell Inge Malde em 1981. Ao somar o valor de cada grupo, obtém-se o CV.

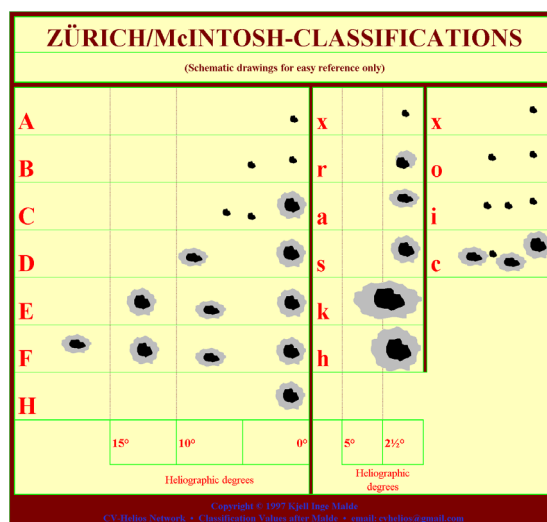


Figura 3 Sistema de classificação magnético Zürich/McIntosh disponível em <http://www.cv-helios.net/>

CLASSIFICATION VALUES after Malde							
VALUES given for McINTOSH CLASSIFICATION SYSTEM							
A	B	C	D	E	F	H	
1	2	5	13	14	15	4	
Axx	Bxo	Cxo	Dxo	Ero	Fro	Hrx	
	3	6	16	17	18	7	
	Bxi	Cri	Dri	Eri	Fri	Hax	
	8	19	20	21	10		
	Cao	Dao	Eao	Fao	Hsx		
	9	22	23	24	37		
	Cai	Dai	Eai	Fai	Hxs		
	11	25	26	27	40		
	Cso	Dso	Eso	Fso	Hhx		
	12	28	29	30			
	Csi	Dsi	Esi	Fsi			
	38	31	32	33			
	Cko	Dac	Eac	Fac			
	39	34	35	36			
	Cki	Dsc	Esc	Fsc			
	41	43	44	45			
	Cho	Dko	Eko	Fko			
	42	46	47	48			
	Chi	Dki	Eki	Fki			
	49	50	51				
	Dho	Eho	Fho				
	52	53	54				
	Dhi	Ehi	Fhi				
	55	56	57				
	Dkc	Ekc	Fkc				
	58	59	60				
	Dhc	Ehc	Fhc				

Figura 4 Sistema de Classificação de valores segundo Malde disponível em <http://www.cv-helios.net/>

Após isso, são confeccionados relatórios diários e, ao final de cada mês, os dados são agrupados para a formação de um relatório mensal no formato de fichas contendo uma tabela com os valores, gráficos de número Wolf e CV e distribuição das manchas solares por hemisférios.

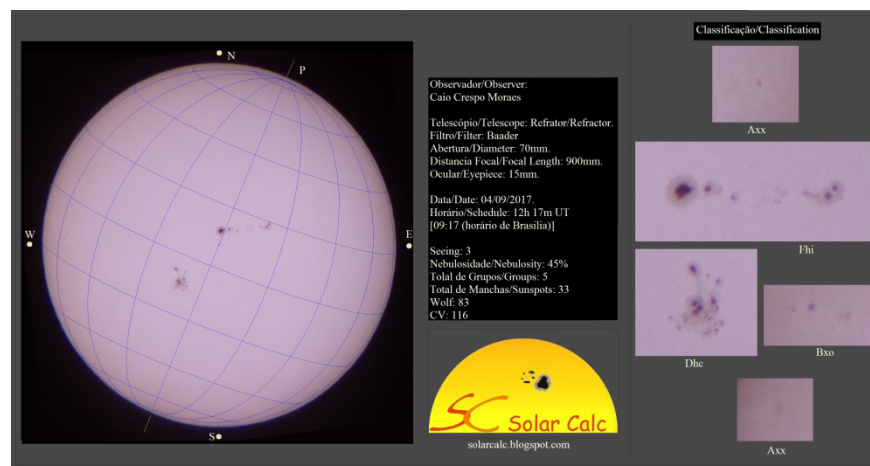


Figura 5 Ficha diária referente a 4 de setembro de 2017

2.4 Publicação e divulgação científica

Os relatórios e as imagens processadas são publicados em um portal na internet e o material é difundido por meio de redes sociais, o que possibilita o contato com outros observadores ao redor do mundo. O projeto também contribui para um banco de dados internacional, o CV-Helios Network.



Figura 6 Relatório mensal referente a abril de 2019

A segunda parte do projeto, que julgo ser a principal, consiste na realização de sessões de observação solar segura com telescópios em praça pública, aulas experimentais e palestras em escolas presencialmente e comunicações virtuais por meio de videoconferências acompanhadas de professores de escolas de outras cidades.

Por se tratar de um tema abordado de forma transdisciplinar, a astronomia solar motiva os estudantes a terem mais interesse pelos tópicos apresentados normalmente nas disciplinas escolares, pois possibilita a formação de links até então não imaginados. As atividades orais costumam ser praticadas posteriores ou em conjunto à prática de observação solar com os equipamentos especiais. Durante elas, é incentivada a participação constante dos estudantes por meio de reflexões utilizando elementos do dia a dia e achismos dos alunos sobre a relevância do Sol para a vida e como isso veio a se desenvolver ao longo da história da humanidade. Aqui, fazendo menção às mitologias solares.



Figura 7 Visita ao CEC Crespo, em Campos dos Goytacazes-Rj. Trabalho com o ensino fundamental durante uma feira de ciências em 2017

Após isso é trabalhada a história da observação científica do Sol e se finaliza com o que se tem definido hoje e quais são os atuais paradigmas e proposições para o futuro da área. E também questões básicas como o porquê das cores do céu de do Sol serem vistas como são, mesmo que o Sol não seja amarelo, mas sim branco.

Ao longo das abordagens, são utilizados os recursos digitais, orais, visuais e experimentais tanto com o uso de telescópio e filtros específicos quanto atividades com barbantes para ilustrar o comportamento das linhas do campo magnético solar. Nessas atividades, cada aluno segura um pedaço de barbante com uma mão e o torce com a outra. O objetivo é observar a evolução das deformações do fio com o aumento da pressão. Após isso, a atividade é explicada com o auxílio do quadro ou slide.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um projeto cujo objeto de estudo possui uma dinâmica que só pode ser compreendida ao longo de décadas e pela necessidade da divulgação científica só ter a possibilidade de ser acessada após atingir a todos que não possuem contato com o tema, o Solar Calc não possui um final ou uma conclusão pré-estabelecida.

Para o futuro, pretende-se expandir os parâmetros de pesquisa com a melhoria do equipamento e aquisição de novos sistemas, mas isso se dará em longo prazo já que o projeto não possui nenhum sistema de financiamento ou patrocínio.

As mídias são de suma importância para a divulgação científica para a população no geral, então esse é um campo que deve ser explorado ao máximo. Com isso, o Solar Calc tem se expandido cada vez mais no meio digital. O Sol é um dos corpos mais presentes em nosso dia a dia, então os seus princípios básicos, como a existência de manchas ou até simplesmente a sua cor verdadeira, que é o branco e não amarelo alaranjado, devem ser de conhecimento geral e trabalhados com mais frequência nas escolas com o auxílio dos temas transversais da educação.

REFERÊNCIAS

CLARK, Stuart. **Os Reis do Sol**: A história do começo da astronomia moderna e da inusitada tragédia de Richard Carrington. 1. ed. Rio de Janeiro:Record,2016

ILYA G. Usoskin. **A History of Solar Activity over Millennia**.2008. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.12942/lrsp-2008-3>>. Acesso em: 03 maio 2019

MALDE, Kjell. **The ultimate measure of Solar activity**.2017. Disponível em: <http://www.cv-helios.net/cv_eng_1.html>. Acesso em: 04 maio 2019.

NICOLINE, Jean. **Observemos o Sol**. Disponível em: <<http://rea-brasil.org/solar/nicobsol.htm>>. Acesso em: 04 maio 2019.

PARENTI, **Susanna**. **Solar Prominences**: Observations.2014. Disponível em: <<http://www.livingreviews.org/lrsp-2014-1>> Acesso em: 03 maio 2019

A PROBLEMÁTICA DO *BULLYING* NA ESCOLA: REFLEXÕES E DESAFIOS PARA A GESTÃO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Lucyvânia D'arc Duarte Ribeiro

Licenciada plena em Pedagogia; Especialista em Coordenação Pedagógica e Mestre em Ciência da Educação. Macapá/Amapá

Raimunda Rita de Cássia Nascimento Silva

Licenciada em Pedagogia, Especialista em Coordenação Pedagógica. Macapá/Amapá

Sandra de Sousa Duarte

Bacharel em Marketing e Propaganda; Especialista em Coordenação Pedagógica; Mestre em Ciência da Educação e Licenciada em Pedagogia. Macapá/Amapá

RESUMO: O *Bullying* é um fenômeno resultante da intolerância no contexto social, e vem se instalando nos ambientes escolares. Por isso, é necessária a integralização da gestão e coordenação pedagógica num olhar mais observante, buscando estratégias que envolvam toda a comunidade escolar no combate a esta desagradável realidade. A metodologia deste trabalho, que trata de reflexões e desafios da gestão e da coordenação pedagógica diante do fenômeno do *Bullying* nas escolas, fundamenta-se na revisão bibliográfica acerca do tema destacando sua centralidade no contexto escolar. Enfim constatou-se que o trabalho coletivo entre gestão e coordenação pedagógica traz importantes resultados as ações educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying. Gestão. Coordenação Pedagógica. Escola. Ações.

THE PROBLEM OF BULLYING IN SCHOOL: REFLECTIONS AND CHALLENGES FOR MANAGEMENT AND PEDAGOGICAL COORDINATION

ABSTRACT: Bullying is a phenomenon resulting from intolerance in the social context, and has been installed in school environments. Therefore, it is necessary to integrate pedagogical management and coordination in a more observant look, seeking strategies that involve the entire school community in the fight against this unpleasant reality. The methodology of this work, which deals with reflections and challenges of pedagogical management and coordination in the face of the Bullying phenomenon in schools, is based on the bibliographic review of the theme highlighting its centrality in the school context. Finally it was verified that the collective work between management and pedagogical coordination brings important results the educational actions.

KEYWORDS: Bullying. School management. Pedagogical coordination. School. Actions.

INTRODUÇÃO

Este trabalho fundamenta-se em uma revisão bibliográfica, e tem como tema “A problemática do *Bullying* na escola: reflexões e desafios para a gestão e a coordenação pedagógica”, pois reconhece que este fenômeno tem apresentado uma incidência preocupante no contexto escolar, de modo a motivar debates e discussões entre profissionais da educação nos mais diversos níveis de ensino.

No que tange a gestão e a coordenação pedagógica constata-se que essa preocupação tem sido cada vez mais acentuada, pois compete a estas a administração e solução de conflitos resultantes da prática do *Bullying* no contexto escolar.

Por essa razão, o estudo se faz necessário para auxiliar a comunidade escolar a compreender as implicações do *Bullying* nas escolas. Para facilitar a leitura e reflexão sobre o assunto, abordamos na primeira seção um breve histórico do *Bullying* no espaço escolar retratando a origem dessa prática e as pesquisas iniciais em torno de seu desenvolvimento. Além disso, apresenta-se o conceito de *Bullying* e estudos realizados pela ABRAPIA (Associação Brasileira de Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência) e o *Bullying* no espaço escolar, situações e características relacionadas aos tipos de agressões mais recorrentes nesse contexto.

A segunda seção vem abordando o *bullying* no espaço escolar, situações e características relacionadas aos tipos de agressões mais recorrentes nesse contexto.

E finalmente na terceira seção relata-se o desafio da problemática do *bullying* na escola, fazendo destaque para a ação integralizada que deve haver entre a gestão e a coordenação pedagógica, o qual se sugere reflexões e os cuidados relevantes para conduzir a temática no contexto escolar, aliando o bem educar da família e a integralização da comunidade escolar.

A escola é um ambiente que permite a aprendizagem e a socialização entre os sujeitos, contudo as afinidades estabelecidas nesse espaço vêm sofrendo um aspecto conflituoso, gerando um clima de tensão nos indivíduos que o compõe. Esse aspecto conflituoso parece estar evoluindo a proporções que acabam caracterizando a presença do *bullying* nesse espaço de formação. Isso tem levado alguns alunos a se sentirem desmotivados, perdendo o encanto de estar no ambiente escolar. Esse é o cenário do *bullying* que vem transformando a escola num ambiente desconfortável. O *bullying* é um fenômeno que muitas vezes vem sendo confundido com a indisciplina, e passa a ser ignorado pelos profissionais da escola, pelo fato de a indisciplina ser uma prática até certo ponto comum no cotidiano da escola. Portanto todas essas questões tornam este estudo relevante para a reflexão de ações coletivas entre gestão e coordenação pedagógica na superação dessa problemática tão real quanto preocupante nas escolas.

UM BREVE HISTÓRICO DO *BULLYING*

As práticas violentas no ambiente escolar em diversas partes do mundo têm motivado numerosas discussões acerca do *Bullying*, principalmente sobre a sua definição, percebendo-se uma visão sobre as práticas cruéis que envolvem direta e indiretamente a comunidade escolar e a sociedade.

O Termo *Bullying*, palavra de origem inglesa, sem tradução ainda na Língua Portuguesa, tem como raiz a palavra *Bully*, o que significa mexer, tocar, bater, soquear, zombar, caçoar, tripudiar, brigão, ridicularizar, colocar apelidos, colocar em dúvida a masculinidade ou a feminilidade de alguém. Para Chalita (2008, p. 81):

A palavra *Bullying* é um verbo derivado do adjetivo inglês *Bully*, que significa valentão, tirano. É o termo que designa o hábito de usar a superioridade física para intimidar, tiranizar, amedrontar e humilhar outra pessoa. A terminologia é adotada por educadores, em vários países, para definir o uso de apelidos maldosos e toda forma de atos desumanos empregados para atemorizar, excluir, humilhar, desprezar, ignorar e perseguir os outros.

Esse conceito significa que a prática da violência é motivada por diversas causas e normalmente tem por finalidade atingir a moral da vítima. Trata-se de um ato que não escolhe classe social ou econômica, e pode estar presente em grupos de crianças e jovens de todo o mundo, pesquisadores definem o fenômeno *Bullying* como violência moral (adaptação do francês assédio moral). (GOMES; SANZOVO, 2013).

Na década de 1970 começaram a ser desenvolvidos estudos e pesquisas sobre o tema. O pesquisador pioneiro destas investigações relacionadas às condutas agressivas foi o doutor em Medicina (sueco) Peter-Paul Heinemann. Na mesma década ocorreram os estudos do professor e pesquisador de psicologia Dan Olwues, realizados na Universidade de Bergan-Noruega (1973/1978), que tinha como critérios nas suas primeiras investigações detectar o problema de forma específica, permitindo diferenciá-lo de outras possíveis interpretações, como incidentes e gozações ou relações de brincadeiras entre iguais, próprias do processo de amadurecimento do indivíduo, seu estudo chegou a concluir que 5% dos alunos eram vítimas de maus-tratos. Ainda houve um terceiro pesquisador, o sueco psicólogo Anatol Pikas no período de 1975 a 1976, onde suas pesquisas se preocupavam com a prevenção de atos relacionados à violência tanto física quanto psicológica. (BEANE, 2010).

Foi dessa maneira que a partir da década de 1970, que o problema passou a ser estudado com maior interesse pela comunidade científica internacional, no entanto a população só despertou a atenção sobre o assunto depois de pouco mais de uma década, em 1982, após um trágico acontecimento que ganhou repercussão nos jornais noruegueses da época, com o suicídio de três crianças entre 10 e 14 anos, vítimas de maus-tratos, o que fez com que o ministério da educação da Noruega criasse uma campanha contra o *Bullying* nas escolas, a primeira a ocorrer em todo o mundo, e foi assim que surgiu o *Programa de Prevenção de Bullying*

Olweus desenvolvido por Olweus e Ronald. (CHALITTA, 2008, p. 26).

Aconteceu ainda um marco importante denominado de *Manifesto contra o Bullying* de onde nasceram dois programas: o *Programa Olweus* e a *Tolerância Zero*. Este último parte da premissa de que uma agressão proativa visa à obtenção de recompensas. (GOMES; SANZOVO, 2013, p. 58).

A partir dos primeiros estudos e pesquisas tornou-se constante a preocupação com o problema do *Bullying* em âmbito internacional, aconteceram diversas mobilizações como a realização de simpósios e conferências internacionais, como a da União Europeia em 1978 com a criação e o aperfeiçoamento do programa *antibullying*. Logo em seguida se estendeu para outros países havendo mobilização do governo Norueguês que fizera campanha nacional em combate ao *Bullying*. (CHALITTA, 2008).

Os primeiros estudos sobre *bullying* escolar realizados no Brasil, além de restritos à esfera municipal, apenas refletiam os trabalhos europeus existentes até o momento. No Brasil, assim como reflexo dos trabalhos europeus, podemos encontrar alguns estudos sobre *BULLYING* no ambiente escolar, realizadas recentemente.

Em primeiro podemos citar o trabalho realizado pela Prof.^a Marta Canfield e colaboradores (1997), em que as autoras procuraram observar os comportamentos agressivos apresentados pelas crianças em quatro escolas de ensino público em Santa Maria (RS), usando uma forma adaptada pela própria equipe do questionário de Dan Olweus (1989). Em segundo as pesquisas realizadas pelos Profs. Israel Figueira e Carlos Neto, em 2000/2001, para diagnosticar o *BULLYING* em duas Escolas Municipais do Rio de Janeiro, usando uma forma adaptada do modelo de questionário do TMR. Em terceiro as pesquisas realizadas pela Prof.^a Cleodelice Aparecida Zonato Fante, em 2002, em escolas municipais do interior paulista, visando ao combate e à redução de comportamentos agressivos. Em 2002 e 2003, a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência) realizou uma pesquisa em 11 escolas municipais do Rio de Janeiro e um dos dados levantados que surpreendeu a todos foi que as ocorrências de *bullying* aconteceram, na sua maioria, em sala de aula (60,2%).

A escola sofre com os reflexos do mundo moderno. Como aponta Fante (2005), desde a década de 70 do século XX, começou-se a observar um aumento da violência escolar e isso, atualmente, só tem se agravado e mostrado em maior intensidade. Para a autora, as razões para isso são muitas, entre as quais podemos citar as desigualdades sociais, a diminuição da autoridade paterna e o distanciamento da mulher do lar, sob o efeito do ingresso no mercado de trabalho; a sensação de impunidade; o aumento de consumo e do tráfico de drogas e o conseqüente aliciamento de crianças para o trabalho no tráfico, etc.

Nesse caso, é necessário que todos os envolvidos como vítima, agressor, pais e demais integrantes da escola tenham a consciência a existência do *bullying* e que ele é mais antigo do que pensamos. Esse tipo de violência pode surgir em

qualquer ambiente social e vem, também, silenciosamente, atacando nossas escolas, independentemente de estas serem do setor público ou privado, do ensino fundamental e médio ou superior e/ou de serem localizada em ambiente considerado violentos.

No contexto histórico do *bullying* no Brasil mostra claramente que não só nos países europeus estão preocupados com estes atos agressivos com seus alunos, mas que as escolas brasileiras também estão mobilizadas e atentas a este ambiente hostil que vem se tornando bem mais comum que imaginamos.

Atualmente existem duas práticas de *bullying* nas escolas. Orson Camargo nos retrata que o *bullying* se divide em duas categorias: 1) *bullying* direto, que é a forma mais comum entre os agressores masculinos e 2) *bullying* indireto, sendo essa a forma mais comum entre mulheres e crianças, tendo como característica o isolamento social da vítima. Em geral, a vítima teme o (a) agressor (a) em razão das ameaças ou mesmo a concretização da violência, física ou sexual, ou a perda dos meios de subsistência. (CAMARGO, 2017).

As agressões entre os alunos são identificadas de várias formas como: empurrões, pontapés, insultos, espalhar histórias humilhantes, mentiras para implicar a vítima a situações vexatórias, inventar apelidos que ferem a moral e a dignidade, capturar e dificultar imagem (inclusive de internet), ameaçar por mensagens, por exemplo, e exclusão. Existe diferença de agressões entre meninos e meninas, sendo que os meninos os ataques mais comuns são as agressões física, os agressores costumam ameaçar e colocar medo em suas vítimas, e as meninas agressoras costumam espalhar rumores mentirosos, ou ameaçadores em contar segredos para causar mal-estar em suas vítimas.

Considerando-se que a maioria dos atos de *bullying* ocorre fora da visão dos adultos, que grande parte das vítimas não reage ou fala sobre a agressão sofrida, pode-se entender por que professores e pais e até mesmo a coordenação pedagógica nos ambientes escolares têm pouca percepção do *bullying*, subestimam a sua prevalência nas escolas brasileiras, estão atentas a estas modificações e já possuem estudos sobre estes atos e buscas de soluções para erradicar este movimento violento nas escolas.

GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: REFLEXÃO E DESAFIO PARA A PROBLEMÁTICA DO BULLYING

Em muitos casos de *Bullying*, a Gestão, a Coordenação Pedagógica e os outros profissionais que compõem a escola, não notam a perturbação, ou estão ausentes nos momentos em que se efetivam as agressões, fato este que induz os alunos a resolverem seus próprios conflitos, já que não há nenhuma pessoa que possa interferir por eles. Pelo fato de sofrer ameaças é comum que a vítima

esconda os acontecimentos para os professores e para os familiares, ou até adote o comportamento de isolamento.

Não raro alguns alunos são tomados pelo medo de que sua reputação seja ameaçada ou de provocarem o desdém ou a desaprovação dos agressores se alguém os vir em companhia do aluno alvo das gozações. Alguns temem se tornar à próxima vítima, e, dessa forma, o isolamento do aluno, alvo do *Bullying*, é fato consumado. (FANTE, 2005, p.49).

Muitas vezes por manter um complexo de inferioridade, e um sentimento de depreciação por si mesma, a vítima chega a estranhar quando sofre poucos insultos, pois em alguns casos, ele já tem internalizado que é merecedor das agressões, sente-se diferente dos outros colegas e isso faz com que ele se isole cada vez mais, diminuindo pouco a pouco as relações interpessoais na escola, pois alimenta uma ideia de menos valor para consigo próprio.

Segundo Olweus (1978) não há dúvida de que a maioria dos casos de *Bullying* acontece no interior da escola. Entretanto é imprescindível que a escola saiba distinguir os tipos de agressões e sua constância, para que não corra o risco de levantar um diagnóstico equivocado. O *Bullying* possui características próprias, são agressões constantes, acontecem por um período de tempo prolongado, e evidentemente são intencionais.

As pesquisas realizadas por Olweus apontam que não há relação entre o tamanho da escola e a frequência de casos de *Bullying*. Independentemente do tamanho da escola, da sala de aula e até mesmo de sua localização (urbana ou rural, central ou periférica), casos de *Bullying* foram identificados em todas elas. O local de ocorrência das agressões é majoritariamente o ambiente da escola. (CUBAS, 2006, p.182 e 183).

No passado, a preocupação da escola era apenas com o conteúdo programático, e a avaliação escolar. A escola precisa destacar-se também como um ambiente para trabalhar as relações interpessoais para o desenvolvimento global de crianças e jovens para uma vida adulta plena.

Segundo Vasconcellos (2004), existem, duas formas de conseguir superar as situações de *Bullying*; uma delas é por coação resultada de uma educação autoritária, ou pela convicção, na linha de uma educação dialético-libertadora. Ambas, apresentam aparentemente os mesmos resultados, mas as marcas que são deixadas nos sujeitos são completamente distintas.

A disciplina baseada no ato de coagir contribui para a formação de indivíduos passivos, obedientes, dependentes, imaturos e que não compreendem o contexto social no qual estão inseridos. Por outro lado, a disciplina construída por convicção, auxilia para formar sujeitos ativos, autônomos, responsáveis e que tem no diálogo a base de seu desenvolvimento. Dessa forma, Kamii nos retrata:

Se queremos que as crianças desenvolvam a autonomia moral, devemos reduzir nosso poder adulto, abstendo-nos de usar recompensas e castigos e encorajando-as a construir por si mesmas seus próprios valores morais (KAMII, 1996, p.109).

Para conseguir construir uma disciplina fundamentada na convicção, devem-se investigar quais são as causas do *Bullying* na escola, conhecendo a realidade na qual os alunos estão inseridos, bem como estabelecer um diálogo permanente com os familiares e com os demais membros que compõem o universo escolar significando que é preciso evitar a tendência de transferir a responsabilidade pelo *Bullying*. Vasconcellos explica,

Os professores dizem que os responsáveis pela indisciplina em sala são os pais (que não dão limites), que culpam os professores (que não são competentes) e a escola (que não tem pulso firme), que culpa o sistema (que não dá condições) e assim por diante (2004, p. 92)

O papel da gestão escolar e da coordenação pedagógica é importante nesse aspecto principalmente por promover a autonomia dos professores em sala de aula, referindo-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar cooperativamente de projetos escolares para ter discernimento e organizar em metas/ações, estabelecendo critérios com princípios éticos, para os alunos mudarem de atitude no contexto escolar.

Antunes (2006, p. 25) afirma que “não ensina e não educa quem não define limites, quem não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é permitido”, expressando claramente que é papel do professor estabelecer os limites aos seus alunos, esclarecendo-os das diversas formas que o *Bullying* se configura e de que é uma questão de extrema importância a ser resolvida no ambiente escolar e familiar.

Portanto o aspecto principal para o desenvolvimento das metas e ações da gestão e coordenação pedagógica em relação a amenizar as práticas do *bullying* no contexto escolar, esta relacionada diretamente com a parceria família e escola, pois a partir dessa relação será mais fácil detectar e ajudar os alunos que sofrem agressões ou qualquer tipo de violência no ambiente da escola, sendo este um fator fundamental para a erradicação do fenômeno *bullying*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a revisão bibliográfica apresentada, percebe-se que se faz necessária a ação integralizada da gestão e da coordenação pedagógica para amenizar a prática do *Bullying* na escola e a obrigação de maior participação da família na formação educacional de seus filhos.

É importante na atual conjuntura analisar e refletir, a respeito do desafio que gestores e coordenadores enfrentam, sendo cada vez mais relevante a existência de uma postura coerente dos profissionais da educação quando confrontados com situações de *Bullying*.

O trabalho pedagógico desenvolvido pela gestão em parceria com a coordenação pedagógica sobre a existência de tal fenômeno vem alcançando êxito

no que diz respeito às discussões que visam estabelecer estratégias para, enfim, erradicar esta ameaça, que por muitas vezes vem se apresentando de forma velada (VASCONCELLOS, 2004).

Portanto, considera-se necessário que todos os profissionais no fazer pedagógico reflitam sobre os desafios que provoca a prática do *Bullying*, onde os princípios estejam voltados para um ensino e vivência da paz, para a superação da desigualdade social e da exclusão no ambiente escolar, respeitando os direitos e deveres dos alunos, além de se criar meios de reflexão por parte dos professores com relação ao fenômeno *Bullying*.

É essencial a escola se mobilizar com metas significativas para enfrentar essa ameaça no contexto escolar e superar esse fenômeno preocupante, o papel da integralização da gestão e coordenação pedagógica é conduzir estratégias e ações voltadas para solução deste fenômeno de agressões, vivenciados no ambiente escolar e a participação da família é primordial para que o aluno sintam-se acolhido, respeitado e valorizado em todos os aspectos para seu crescimento físico, psíquico e emocional, e caminhando juntos família e escola com certeza será uma das soluções para a erradicação do fenômeno *bullying*.

Sabendo-se das dificuldades nas transformações da escola, nos limites encontrados nessa pesquisa e do próprio recorte do objeto de estudo. Espera-se que esse estudo bibliográfico contribua futuramente para um melhor relacionamento interpessoal nas escolas, garantindo um ambiente harmonioso e propício para uma educação de qualidade, desta forma as promoções das referidas ações, devem contribuir para o combate ao *Bullying*.

REFERÊNCIAS

ABRAPIA. Associação Brasileira de Multiprofissional de Proteção a Infância e Adolescência. **Programa de redução do comportamento agressivo entre alunos**. Disponível em: <http://www.observatoriodainfancia.com.br/IMG/pdf/doc-154.pdf>. Acesso em 14/11/13.

ANTUNES, Celso. **Indisciplina e aprendizagem: Aspectos pedagógicos e didáticos**. Rio de Janeiro: Cortez, (coloque o ano que está no artigo)

BEANE, Allan L. **Proteja seu filho do Bullying**. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2010.

CAMARGO, Orson. "Bullying"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>> Acesso em 22/03/17.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da Amizade – Bullying o Sofrimento das vítimas e dos agressores**. 5ª Edição São Paulo: Editora Gente, 2008.

CUBAS, Viviane de O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: ANDHEP, 2006.

FANTE, Cléo. **Fenômeno Bullying. Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: VERUS, 2005.

GOMES, Luiz Flávio; SANZOVO Natália Macedo. **BULLYING e prevenção de violência NAS ESCOLAS quebrando mitos, e construindo verdades.** São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

JOAQUIM, Nelson. Direito Educacional Brasileiro. **História, Teoria e Prática.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

KAMII, Constance. **Atitudes de indisciplina na sala de aula.** Rio de Janeiro: Cortez, 1996.

OLWEUS, Dan. ***Bullyng at School: what we know and what we can do.*** Oxford: Blackwell Publishing, 1989.

VASCONCELLOS, C. A. **Violência escolar.** 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2004

A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: AS CONCEPÇÕES QUE NORTEIAM OS DISCURSOS DOS PROFISSIONAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

Paloma Rezende de Oliveira

Universidade do Estado de Minas Gerais – Ubá -
MG

Joselaine Cordeiro Pereira

Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de
Fora - MG

RESUMO: O presente artigo apresenta os sentidos de qualidade da educação a partir da ótica docente. Com base nos debates e significações que se materializam no cotidiano escolar, buscamos descobrir o que os docentes entendem como qualidade da educação e como ela vem sendo orquestrada dentro da escola pública. A partir da revisão bibliográfica e da análise do questionário piloto aplicado aos profissionais da rede pública do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, depreendemos que a mesma tensão que marcou a dicotomia entre os sentidos de qualidade gerencial e o de qualidade social presente nas produções acadêmicas, também foi encontrada nos discursos dos professores da referida rede. A análise dos dados da pesquisa se pautou nos preceitos de que as políticas - enquanto “intervenções textuais na prática” - admitem que os profissionais da educação construam suas leituras do texto, e suas reações a eles, em função das circunstâncias que os cercam e que se vêem diante de problemas que devem

resolver, no cotidiano da escola, tentando configurar representações destas políticas (BALL apud SARMENTO, 2015). Por isso, a importância de analisar as políticas, como também os discursos (FAIRCLOUGH, 2012).

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de educação; Qualidade da educação; Análise de discurso

THE MEANINGS OF QUALITY EDUCATION THAT NORTEE THE PROFESSIONALS’ SPEECH IN SCHOOL DAILY LIFE

ABSTRACT: This article presents the meanings of quality education from the perspective of teachers. We seek to discover what teachers understand as quality education and how it has been orchestrated within the public school, based on the debates and meanings that materialize in the daily school life. The bibliographic review and the analysis of the pilot questionnaire applied to public school professionals in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais, showed the dichotomy between the meanings of managerial quality and the social quality of education that is present both in academic productions and in discourses of the teachers interviewed. The analysis was based on the precepts that policies are “textual interventions in practice”. This perspective admits that education professionals construct their readings of the text and their reactions to them in function of the circumstances that

surround them and in the face of problems that must be solved in the school daily life, configuring representations of these policies (BALL apud SARMENTO, 2015). Therefore, the importance of analyzing both policies and discourses (FAIRCLOUGH, 2012).

KEYWORDS: Education policies; Quality education; Discourse Analysis

1 | INTRODUÇÃO

A educação, em seu caráter múltiplo, abarca diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas e é tida como elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Ela contribui para a transformação e/ou manutenção dessas relações e a escola se torna o *locus* de produção e disseminação de saberes que são historicamente produzidos em determinada sociedade.

Abordar a questão da qualidade da educação implica, portanto, em compreender os debates e as significações que se apresentaram e se apresentam no atual cenário de Reforma do Estado, a fim de se identificar, no âmbito das políticas públicas, os compromissos assumidos na área da educação, como estes se configuram enquanto políticas educacionais, quais as concepções que os norteiam, bem como os programas e as ações educacionais que se materializam no cotidiano escolar.

Para além da análise das reformas e suas implicações no contexto educacional brasileiro, que foi a abordagem de estudo anterior (OLIVEIRA, PEREIRA E FORTES, 2018), buscamos agora ancorarmo-nos em uma breve revisão bibliográfica, detendo o olhar especificamente sobre as produções que circundavam o contexto de elaboração do Plano Nacional de Educação de 2014-2024. Fizemos isso com o intuito de apreender a circularidade dos sentidos conferidos à qualidade da educação nos textos acadêmicos e normativos, de forma a identificar as tensões e consensos presentes.

Uma vez que entendemos que estes sentidos não se esgotam no contexto de formulação das políticas públicas, intentamos ainda depreender os múltiplos significados de qualidade assumidos pelos professores que atuam na rede pública de ensino do município de Juiz de Fora, o que demandou uma delimitação a partir de condicionantes intrínsecos e extrínsecos, conforme definição de Dourado (2007) e Gadotti (2013).

Com base no questionário piloto desenvolvido a partir de uma amostra com 40 colaboradores, professores da rede pública municipal e estadual, que atuam no município de Juiz de Fora, buscamos contemplar os seguintes aspectos: a) perfil profissional; b) formação e atuação; c) significações sobre qualidade da educação; d) principais políticas educacionais em debate na escola; e, e) influência das políticas educacionais no cotidiano escolar.

Para fins deste artigo, detemo-nos a uma análise das informações levantadas sobre o terceiro aspecto: *significações sobre qualidade da educação* conferidas pelos

profissionais da educação pública de Juiz de Fora, sendo necessário considerar, contudo, sua interdependência aos demais aspectos.

No conjunto de respostas indicadas no questionário piloto, destinado aos profissionais da rede pública do município de Juiz de Fora, Minas Gerais ficou expressa tanto a assunção de narrativas hegemônicas referenciadas nos debates e documentos oficiais quanto narrativas políticas atreladas à função de transformação social por meio da emancipação e inclusão dos indivíduos.

São estas análises preliminares que apresentamos a seguir. Na primeira parte, trazemos uma breve revisão de literatura ancorada nas produções acerca do tema qualidade da educação, as quais indicam uma tensão marcada pela dicotomia entre os sentidos de qualidade gerencial e o de qualidade social da educação. Posteriormente, descrevemos alguns apontamentos realizados a partir da análise dos questionários que, de forma ainda exploratória, indicam esta tensão também nos discursos dos professores da rede municipal e estadual do município de Juiz de Fora.

Os apontamentos preliminares presentes neste artigo fazem parte de um constructo que integra um dos objetivos da pesquisa, em curso, intitulada *Que educação, para que país? Uma análise das políticas educacionais sob o olhar da escola*, realizadas pelo Grupo de Pesquisa sobre Sistema Educacional, vinculado ao *Núcleo de Estudos Sociais do Conhecimento e da Educação*, da Universidade Federal de Juiz de Fora – NESCE/UFJF. A referida pesquisa objetiva identificar como professores e gestores têm compreendido e incorporado as atuais ações políticas educativas em seu cotidiano.

Para efeito de análise dos dados, a pesquisa se inspira nos estudos de Ball (apud SARMENTO, 2015) que destaca a importância, tanto da análise do nível macro do sistema educacional, as políticas educacionais, quanto do nível micro, considerando as experiências e as percepções das pessoas. O autor considera que políticas são tanto processos quanto resultados e distingue o que chamou de “política como texto” da política como discurso.

Nessa perspectiva, os textos são o produto de compromissos que vão se constituindo desde a influência inicial, passando pela formulação legislativa, pelos processos parlamentares e influência de grupos políticos nos vários estágios de suas articulações. Desse modo, mostra a importância de se analisar a trajetória das políticas, dadas as diferentes interpretações que vão recebendo em todo o processo.

2 | A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: SIGNIFICADOS E DISCURSOS ATRIBUÍDOS

Para melhor compreender como se deu a construção dos significados atribuídos à qualidade da educação, partimos para a análise das abordagens apresentadas nas atuais pesquisas sobre a temática, buscando outros modos de produção de um discurso que, a nosso ver, precisam ser problematizados.

As políticas, enquanto “intervenções textuais na prática”, admitem que pesquisadores e profissionais da educação possam construir suas leituras do texto normativo e suas reações a eles, em função das circunstâncias que os cercam e diante dos problemas que devem resolver no cotidiano da escola, tentando configurar representações destas políticas (BALL apud SARMENTO, 2015).

O discurso se configura, segundo esta perspectiva, como uma prática social de produção de textos, e, portanto, trata-se de uma construção social, não individual, que precisa ser analisada, considerando seu contexto histórico-social e suas condições de produção. Ele é reflexo de uma visão de mundo, vinculada aos seus autores e ao contexto social em que se inserem.

Para Faircloth (2012, p.309), a concepção de práticas sociais nos permite combinar as perspectivas de estrutura e de ação:

Uma prática é, por um lado, uma maneira permanente de agir na sociedade, determinada por sua posição dentro da rede de práticas estruturada, e, por outro lado, um domínio de ação social e interação que reproduz estruturas, podendo transformá-las.

Nos estudos então realizados, a qualidade da educação aparece como objeto e objetivo das políticas públicas, ainda que os autores considerem suas múltiplas significações.

Para Dourado e Oliveira (2009) a qualidade da educação traz implícitos: a concepção de educação e educação escolar, suas finalidades e os princípios que orientam o processo ensino aprendizagem, sendo objeto das políticas públicas. Portanto, a qualidade da educação deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns.

Com base nesse pressuposto, o autor analisa a perspectiva presente nos discursos de organismos multilaterais, como a Cepal, a Unesco, o Banco Mundial e a OCDE, em que a concepção de Qualidade da Educação se aproxima do paradigma de uma escola eficaz. Logo, a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno.

A qualidade da educação expressa nos documentos produzidos por estes organismos relaciona-se diretamente com a necessidade de medição da aprendizagem; da aferição do rendimento; e, portanto, imputam a necessidade de programas de avaliação externos, com base na efetivação do currículo e formação de professores. Indicam, assim, algumas condições básicas para se alcançar os resultados pretendidos e a equidade. Os resultados expressos por meios de indicadores seriam definidores da qualidade, que, em certa medida, orientariam a população em relação à escolha da escola.

De acordo com Dourado (2007, p.19): “Entre os fatores analisados sobre discussão do que seja uma boa escola está a questão da demanda, pois quase sempre uma maior procura da escola indica uma apreciação positiva da qualidade da educação”.

Também Alavarse, Bravo e Machado (2013), ao abordarem a implantação de sistemas municipais de avaliação em quatro municípios paulistas, evidenciam a articulação da avaliação com a valorização da qualidade do ensino. Para as autoras, a avaliação externa é concebida como um processo que envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas, além de um instrumento que tem se mostrado importante quanto ao acompanhamento de alunos e escolas, assim como para a tomada de decisões, ainda que considerem eventuais efeitos negativos, como a transferência de responsabilidades e o comprometimento da qualidade de seus próprios resultados. Estas constatações vão ao encontro do discurso produzido pelos documentos dos organismos multilaterais citados anteriormente.

Este tipo de análise que vincula a qualidade da educação ao contexto da avaliação e do planejamento, também está presente no artigo de Azevedo (2014). A autora apresenta como as propostas dos planos da educação se constituíram historicamente, pontuando os seus vínculos com a conjuntura; conseqüentemente aborda as características, os avanços e os limites do atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), destacando a conquista da qualidade na educação básica. Seu artigo conclui que o documento revela “(...) a presença de elementos impostos pela ordem global e pela síntese possível estabelecida entre tendências progressistas e conservadoras” (AZEVEDO, 2014, p.273).

Com isso, a compreensão a respeito da qualidade não tem apenas por referência a escola e seus fins, nos quais a educação constitui um valor e direito universal, em consonância com a perspectiva de justiça e inclusão social. O debate se articula ao conceito de qualidade total, o que se expressa na retórica que privilegia a educação de resultados, destacando vínculos com os pressupostos do gerencialismo (AZEVEDO, 2014).

Considerações semelhantes acerca deste paradoxo foram tratadas na análise de Oliveira (2014) sobre o eixo temático: Qualidade da Educação, da Conferência Nacional de Educação, realizada em 2014, como uma deliberação da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB).

A autora aponta a preocupação para o fato de que a avaliação foi colocada no centro das políticas educacionais, orientando seus sentidos para a racionalidade administrativa, na busca pela eficiência, retirando o foco sobre a educação como direito social.

Cury (2014) também retoma o debate sobre qualidade e avaliação; contudo, por meio de uma análise etimológica e filosófica do termo qualidade e da legislação, pautando-se no horizonte constitucional da educação como direito. A concepção de qualidade da educação, por ele apresentada, distingue-se das demais análises, pois, tanto na perspectiva histórica, quanto na atualidade, tece aproximações daquela com as abordagens presente nas legislações e no 3º Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (Brasil, 2009). O faz não se detendo em analisar o discurso apregoado pelos organismos multilaterais, presente nos debates da CONAE e no

PNE; mas antes, indicando a CONAE como possibilidade de enfatizar a abordagem trazida no PNDH e na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Sobre o discurso que vincula avaliação e qualidade, o autor conclui que:

A insistência na dimensão ensino e na sua melhoria aponta para o reconhecimento entredito de que os resultados da educação escolar não possuem uma situação recomendável. Essa preocupação reiterada contrasta com o horizonte que demanda melhoria, subjacente aos princípios norteadores da educação escolar. Estamos no terreno da construção de um caminho. Se este é o horizonte, é porque o real dele se distancia (CURY, 2014, p.1060).

Estevão (2013), por sua vez, busca por meio de uma pretensa arqueologia do termo qualidade, apontar como a retórica da qualidade total tem encontrado, na educação, um terreno particularmente fértil para se expandir, seja nos discursos normativos seja nas iniciativas e nos projetos.

Com base nessa retórica, as escolas eficazes vêm sendo apresentadas associadas a características que se despontam, com efeito, como um conjunto de vantagens:

(...) uma vez que tende a enfatizar os valores que permeiam as relações de trabalho, uma maior centralidade da missão da organização, um sentido mais unificador, uma maior consistência ao nível das intenções, uma nova definição da territorialidade da organização como comunidade, uma motivação acrescida, uma liderança mais desafiadora e situacional, uma maior partilha de valores e colaboração grupal, uma visão mais clara dos procedimentos dos processos de trabalho (ESTEVÃO, 2013, p.22).

Na visão do autor, a qualidade vem historicamente sofrendo transformações, ao passo que é tida como uma questão de opção política por um tipo de qualidade que se transmuta conforme o apelo às determinadas lógicas: do mundo industrial, do mundo cívico, do mundo doméstico e do mundo mercantil. E tal escolha traz implicações pedagógicas e políticas ao nível da educação e da escola como organização.

Todavia, não encontramos uma distinção entre os termos qualidade e qualidade total, que aparecem muitas vezes como sinônimos. Conforme suas argumentações: (...) “se qualidade é um fruto natural, consubstancial à ordem institucional do mercado, será a orientação empresarializada e mercantilizada da educação aquela que melhor assegurará essa mesma qualidade (...)” (ESTEVÃO, 2013, p.20).

Para Gadotti (2013), a mercantilização que acompanha o discurso de qualidade total, anunciada por Estevão (2013), representa juntamente com a desprofissionalização do professor e o instrucionismo da aula reprodutiva ameaça à qualidade da educação, pois se opõe à perspectiva de qualidade social. Além disso, o autor considera outros aspectos intrínsecos e extrínsecos, indispensáveis à qualidade, além de afirmar que a crise da educação é também uma crise de paradigma presente na sociedade atual.

Nas abordagens apontadas até aqui fica tácito, portanto, a presença de elementos que nos ajudam a pensar as implicações pedagógicas e políticas destes paradigmas na organização das instituições escolares.

Uma abordagem que se amplia, a partir de aspectos metodológicos diferenciados, é apresentada por Gusmão (2013). A partir de entrevistas com dirigentes educacionais, professores, estudantes, especialistas/ pesquisadores, ONGs e o empresariado, a autora indicou que os conflitos de interesses existentes se deram mais no campo político (discurso, posicionamento) do que no social (ações). Ainda que o referido trabalho não foque sua abordagem no paradoxo em torno da qualidade, as perspectivas distintas que giram em torno da qualidade social e da qualidade total ficaram expressas nos discursos dos entrevistados. Conforme sua assertiva: “(...) o que pareceu em jogo nas noções de qualidade da educação, para alguns dos principais atores sociais do campo educacional, foi a redução das desigualdades educacionais, vista por dois pontos de vista distintos” (GUSMÃO, 2013, s.p).

A primeira via se concretiza por meio da ampliação do desempenho dos estudantes nas avaliações externas; enquanto a segunda garante as condições variadas de ensino que conduzissem a uma formação ampla dos estudantes, via conteúdos curriculares, cidadania e preceitos éticos.

Em Vianna (2014), a qualidade e a avaliação aparecem intrinsecamente relacionadas, como parte de uma realidade que já está dada. No entanto, o que se coloca em questão não é a qualidade em si, mas os critérios para definição de um modelo de medida, que não se limite à verificação do rendimento escolar, pautado em critérios de eficiência.

As questões relativas à validade dos testes educacionais são complexas e, frequentemente, sujeitas a controvérsias, que, entretanto, precisam ser enfrentadas a fim de solucionar os problemas relativos à construção dos instrumentos de medida, à sua análise empírica e ao julgamento do seu valor como elementos capazes de medirem, eficientemente, os atributos definidos no planejamento. (...) Um teste nunca possui um único e exclusivo objetivo; desse modo, não se pode assegurar que um teste seja válido em termos gerais. A validação de um instrumento de medida educacional está, pois, relacionada com a interpretação que ao mesmo se pretenda dar (VIANNA, 2014, p.39).

A autora busca, então, compreender e interpretar o desempenho à luz do levantamento de informações que configuram os condicionantes *intrínsecos* e *extrínsecos* ao processo educacional, ainda que enumere estes elementos sem utilizar, explicitamente, estas expressões referendadas por Dourado (2007) e Gadotti (2013).

Este conjunto de condicionantes aparece também nos discursos dos professores da rede pública de ensino de Juiz de Fora, como veremos mais detidamente a seguir.

3 | A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DOCENTE

Buscamos nesta parte do trabalho apreender as concepções e discursos dos profissionais no contexto escolar, especificamente, dos professores que atuam na

rede pública de ensino do município de Juiz de Fora/MG, acerca da qualidade da educação.

Os 40 questionários respondidos por professores da rede estadual e municipal revelaram sobre seu perfil que estes têm em sua maioria mais de 30 anos de idade, sendo que mais de 30% tem acima de 45 anos. Estes professores apresentam também alta formação, sendo que mais de 70% possui pós-graduação *latu e strictu sensu*, e 85% têm formação específica na área em que atuam. No entanto, a conclusão destes cursos se deu anteriormente à década de 90, não sendo especificado se houve algum outro tipo de formação continuada durante o período de atuação profissional.

Cerca da metade dos professores atua em dois cargos, na maioria dos casos, na mesma escola, sendo que apenas 12,5% atuam também nas redes privada e federal. Os dados indicam ainda que apenas a metade ocupa cargos efetivos.

O tempo de experiência na profissão e no cargo atual se mostrou bem diversificado. Há desde profissionais com menos de um ano de experiência até profissionais que trabalham há mais de 25 anos na mesma escola ou cargo.

Na tentativa de sistematizar alguns dos aspectos constantes nas análises preliminares da pesquisa, agrupamos alguns dos atributos aos possíveis significados conferidos à qualidade da educação, conforme disposto no Quadro 01.

Atributo de inserção e legitimação social	17
Assunção do currículo escolar	16
Vetor de profissionalização do magistério	10
Equalizadora das desigualdades sociais	08
Princípio da gestão democrática	5
Elemento de responsabilização	3

QUADRO 01 – Significações sobre qualidade da educação

No quadro acima, a qualidade da educação aparece relacionada a aspectos que configuram a qualidade social referendada nos estudos aqui realizados. O primeiro sentido atribuído à qualidade é a educação como vetor de *legitimação e inserção social* dos sujeitos, frente aos aspectos ligados às condições de reafirmação de direito e cidadania; emancipação social; acesso à informação; transformação da sociedade; dentre outros.

Outro significado relevante concatena qualidade à *assunção do currículo escolar*, vinculando ensino e aprendizagem às necessidades individuais e sociais, assim como instrução para emancipação e transformação social.

A qualidade da educação também se apresenta como *vetor de profissionalização do magistério*, sobretudo, quando considerada a remuneração do profissional da educação, as condições estruturais e pedagógicas de trabalho e a formação.

Pode ainda ser atrelada às medidas que buscam a *equalização das desigualdades sociais*, no sentido de propiciar um ensino não excludente; equidade

de possibilidades educativas e das relações; inclusão social, dentre outros.

A qualidade como *princípio da gestão democrática* aparece vinculada à participação e parceria dos sujeitos na garantia dos processos educacionais. E, por fim, a qualidade como *elementos de responsabilização*, coligando todos na garantia da ação formação para autonomia e para o mundo em sociedade.

Estes sentidos atribuídos à qualidade da educação deixam transparecer laços estreitos com a questão da profissionalização docente, haja vista serem elementos identificados por Nogueira como caracterizadores/descriptores de uma atividade que a torna identificável como uma profissão:

- 1) O reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade (por oposição à indiferenciação);
- 2) O saber específico indispensável ao desenvolvimento da atividade e sua natureza;
- 3) O poder de decisão sobre a ação desenvolvida e consequente responsabilização social e pública;
- 4) A pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende, intramuros desse coletivo, o exercício da função e o acesso a ela, a definição do saber necessário, o seu poder sobre a mesma que advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (apud OLIVEIRA e SOUZA, 2016, p.1).

Quando questionados sobre as contribuições das políticas públicas na qualidade da educação, a maioria dos professores conferiu o papel instrumental e técnico das políticas públicas no cotidiano das escolas, como uma imposição ou limitação externa à realidade da escola e ao fazer pedagógico.

Não obstante, ao indicarem a melhor definição do que é a qualidade em educação, dentre as alternativas apresentadas no questionário, a *formação ampla, luta pelos direitos de cidadania e emancipação social* foi a que apresentou maior número de respostas, sendo contemplada por mais da metade dos respondentes. Todavia, a existência de determinadas políticas públicas, como as de avaliação externa ou reforma do Ensino Médio, por exemplo, tende a apregoar desigualdades e controle da ação pedagógica; portanto, políticas que não corroboram para a percepção de qualidade de educação que os mesmos apresentam.

A qualidade social, expressa por processos formativos emancipatórios, aparece também quando se trata da seleção de conhecimentos a serem trabalhados pelas escolas. Enquanto dez professores consideram que os conhecimentos relevantes são aqueles que incentivam mudanças individuais e sociais, 11 respondentes veem a participação da comunidade escolar, especialistas e trabalhadores como importantes neste processo de definição do que ensinar. Uma discussão que necessita ser aprofundada a partir da relação qualidade da educação, gestão democrática e currículo escolar.

No que tange às tensões presentes no contexto das atuais políticas

educacionais situadas em torno da organização do currículo, a segunda alternativa mais indicada para significar a qualidade da educação, que é a *formação para o domínio de competências e habilidades necessárias à vida moderna*, expressa os debates em relação à forma como vem sendo construída a perspectiva de educação para a sociedade atual. No que diz respeito ao desenvolvimento de *competências e habilidades*, é notória a expressão da perspectiva dos organismos multilaterais presente em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Ainda permeando a lógica da qualidade total, de eficácia e eficiência dos resultados de aprendizagem, expressa nos artigos apresentados, a definição de *metas que permitam acompanhar o domínio do conhecimento* pelos alunos e a *adoção dos Direitos de Aprendizagem* para que as redes, as escolas e os professores saibam a que objetivos pedagógicos precisam atender, por sua vez, aparecem mais timidamente no computo das respostas.

Mesmo que os professores não tenham se identificado como construtores ativos das políticas educacionais, estes reconheceram alguns avanços em relação à ampliação do acesso, distribuição de livro didático, formação de professores, bem como discussões sobre currículo; embora para este último, tenham sido reveladas tensões e divergências acerca de seus sentidos e objetivos, bem como tenham sido constatadas críticas quanto à forma como os conteúdos vêm sendo trabalhados em sala de aula.

Quando questionados sobre as contribuições das políticas educacionais para a qualidade da educação, o conjunto de respostas aponta para um devir de sua função social; consideram-nas necessárias, porém, distantes das práticas escolares. Nesse sentido, os professores apontaram a necessidade de maior participação dos atores da escola na elaboração das políticas públicas, a fim de adequá-las à realidade e à diversidade do contexto escolar.

Os discursos apontam ainda um distanciamento da qualidade social em relação às práticas escolares e também indicam limitações ou mesmo restrições à participação, aos direitos e à autonomia dos professores, atreladas às medidas de avaliação de desempenho de alunos e professores, dentre outros elementos que denunciam a desvalorização do magistério e a falta de condições de trabalho. Nesse sentido, endossam o axioma sociológico e político próprio à qualidade da educação, vinculado ao combate às desigualdades e à dominação (MACEDO, 2016).

A considerar o caráter preliminar deste estudo, depreendemos que qualidade da educação possui múltiplos significados quando referenciada pelos professores da rede pública de ensino de Juiz de Fora. Buscar uma proximidade do entendimento desta expressão requer delimitá-la a partir de seus condicionantes intrínsecos e extrínsecos.

O conjunto de respostas indica, como condicionantes intrínsecos, as condições de oferta do ensino sua ampliação e organização do trabalho e da gestão escolar; a

profissionalização do professor e o preparo para as demandas individuais e sociais; as condições estruturais para garantia de permanência e desempenho. Elementos que ponderam seu axioma sociológico, vinculado ao combate às desigualdades sociais e transformação da sociedade. Grosso modo, tanto existirá qualidade da educação, quanto mais propiciar avanços e crescimentos individuais e sociais.

Já no conjunto dos condicionantes extrínsecos, localizamos a qualidade vinculada ao esteio político, tangenciada pela garantia de direitos, função e papel do Estado, bem como garantidora de investimentos e promotora das condições socioeconômica e cultural dos sujeitos. Trata-se mais da assunção dos direitos sociais pelo Estado e suas ações como forma de garantir a qualidade e menos como interferência e retirada de direitos, entendida com ausência de qualidade.

Tanto um quanto outro conjunto de condicionantes – intrínsecos ou extrínsecos – indicam a assunção de narrativas hegemônicas (MACEDO, 2014) referenciada, socialmente, nos debates e documentos oficiais, abrangendo um clamor necessário a um novo contexto educacional, primando pela qualidade como significação compartilhada por todos. Mas também demarcam narrativas políticas, as quais estão sobrepujadas pela função de transformação social, pela perspectiva da inclusão, bem como de emancipação dos indivíduos; papel próprio designado à educação e sua função social.

Essa variedade de narrativas pode ser inerente ao processo atual de constituição e implementação das políticas públicas educacionais onde coexiste discursos pertencentes a agrupamentos distintos de atores sociais, num tenso jogo de forças do campo educacional. Uma tensão que gira em torno da própria construção política do sentido de qualidade da educação no Brasil, influenciada pelo ideário neoliberal (MACEDO, 2014).

4 | CONSIDERAÇÕES

Aprofundar a constituição histórica do sentido de qualidade da educação, acompanhando-a enquanto inserção, negociação e evolução de significações num campo mais amplo de constituição das políticas públicas educacionais tende a apontar os grupos e os discursos predominantes sobre o projeto de educação em curso no país. Constatamos que as produções em torno da questão da qualidade geradas entre os anos de 2010 e 2014, exatamente no contexto de elaboração do PNE (2014-2024), concentraram-se em apresentar os embates referentes à qualidade social e a qualidade total. Estudos mais recentes, entretanto, parecem ter superado este embate, trazendo a avaliação da escola pública sob o viés da qualidade social.

A avaliação entendida sob uma perspectiva mais ampla e complexa, não se direciona à proposta de avaliação do rendimento do estudante, como apresentado em Vianna (2014), por exemplo. Antes, aborda a qualidade das relações, da

infraestrutura das escolas, das condições de trabalho, das práticas pedagógicas, da atuação de instâncias de representação democrática no contexto educacional, bem como, da formação dos professores e gestores; uma abordagem que vai ao encontro do sentido apontado por Cury (2014) e que nos indica novos olhares e caminhos de análise sobre a qualidade da educação.

A constatação de que a avaliação em larga escala permanece como tema central das produções, na medida em que o índice de desenvolvimento tem sido utilizado como critério para seleção das escolas pesquisadas, a exemplo da pesquisa apresentada no presente artigo, apresenta-nos dois indícios: o de que a avaliação externa se tornou inerente ao processo educacional e o da necessidade de buscar medidas que foquem na qualidade social da educação frente à retórica da mercantilização da educação que se coloca no atual contexto.

Os múltiplos significados de qualidade da educação referenciados pelos professores da rede pública de ensino de Juiz de Fora indicam uma consonância com o processo atual de constituição e implementação de políticas educacionais, onde coexistem discursos pertencentes a agrupamentos distintos de atores sociais, em um tenso jogo de forças do campo educacional.

Em nosso entendimento, cabem agora desdobramentos que busquem aprofundar os modos de apropriação e reconstrução das políticas no interior das escolas públicas, e de como ações particulares ou escolhas individuais podem operar mudanças que corroborem ou não a qualidade da educação. Cabe ainda ampliar o escopo de profissionais entrevistados, para que se possa ter uma visão mais abrangente sobre como os discursos são produzidos e apropriados no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, Ocimar M., BRAVO, Maria Helena e MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. In: **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A questão da qualidade da educação básica. In: **Revista retratos da escola**. Brasília, v.8, n.15, jul/dez, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PnDH-3)**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/Pr, 2009. 224p.
- CURY, Carlos J. A qualidade da educação como direito. In: **Educação e sociedade**. V.35, 129, out/dez. 2014.
- DOURADO, Luiz Fernando. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP. 2007.

DOURADO, Luiz Fernando e OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Caderno Cedes. Campinas, v.19, n.78, p.201-215, mai-ago. 2009.

ESTEVÃO, Carlos Vilar. A Qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBPAE**.v. 29, n. 1, p. 15-26, jan/abr. 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. **Linha d'Água**, n. 25 (2), p. 307-329. 2012.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: **Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem**. Florianópolis, 2013.

GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]**. v.94, 2013.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez.

OLIVEIRA, Dalila. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

OLIVEIRA, Paloma Rezende de e SOUZA, Gislene A. N. de. As políticas de valorização e de profissionalização docente no município de Juiz de Fora. In: **Anais da III Semana da Faced**. Juiz de Fora: UFJF, 2016.

OLIVEIRA, Paloma R. PEREIRA, Joselaine C. e FORTES, Laura do N. Educação de qualidade sob a ótica docente: reflexões preliminares. In: **Gestão educacional: reflexões e propostas**. Juiz de Fora: Projeto CAEd, Fapepe/JF, 2018.

VIANNA, H.M. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 36-42, n. especial, dez. 2014.

SARMENTO, D. C. Que educação, para que país? **Uma análise das políticas educacionais sob o olhar da escola**. Projeto de Pesquisa. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA CIÊNCIA PRESENTE NO CONTEÚDO GENÉTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA

Franciane Silva Lima

Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Agrárias e Ambientais
Chapadinha- Maranhão.

Hellen José Daiane Alves Reis

Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Agrárias e Ambientais
Chapadinha- Maranhão.

Andréa Martins Cantanhede

Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências Agrárias e Ambientais
Chapadinha- Maranhão.

RESUMO: O trabalho teve o objetivo de analisar os livros didáticos utilizados no município de Chapadinha-MA, destacando o conteúdo História das Ciências no tema Genética do 8º ano do Ensino Fundamental. Foi realizada uma pesquisa qualitativa e documental. Posteriormente, foram elencadas categorias para subsidiar os resultados da pesquisa e concluiu-se que, a ciência apresentada nos livros didáticos segue regras fixas, e em alguns tópicos, cumulativa e linear. O conteúdo História das Ciências, apesar de relevante no contexto da sala de aula e da formação do aluno, não é priorizado nos livros didáticos de Ciências, o que pode proporcionar prejuízos na abordagem desse tema.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. História da

Ciências. Genética. Unidirecional

1 | INTRODUÇÃO

Quando se fala em História da Ciência (HC) não é somente com o intuito de estabelecer uma relação do início da Ciência até a década atual, mas desmitificar concepções errôneas sobre a Ciência de forma geral, como por exemplo, a ideia de uma ciência fixa, incontestável e linear, como às vezes, é descrita no campo científico. A história vem aparecendo como elemento motivador e relevante para contrapor uma visão cristalizada da ciência.

Desta forma, compreender o contexto histórico da Ciência e inserir no campo educacional se torna relevante, pois constantemente surgem novas teorias e reelaborações dos conhecimentos, e assim, a necessidade de discussões e problematizações para o desenvolvimento de um pensamento crítico. A mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem dos alunos é essencial, inserindo questionamentos e trabalhos com materiais diversos, utilizando e valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo que os alunos re-estruturem e sistematizem os conhecimentos antigos aos

novos, compreendendo fatos que aconteceram no passado aos acontecimentos dos dias atuais, inserindo a História da Ciência (BRASIL, 1998).

A partir da década de 80, houve uma modificação na forma do Ensino de Ciências Naturais, sendo relacionada e aproximada ao Ensino de Ciências Humanas e Sociais, mudando desta maneira as concepções de Ciência observadas como verdade absoluta, e passando a ser discutida como um pressuposto da construção humana, tendo como destaque a História e à Filosofia da Ciência no processo de desenvolvimento da educação (BRASIL, 1998).

Deste modo, iniciaram as reflexões sobre a construção do conhecimento científico dos estudantes, onde pesquisas realizadas apontam a existência de conhecimentos organizados e elaborados sobre fatos de aspectos naturais, tecnológicos e suas relações com os conhecimentos científicos, fatos esses trazidos pelos estudantes de experiências vivenciadas em seu convívio social que até então não era valorizado no ambiente escolar, passando a ter um olhar diferenciado.

A História da Ciência é um subsídio importante no ensino, pois além de ser um conteúdo interessante para o aprendizado, faz-se uma conexão entre as teorias científicas antigas e aceitas em determinado momento histórico com os conhecimentos atuais dos alunos, ajudando-os a compreender os fatos atuais, as relações entre o antigo e o novo, e como ocorreu esta evolução e os acontecimentos até se chegar ao que se conhece atualmente pela ciência (PCN, 1998).

A Ciência quando abordada nos seus diversos aspectos, como: histórico, epistemológico e filosófico obtém um significado para o Ensino de Ciência, melhorando a compreensão do surgimento e evolução do pensamento científico, tecnológico e educacional, proporcionando uma visão abrangente do ensino e como o conhecimento foi desenvolvido ao longo das épocas, entendendo, portanto, a construção dos saberes científicos. Oiagen (2005, p. 04) relata que,

[...] O Ensino em Ciências aliado à Educação Científica e o vínculo estabelecido entre História e Filosofia das Ciências e a respectiva Epistemologia [...] deve atender aos princípios da interdisciplinaridade, resgatando e situando historicamente o momento da descoberta/estudo do fenômeno com a situação vivencial da época. É na releitura do fato ou do fenômeno que iremos (re) construir a compreensão daquilo que está sendo estudado.

O Ensino da História da Ciência e epistemologia das ciências são assuntos que devem ser desenvolvidos de forma lúdica, dinâmica, sem dogmatismo e pragmatismo, buscando relacionar e compreender a evolução dos acontecimentos da época antiga e relacioná-la aos dias atuais, refletindo como era naquela época e como é hoje (OIAGEN, 2005).

As reformas curriculares têm destacado a importância da compreensão da natureza da ciências como um componente central da alfabetização científica, nesse sentido não se trata de apenas incluir uma abordagem dos processos de construção do conhecimento científico no ensino de Ciências, mas de envolver alunos e professores em atividades que vão muito além de simulações de investigação

científica e efetivamente considerar as dimensões históricas, filosóficas e culturais envolvidos na investigação (EL-HANI, 2007). Essa abordagem epistemológica contribuirá para uma resignificação dos papéis do professor e aluno e do próprio conhecimento na educação científica (SLONGO, 2006).

Na educação há uma relação teoria e prática, necessitando da mediação didático-pedagógica adequada ao contexto da realidade do aluno, como também aos diferentes saberes do indivíduo e da escola, direcionando os procedimentos e conteúdos utilizados na ação pedagógica. Assim, o livro didático contribui estabelecendo uma relação dos conhecimentos mais técnicos e científicos apresentados nos manuais utilizando ferramentas pedagógicas associadas aos conhecimentos, informações e os procedimentos ao contexto em que o aluno está inserido (VERCEZE; SILVINO, 2008)

O livro é um recurso didático muito utilizada pelos docentes, em muitos casos, o único material utilizado pelos mesmos, seja por falta de autoconfiança, comodismo ou por problemas na sua formação, e acaba se restringindo a mera reprodução e sequência contidas nos livros. Hoje são encontradas alternativas diversas para subsidiar o trabalho do professor, como: internet, experimentoteca, revistas de divulgação científica, dentre outros, que contribuem neste processo de ensino, diversificando e despertando o interesse do aluno (LIMA; VASCONCELOS, 2006).

As metodologias adotadas no ensino não devem ser desenvolvidas somente com regras ou procedimentos como certos e ou inflexíveis, assegurando a objetividade da busca de resultados, mas como algo aberto para novos saberes ou procedimentos que não venham a dar certo, e conseqüentemente podendo haver modificações em todo o contexto (COUTO, 2015).

Couto (2015, p. 04) pontua,

[...] A ciência não pode se utilizar de uma linguagem cifrada aprendida e transmitida de mestre a discípulo. O ideal da ciência é a linguagem matemática, devendo a teoria ser escrita nestes caracteres de conhecimento universal. A utilização da matemática em ciência tornou a quantificação uma das regras básicas para qualquer discurso que se pretenda científico.

Várias histórias são citadas, algumas reformuladas, ou refutadas, ou corroboradas ou complementadas ao longo das épocas, a ciência, portanto, é considerada como algo mutável e instável e não incondicional, assim requerendo sempre o questionamento, verificação e sua corroboração para validação de hipóteses e teorias. Destacando também, que a experimentação nem sempre foi um campo apenas de laboratório, mas houve também experimentos cognitivos realizados por alguns cientistas, destacando como um ponto essencial a história da ciência para a compreensão e valoração dos conhecimentos até a época atual (COUTO, 2015).

Diante do exposto, esta pesquisa teve o objetivo de analisar os livros didáticos utilizados no município de Chapadinha-MA, destacando o conteúdo História da Ciência no tema Genética do 8º ano do Ensino Fundamental.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa e documental. Bogdan e Biklen (1994) destacam que a abordagem qualitativa busca descrever os dados adquiridos por meio do recolhimento, ou seja, por imagens ou palavras, entretanto com exceção de números como é o caso da pesquisa quantitativa, buscando por suas riquezas em sua essência nos registros e transcritos, respeitando o mais fiel possível os dados.

A pesquisa documental “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que, ainda podem ser re-elaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51).

Realizou-se o levantamento dos livros de Ciências utilizados no município de Chapadinha-MA. Os livros escolhidos estão presentes no guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2014 a 2016 de Ciências do Ensino Fundamental do 8º ano, e os cinco livros mais presentes nas escolas do município foram analisados e denominados no trabalho como L1, L2, L3, L4 e L5 (QUADRO 1).

Título	Autor	Editora	Divisão dos conteúdos	Ano
Projeto Araribá: ciências (L1)	Obra coletiva concebida e produzida pela editora moderna.	Moderna	Unidade	2010
Ciências novo pensar-edição renovada: Corpo Humano (L2)	Demétrio Ossowski Gowdak; Eduardo Martins.	FTD	Capítulo	2012
Projeto Teláris: ciências (L3)	Fernando Gewandsznajder	Ática	Capítulo	2012
Companhia das ciências (L4)	João Uberco et al.	Saraiva	Unidade	2012
Ciências nos dias de hoje (L5)	Renata Moretti	Leya	Capítulo	2012

Quadro 1: Apresentação dos livros de Ciências analisados.

Fonte: Própria autora. (2017).

Realizou-se a leitura flutuante dos livros de Ciências e análise, explorando temas relevantes a pesquisa, elencando e ordenando categorias relacionadas a abordagem do tema *História da Ciência* de acordo com Bardin (2011). A autora relata que, primeiramente, caracteriza os elementos de um conjunto em relação ao grau de distinção, e logo após, agrupa-os de acordo com as semelhanças contidas nos elementos por meio de critérios estabelecidos e divididos em duas etapas: inventário, onde foi realizado a extração e o isolamento dos dados, e a segunda, classificação das categorias, onde foram ordenadas no decorrer dos levantamentos de dados. Foram elaboradas as seguintes categorias com suas respectivas características (QUADRO 2):

Categorias	Características das categorias
Perfil do cientista mencionado no livro didático	<ul style="list-style-type: none"> • Nome; • Data em que nasceu e morreu; • Local em que nasceu; • Local que desenvolveu as pesquisas; • Imagens e figuras ilustrativas; • Textos complementares; • Glossário; • Teorias/ideias que prevaleceram.
História da ciência	<ul style="list-style-type: none"> • Contém “boxes” e seções específicas sobre a História da Ciência ao longo dos capítulos; • O conteúdo histórico aparece diluído ao longo do texto; • Há uma melhor compreensão dos conhecimentos científicos através da História da Ciência; • A HC promove uma reflexão da ciência antiga e atual, mostrando-a como algo mutável e instável; • O ensino da HC promove uma compreensão mais aprofundada do conhecimento científico; • Com o ensino da HC é possível ter uma visão holística da origem da ciência; • Ensino de HC promove uma visão global de conhecimento científico e definição mais propícia de ciência.
Produção do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Ciência linear ou cumulativa; • Ciência como atividade individual ou coletiva; • Descrição das produções científicas;

Quadro 2: Categorias construídas sobre os livros didáticos de Ciências.

Fonte: Própria autora (2017).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Perfil dos livros didáticos de Ciências analisados

Sobre as imagens presentes nos livros didáticos que remetem a HC para apresentação dos conteúdos de Ciências destaca-se o livro L4 (28%), seguido dos livros L1 e L2 com 22% cada. Com relação aos esquemas para simplificar a compreensão do aluno, os livros L2 (39%) e L1 (22%) tiveram destaque. A apresentação de experimentos desenvolvidos ao longo da explanação do conteúdo foi mais presente nos livros L1 (46%) e L2 (45%), já no aspecto de textos complementares sobressaíram os livros L1 (32%) e L3 (23%) e quanto a presença de glossário, o livro L3 se destacou (GRÁFICO 1).

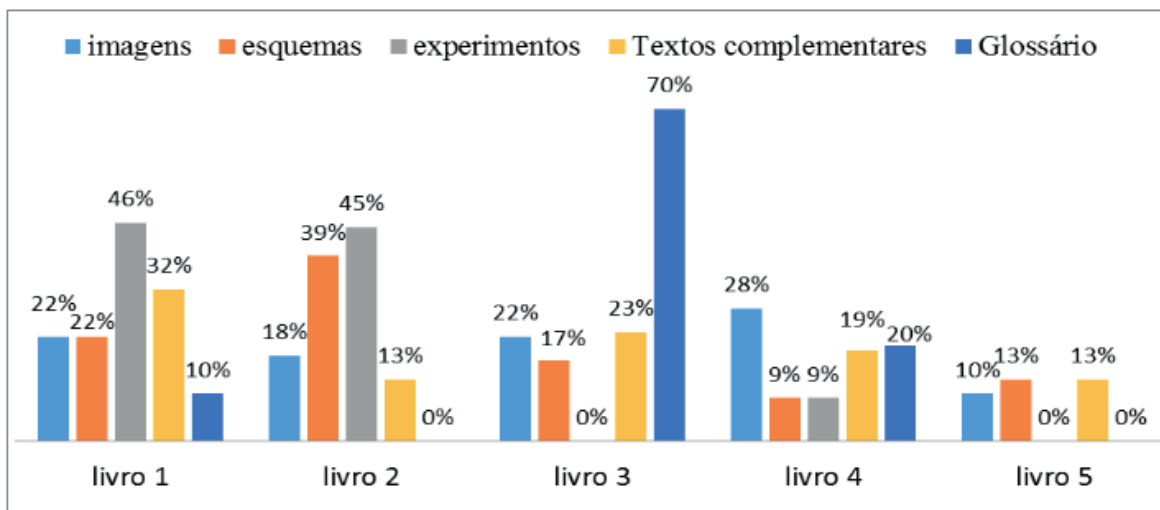


Gráfico 1- Perfil dos livros didáticos.

Fonte: Própria do autor (2017).

A quantidade de atividades nos livros didáticos foi maior no livro L1 correspondendo a 37%, sendo a maioria atividade de fixação realizada concomitante a explicação (42%). Atividade de pesquisa se destacou no livro L2 com 45%, sendo que o L1 (83%) prevaleceu com atividades em grupo ou dupla (GRÁFICO 2).

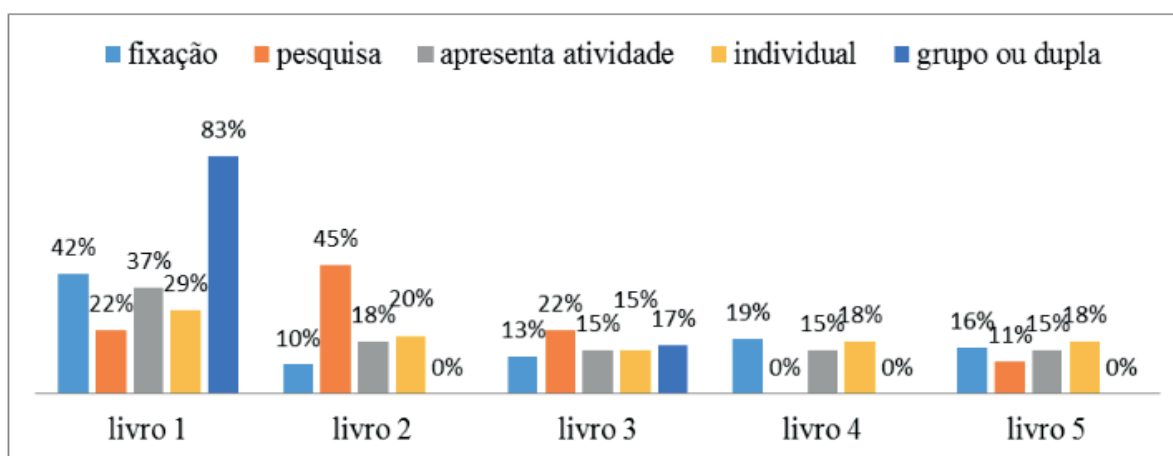


Gráfico 2- Atividades apresentadas nos livros didáticos.

Fonte: Própria (2017).

Os resultados das análises feitas nos livros didáticos de Ciências do 8º ano foram apresentados de acordo com as categorias construídas:

3.2 Perfil dos cientistas mencionados no livro didático

Quanto ao perfil dos cientistas apresentados nas cinco coleções analisadas, todos apresentam o cientista Gregor Mendel com a imagem do cientista, dos seus experimentos ou de ambos. Os cientistas Carl Franz Joseph Correns, Erich Von Tchermak-Sevsenegg, Hugo Marie de Vries, Francis Crick, James Watson, J.

B. Gurdon; Karl Illmense, Peter Hoppe, Ian Wilnut, Margareth Capurro, Maurice Wilkins, Rosalind Franklin, Drew Endy e Landsteiner, apresentam informações complementares sobre a evolução dos conhecimentos sobre genética e seu desenvolvimento no século XX e XXI, sempre complementando as ideias de Mendel. As datas de nascimento e falecimento foram observadas apenas em Mendel.

O único livro que apresenta uma citação sobre as pesquisas desenvolvidas por um cientista brasileiro foi a “Companhia das Ciências”, em um texto complementar intitulado “Bahia inicia uso de inseto transgênico contra dengue” representado pela pesquisadora Margareth Capurro que desenvolveu suas pesquisas na USP.

A pesquisa de Mendel que prevaleceu nos livros didáticos foi sobre hereditariedade e sobre os experimentos que geraram as leis de Mendel. Em relação as demais pesquisas, em sua maioria, apresentam-se de forma a corroborar as pesquisas de Mendel; a descoberta da Síndrome de Down; clonagem da ovelha Dolly e Biotecnologia.

3.3 História da Ciência

3.3.1 Análise do Livro 1

O conteúdo de genética é dividido no livro do “Projeto Araribá”, em unidade denominada “*Heranças e Identidades*” contemplando temas, como: a célula, o núcleo e a divisão celular, os cromossomos e a herança genética. De forma geral, esta unidade está estruturada em capítulos que possuem temas adequados para trabalhar o conteúdo genética. A referida unidade apresenta esquemas bem elaborados proporcionando o aluno sua compreensão de forma clara.

Os experimentos apresentados no livro usam regras que devem ser cumpridas, levando o aluno a pensar que o desenvolvimento destes só ocorre por um único caminho, contrariando o que pontua Feynman em seus discursos, onde afirma que não se deve seguir métodos científicos prontos e acabados, mas criar possibilidades para que o indivíduo possa desenvolver métodos diversos de resolver um determinado problema (REGNER, 1996).

Quanto à produção científica, na maioria da unidade, apresenta-se desde o início da HC, passando pela consolidação da genética, chegando aos dias atuais, mostrando uma produção científica cumulativa e linear: “[...] Em 1940, Landsteiner e sua equipe verificaram que, mesmo a identificação dos quatro tipos sanguíneos do sistema ABO, algumas transfusões continuaram a não ter êxito” (SHIMABUKURO, 2010, p.83).

Esta produção contribui para que o aluno compreenda a relação da ciência do passado e os acontecimentos atuais, como exemplificado no texto sobre a existência do Mamute há milhares de anos até seu desaparecimento, bem como seu possível reaparecimento, proporcionado por meio dos avanços científicos que tivemos ao longo da história, como é apresentado no segundo texto complementar

da unidade *“Clone de mamute pode nascer em 5 anos”*: “[...] Depois de 12 mil anos desaparecidos, os mamutes voltarão a caminhar sobre a terra em 2017. Esse pelo menos é o projeto de uma equipe de cientistas da Universidade de Kinki, no Japão” (SHIMABUKURO, 2010, p.69).

Em alguns tópicos da unidade, as ideias do desenvolvimento da ciência se apresenta de forma incompleta, não possibilitando ao leitor uma compreensão da HC, caracterizando o que foi e como se chegou ao que conhecemos hoje, como podemos visualizar no trecho: “[...] Essa condição ocasiona a **síndrome de Klinefelter** que recebeu o nome do cientista que se dedicou ao estudo dessa alteração cromossômica” (SHIMABUKURO, 2010, p.77). Outro trecho que representa a ideia de uma Ciência incompleta é “[...] **A síndrome de Down** é uma das mais estudadas e mais bem conhecidas alterações cromossômicas” (SHIMABUKURO, 2010, p.77).

3.3.2 Análise do Livro 2

O segundo livro “Ciências novo pensar corpo humano” apresenta o conteúdo pesquisado no nono capítulo denominado de “Mecanismo de herança”. Este livro traz poucas informações no que tange a HC não contemplando de uma maneira profunda a temática, deixando de apresentar “boxes” e seções específicas sobre a HC ao longo dos temas abordados.

A primeira menção que o livro faz sobre HC é quando se refere a Gregor Mendel e quando e onde surgiu seus primeiros experimentos que se consolidaram em teorias e até hoje são utilizadas no ensino de Ciências (genética):

[...] A descoberta do método pelo qual age a hereditariedade ocorreu no jardim de um mosteiro de uma cidade de Morávia, atualmente incorporada a República Tcheca. Ali, um monge chamado Gregor Mendel trabalhou de 1857 a 1865 cruzando diferentes variedades de ervilhas e estudando, por muitas gerações, as diferenças que surgiram (GOWDAK; MARTINS, 2012, p.231).

O capítulo apresenta ainda uma colaboração dos estudos de Mendel para a definição e consolidação da genética, bem como uma visão holística da origem da ciência (genética) e colaborativa, como mostra a seguir: “[...] Assim foi o início da Genética, ramo da biologia que estuda a transmissão de características entre indivíduos de uma mesma linhagem durante uma ou mais gerações” (GOWDAK; MARTINS, 2012, p. 232).

A produção do conhecimento apresentada no capítulo sobre HC se apresenta: “[...] Sabe-se atualmente que os dois fatores ou genes componentes do par separam-se na formação dos gametas durante a meiose. Essa lei de hereditariedade é conhecida como **lei da segregação dos fatores, lei fundamental da genética** ou, simplesmente, **primeira lei de Mendel**” (GOWDAK; MARTINS; 2012, p. 233).

3.3.3 Análise do Livro 3

O terceiro livro é do “Projeto Teláris”. O conteúdo de genética está inserido no décimo nono capítulo intitulado: “As bases da hereditariedade”. No livro, as teorias criadas pelo pai da genética Gregor Mendel estão inseridas somente no final do capítulo, inserido em uma atividade, onde apresenta de forma sucinta seus experimentos e o que analisou:

[...] Mendel, porém não estudou características de cruzamento humanos. Ele realizou um grande número de cruzamentos entre ervilhas em um jardim do mosteiro e analisou como as diversas características se distribuíam entre um grande número de descendentes. Ele cruzou, por exemplo, ervilhas de sementes amarela com as de semente verde; ervilhas de semente lisa com as de semente enrugada, e assim por diante (GEWANDSZNAJDER, 2012, p. 277).

Desta forma, o conhecimento da HC com foco em genética se encontra durante o capítulo de forma fragmentada, apresentando uma ciência não linear, com poucas apresentações de produções da ciência e sua aplicação.

3.3.4 Análise do Livro 4

O livro da “Companhia das Ciências” contempla o conteúdo de genética nos capítulos vinte “Genética” e vinte um “Genética no século XXI”. A unidade de maneira geral apresenta o conteúdo bem dividido e traz uma sequência com a divisão dos momentos históricos da genética. Inicialmente, os autores expõem o conteúdo com uma breve introdução sobre o histórico de Mendel e a origem da genética:

*[...] Gregor Jonhann Mendel nasceu em 1822 na Áustria [...] Depois de formado, iniciou uma série de estudos no monastério envolvendo plantas, principalmente ervilhas [...] formulou os princípios básicos da transmissão das características entre gerações de indivíduos e concluiu que cada característica de um ser vivo é determinada por um **par de fatores hereditários** (MANOEL et al, 2012, p.220).*

O texto possibilita ao seu leitor uma melhor compreensão do conteúdo em torno da HC, enfatizando a grande quantidade de produção científica que foi desenvolvida ao longo do século XX, mostrando uma relação da construção desta ciência, da genética produzida por Mendel e a que temos hoje, que vem com uma abundância de produção científica, seja na abrangência do conhecimento da molécula de DNA, quanto o projeto genoma focando duas grandes produções dentro deste projeto: o “Projeto Genoma *Xylella fastidiosa*” que realizou o: “[...] sequenciamento genético da bactéria *Xylella fastidiosa*, causadora do “amarelinho”, praga que afeta os pomares de laranja causando enormes prejuízos” (MANOEL et al, 2012, p.228); e o “Projeto Genoma Humano” onde seu objetivo principal era: “[...] determinar as sequências dos 3 bilhões de bases nitrogenadas que compõe o DNA das células do corpo humano” (MANOEL et al, 2012, p.228).

A imagem da Ciência repassada pelo livro é de uma ciência que se desenvolve de forma coletiva e possibilita uma inteira reflexão entre o passado e presente da

HC.

3.3.5 Análise do livro 5

No quinto livro “Ciências nos dias de hoje”, o conteúdo de genética está apresentado no sexto capítulo “Noções de hereditariedade”, onde apresenta uma visão de HC de uma maneira muito sucinta ao longo do texto, apresentando uma visão de desenvolvimento da ciência de forma individual.

Apresenta um “boxe” com um texto complementar que fala sobre “Leis mendelianas ou leis de Mendel” e não traz uma ideia explícita da HC, somente uma ideia muito reduzida de suas teorias: “[...] *A transmissão das características hereditárias de pais para filhos obedece a determinadas leis descobertas pelo monge austríaco Gregor Mendel*” (MORETTI, 2012, p.83)

3.4 Produção do conhecimento

Quanto a produção de conhecimento da Ciência, no subtópico ciência linear ou cumulativa, apenas os livros L1 e L4 compõem uma ciência linear e cumulativa, e os livros 2, 3 e 5 apresenta uma ciência cumulativa, entretanto não linear. Já com relação a ciência como atividade individual ou coletiva, os livros 1 e 4 são coletivas, e os livros 2, 3 e 5 são individuais. Os livros 1, 2, 3 e 4 apresentam nos conteúdos uma descrição das produções científicas, exceção do livro de número 5.

A ciência e o conhecimento científico são elencados como distantes da realidade, sendo visto como algo verdadeiro e absoluto, sem oportunidade de discordar ou questionar. Os livros didáticos analisados não subsidiam a compreensão do pensamento científico, apenas expõem experimentos e teorias formuladas como prontas e acabadas.

Neste contexto, destaca o papel da HC e dos livros didáticos, em que a maioria dos livros analisados possui um contexto defasado e sucinto, sendo encontrado uma breve apresentação da ciência e do seu contexto histórico em poucos livros, sendo corroborado por Pagliarini (2007) que expõe esta deficiência nos livros, relatando que estes apresentam poucos conteúdos sobre os métodos científicos e sua relação, sendo inadequada a abordagem da história da ciência, assim, carecendo a identificação das teorias, dos procedimentos adotados para serem aceitas pelo meio científico, as experiências realizadas, à época, enfim, para se ter uma visão holística do processo da elaboração de teorias.

Na sala de aula, uma maneira de descontextualizar ideias errôneas e compreender que a ciência é desenvolvida por pessoas semelhantes a nós, desmistificando os cientistas, e proporcionando a visão que o conhecimento científico avança a partir de pessoas que buscam desenvolver estudos na procura de respostas, seja corroborando ou refutando ideias pre-existentes, mas sempre buscando novos conhecimentos para a sociedade.

Na abordagem histórica, ao explicitar elementos do processo de construção do conhecimento, permite a compreensão que a ciência é uma elaboração humana e em permanente movimento; e a articulação entre a história da ciência e o ensino auxilia professores e alunos no processo didático-pedagógico para a compreensão do conhecimento científico, mesmo quando utilizado como referência, não é algo acabado, definitivo, mas em permanente processo de construção e reconstrução (SLONGO, 2006).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático é um instrumento relevante no processo de ensino e aprendizagem, sendo um subsídio para o aluno e professor, devendo ser uma ferramenta didático-pedagógica importante na abordagem da história da ciência. Deste modo, a utilização de livros que auxiliem a contextualização dos conhecimentos da ciência, relacionando aos conhecimentos do passado e dos dias atuais propõem uma reflexão do pensamento e conhecimento científico.

Os livros trazem ilustrações, como: experimentos, imagens, textos complementares, glossários, dentre outros, direcionando o pensamento do aluno para uma aproximação com a ciência, porém o conhecimento científico é apresentado de forma sucinta, não deixando claro a contextualização do surgimento da ciência, procedimentos e evoluções que aconteceram até os dias atuais. Essa visão problemática, dogmática e restrita da ciência distancia os alunos do reconhecimento e compressão do caráter social da atividade científica.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, 2011, p. 279.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências naturais**. Brasília: MEC, SEF, 1998. 138 p.

EL HANI, C. N. Notas sobre o ensino de história e filosofia da biologia na educação superior. In: Nardi, R. **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: escrituras editora, p.293-315, 2007.

GEWANDSZNAJDER, F. **Ciências: nosso corpo**. 1ª Ed. São Paulo: Ática, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOWDAK, D. O. **Ciências novo pensar-edição renovada: corpo humano**. São Paulo: FTD, 2012.

LIMA, K. E. C; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 397-412, jul./

set. 2006.

MORETTI, R. **Ciências nos dias de hoje**. 1ª ed. São Paulo: Leya, 2012.

ORIGEN, E. R et al. **Educação em Ciências? Ensino de ciências? Entendemos o significado de ciências? Idéias para uma reflexão sobre nossa práxis**. Associação brasileira de pesquisa em educação em ciências atas do V ENPEC - nº 5. 2005 - ISSN 1809-5100.

PAGLIARINI, C. R. **Uma análise da história e filosofia da ciência presente em livros didáticos de física para o ensino médio**. 2007. 117 f. Dissertação (Mestrado em ensino de física)-Instituto de Física de São Carlos da Universidade de São Paulo.

REGNER, A. C. K. P. Feyerabend e o pluralismo metodológico. **Cad.Cat.Ens.Fis.**, v.13,n3: p.231-247, dez.1996.

SANTOS, V. A; MARTINS, L. A importância do livro didático. Candombá – **Revista Virtual**, v. 7, n. 1, p. 20-33, jan – dez 2011.

SILVA-JÚNIOR, A. N. S; BARBOSA, J. R. A. **Repensando o Ensino de Ciências e de Biologia na Educação Básica: o Caminho para a Construção do Conhecimento Científico e Biotecnológico**. Democratizar, v. III, n. 1, jan. /abr. 2009.

SLOGO, I. I. P. Contribuições da história da ciência para formação inicial dos professores de biologia. In: Teixeira, P. M. M. Ensino de ciências. Pesquisas e reflexões. Ribeirão Preto: Holos editora, p. 13-31, 2006, SHIMABUKURO, V. **Projeto Araribá: ciências**. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2010.

SOUZA, J; KANTORSKI, L. P; LUIS, M. A. V. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011.

VIECHENESKI, J. P; CARLETTO, M. R. **Ensino de Ciências e Alfabetização Científica nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um olhar sobre as escolas públicas de Carambeí**. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0741-1.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

VERCEZE, R. M. A. N; SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas Implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Práxis educacional**. Vitória da conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, 2008.

AS COMPETÊNCIAS DO GESTOR EMPREENDEDOR PARA UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS PELOS PROFESSORES E ALUNOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ada Mônica Santos Brito

Especialista em Metodologia do Ensino Pesquisa e Extensão em Educação-UNEB. Professora em Filosofia – UNEB. Email: adamonicasantos@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre como o gestor empreendedor contribui para viabilizar condições para que os professores possam usar os recursos tecnológicos do computador na sala de aula. Utiliza-se para isso de um relato de experiência, a partir do diálogo com uma gestora escolar e base teórica a partir da classificação de Mintzberg (1990). Baseamo-nos também em outros autores, como Costa (2017), Zampier e Takahashi (2011), Candau (2008), Moran (2013). A experiência teve como resultado a percepção de que a gestora, tanto desempenha habilidades que contribuem na promoção de condições para o uso de recursos tecnológicos, como outras habilidades ainda precisam ser desenvolvidas.

PALAVRAS-CHAVE: Empreendedorismo. Educação Básica. Gestão escolar. Novas Tecnologias.

ABSTRACT: This work aims to reflect on how the entrepreneur manager contributes to enable conditions for teachers to use technological

resources of the computer in the classroom. For this, an experience report is used, based on the dialogue with a school manager and theoretical basis based on the classification of Mintzberg (1990). We are also based on other authors, such as Costa (2017), Zampier and Takahashi (2011), Candau (2008), Moran (2013). The experience has resulted in the perception that the manager plays skills that contribute in promoting conditions for the use of technological resources, as well as other skills that still need to be developed.

KEYWORDS: Entrepreneurship, School Management, New technologies

INTRODUÇÃO

Na era digital, nossos relacionamentos e nossa interação com o mundo podem ocorrer de forma instantânea em tempo real, porém sem presença dos interlocutores no mesmo local físico. Partindo do ponto de vista de que o indivíduo aprende interagindo com os outros e com o meio social Vygotsky (2004); as tecnologias, além de transformarem a modalidade da produção e transmissão de conhecimento também mediam, assim, a maneira de interagir e, conseqüentemente, ampliam as oportunidades de configurar processos educativos. Tecnologias das quais

destacamos o computador, o laptop com acesso à internet geram ou podem gerar novas formas de ensino. A escola, ao se adaptar a essas mudanças, precisa integrar com a tecnologia tanto como recurso no método de ensino na capacitação dos alunos para sua utilização, ou seja, como instrumento de trabalho, e também como fonte de conteúdo de ensino para capacitar os alunos para pesquisar e ampliar seu conhecimento. Assim, o uso dessas tecnologias também precisa se tornar objeto da reflexão na escola de como podem contribuir na formação de pessoas mais autônomas que sabem beneficiar-se dos recursos de forma crítica e independente.

As mudanças provocadas na vida cotidiana pelas novas tecnologias, principalmente no campo das comunicações e da informação, precisam, inclusive impactar na escola para que esta tenha a função de preparar o aluno para o trabalho e para a vida na sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases Nacional - LDB nº 1.996 de 20 de dezembro de 1996, no capítulo Educação Fundamental, artigo, nº 32, seção III, Inciso II aborda sobre a formação dos alunos na “compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (MEC). E no que se refere à formação de professores a mesma Lei no seu artigo nº 43, diz que a educação superior tem por finalidade: “incentivar o trabalho da pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (MEC).

Desse modo entendemos que a universidade deve se adequar as novas exigências conforme determina a LDB nº 1996, nos cursos de formação de professores, capacitando os graduandos no conhecimento e manuseio dos recursos tecnológicos e possam aplicá-los como instrumento pedagógico no ensino fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS (1997) explicitam:

Que a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. (p.28).

A diversidade de recursos informativos e interativos que as novas tecnologias nos oferecem como também saber utilizá-las e trabalhar os conteúdos na internet requer competência e responsabilidade dos professores. Valente (2003, p.3 apud FARRETE, 2010, p. 27) ao se referir à integração da informática nas atividades pedagógicas apresenta pontos fundamentais para a formação dos professores nessa direção:

Propiciar ao professor a vivência de uma experiência que contextualiza o conhecimento que ele constrói [...] Prover condições para o professor construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador em sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem pedagógica e administrativa [...] Criar condições para que o professor saiba recontextualizar o que foi aprendido e a experiência vivida

durante a formação para sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos que dispõe atingir.

Estes pontos contribuem na percepção do que o gestor pode oferecer aos professores em termos de competências e aprendizagens com uso de recursos tecnológicos, além da aquisição de computadores. Assim, os processos formativos dos professores não acontecem antes da mudança, faz-se durante todo o processo e produz esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1995).

Ao mesmo tempo, exige-se também garantir as devidas competências dos professores para poder proporcionar essas aprendizagens. Nesse sentido, Zampier e Takahashi (2011, p. 568 apud RAVASLE TURATI, 2005) nos dizem que “para realizar suas ideias é necessário, ainda, ter recursos financeiros, habilidades e competências, que podem ser obtidas na área industrial, comercial e por meio de pesquisas com sócios, consultores etc.”, portanto é recomendável haver uma infraestrutura para que os professores possam trabalhar com os recursos tecnológicos.

Domenciano (2015) aponta aos benefícios de um aprimoramento da compreensão de coordenadores e gestores escolares sobre a utilização de tecnologias em prol de um ensino contemporizado quando realizando um estudo explanatório visando identificar quais recursos das tecnologias móveis tem sido utilizado em cursos de graduação virtual e com que finalidade acadêmica nos diz que “foi possível identificar, através dos exemplos estudados que os dispositivos de comunicação móveis configuram-se como uma excelente ferramenta para a educação presencial, bem como para a educação a distância.” (p.76). Ressaltamos que a utilização dos recursos “será sempre a capacidade de o professor selecionar e explorar tecnologias adequadas ao seu contexto específico que dará a devida dimensão ao seu uso na educação, não só porque facilitará as tarefas de ensino, mas, principalmente poderá facilitar e ampliar a aprendizagem de seus alunos”. (STAHL, 2008, p.297, In: CANDAU, 2008).

A utilização dos recursos tecnológicos quando planejadas de acordo o contexto escolar, amplia as aprendizagens e para isso os professores precisam de condições que viabilizem seu trabalho na utilização da tecnologia.

Diante desse contexto, temos como foco deste trabalho a seguinte questão: O que o gestor na sua função de empreendedor pode providenciar e proporcionar à comunidade escolar para que promova um processo de aprendizagem na utilização dos recursos tecnológicos?

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre como o gestor empreendedor contribui para viabilizar condições para que os professores possam utilizar os recursos tecnológicos do computador e do laptop na sala de aula.

A experiência que aqui será relatada e analisada ocorreu numa escola pública do município de Paulo Afonso. Este município fica situado no estado da Bahia, possui 59 escolas do Ensino Fundamental distribuídas da seguinte maneira: 19 na área urbana

e 40 no perímetro rural com 12.788 alunos matriculados. Deste universo escolheu-se a escola de área urbana Vereador JoãoBosco Ribeiro do ensino público, localizada na Rua da Alegria, Bairro do Centro, como local de realização de experiência.

Para a escolha da escola foi utilizado o critério de avaliação realizado pelo Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB com base ano 2015, tendo como resultado esta escola que comparada às demais obteve a nota maior correspondendo a seis vírgula cinco (6,5).

E a partir disso,foi realizada uma entrevista com a gestora da escola,a fim de se ouvir um pouco sobre como ela agem ambiente escolar a respeito da implantação e do uso de tecnologias dos seus professores em prol da aprendizagem dos alunos.Houveram também entrevistas com o subsecretário, o gerente de informática e a superintendente de planejamento e acompanhamento pedagógico; todos responsáveis pela implantação e acompanhamento dos recursos tecnológicos nas escolas do município.A escola dispõe de trinta e dois aparelhos de computadores para os alunos e vinte para os professores. Possui ainda quatro notebooks que os professores utilizam para dar aulas. Os aparelhos foram adquiridos através do Programa de Informática na Escola – PROINFO e de recursos da própria secretaria de educação.

PAPEL DO GESTOR

Mintzberg (1990) que pesquisou sobre como executivos empregam seu tempo, desmistifica assim a visão tradicional do executivo como alguém cujo trabalho esta associado a planejar, organizar, coordenar e controlar como foi predominado pela Teoria clássica da Administração de Henry Fayol(2007).Revisando os resultados de demais pesquisas sobre o trabalho de executivos e usando na sua própria pesquisa empírica com cinco executivos de ramos e nacionalidades diferentes a metodologia da observação da rotina desses, Mintzberg coloca em questão quatro mitos sobre o trabalho do executivo examinando-os à luz da realidade.

Ao contrário o que indica a Teoria Clássica que considera o executivo como um planejador sistemático e reflexivo, detectou a pesquisa de Mintzberg (1990) que ele age pelo que precisa fazer e responde a estímulos temporais. Também se revelou como mito de que o executivo não executa tarefas de rotina, pois foi observado que ele executa uma série de deveres rotineiros. Assim como a concepção que os executivos necessitam de informações agregadas, obtidas num sistema formal de informações gerenciais, foi desmistificado.Executivos baseiam se muito mais em mídias verbal e tecnológica e realiza inspeções de observações. E que a administração esta se transformando numa ciência tampouco isso procede, pois o conhecimento sobre a prática do executivo somente ele próprio conhece, pois está na sua própria prática.

Das condutas desenvolvidas pelos executivos em suas rotinas, o autor

sintetiza a partir das observações feitas durante a sua pesquisa, em dez papéis interligados categorizados em três áreas de atuação que são: área interpessoal, área informacional e a área decisória.

A área informacional abrange o papel do monitor sendo ele a pessoa que colhe informações e do disseminador que transmite informações rotineiras e privilegiadas. Cabe aqui o papel de porta voz como aquele que transmite através da sua presença confiança aos seus subordinados quando este proclama em voz alta ao público assunto de interesse de todos.

Na área de papéis decisórios juntam-se as atividades do executivo na função de um empreendedor que seleciona e procura novas ideias; a do manipulador de distúrbios que lida com pressões e conflitos na empresa; e a do alocador de recursos que decide e administra sobre projetos a serem desenvolvidos e negociador que compreende como lidar com conflitos ou interesses de forma a encontrar soluções.

Cabem na área interpessoal o papel da imagem chefe como aquele que tem obrigação cerimonial com seus subordinados e externos como líder que estimula o trabalho em equipe e a motivação; e como Contato onde ele tem acesso as informações externas. O papel do líder caracteriza o executivo por este estar encarregado de uma unidade organizacional onde ele é o responsável por todos os seus funcionários, exerce a motivação e o contato interpessoal com seus subordinados de modo que ele é o centro nervoso de sua unidade organizacional.

Mintzberg chama atenção ainda para que os papéis não sejam facilmente separáveis. Nenhum papel pode ser destacado do conjunto, sem prejudicar fundamentalmente o trabalho do executivo. Para a administração por equipe duas ou três pessoas não podem compartilhar uma única entidade não podem dividir entre si os dez papeis, a não ser que possam reintegrá-los cuidadosamente. Ao final sugere uma série de habilidades administrativas que podem ser praticadas nos cursos das escolas de administração de empresas usando-se técnicas que vão desde a representação de papeis até vídeo – tapes de reuniões reais. As habilidades sugeridas são: *desenvolver relações com seus pares, fazer negociações, motivar os subordinados, solucionar conflitos, estabelecer redes de informações e, posteriormente, difundir informações, tomar decisões diante de condições de extrema ambiguidade e alocar recursos.*

Costa (2007) contribui para o bom desempenho do gestor executivo no planejamento de sua organização:

Uma visão estratégica que se pretende criar consiste em desenvolver a capacidade de olhar, criticamente, o presente a partir do futuro, e não o futuro com os olhos do presente [...] A mentalidade estratégica, entretanto é necessária para a construção da visão do futuro, abstraindo-se mentalmente do presente momento, a fim de se colocar em uma posição adequada, transportando essa visão para cinco a dez anos à frente e posicionando-se de uma perspectiva global a partir do futuro desejado [...], pois dois aspectos, ambos relevantes e conflitantes fazem parte do nosso mundo atual [...] mudanças de valores, novas tecnologias, surgimento ou desaparecimento de grandes agentes do mercado

[...] Por outro lado, também é incontestável que oportunidades e ameaças de longa maturação acentuam-se cada vez mais (p. 13-16).

A visão estratégica proposta por Costa (2007) pode ser aplicada ao gestor no papel de empreendedor, pois estes são comumente identificados em relação a características de inovação, reconhecimento de oportunidades e com visão do futuro.

Cooley (1990) apud (ZAMPIER; TAKAHASHI, 2011, p.570) nos diz que a classificação:

Voltada para os empreendedores, foi revista e adaptada ao modelo de competências de McClelland e contém uma lista com 10 competências empreendedoras, a saber: busca de oportunidade e iniciativa; persistência; comprometimento; exigência de qualidade e eficiência; assunção de riscos calculados; estabelecimento de metas; busca de informações; planejamento e monitoramento sistemáticos; persuasão e rede de contatos; independência e autoconfiança.

A classificação de Cooley sobre os empreendedores, adaptada ao modelo de competências de McClelland, contribuem para que os gestores escolares no papel de empreendedor pondo em prática as competências possam proporcionar condições favoráveis aos professores e alunos na utilização dos recursos tecnológicos para aprendizagem.

Zampier e Takahashi (2011, p. 568) ao abordarem sobre o comportamento do empreendedor apontam que “não é possível encerrá-lo em um modelo padrão”. Explorando sobre o assunto, apresentam ideias de teóricos que defendem estas características como inatas ao indivíduo: “alguns exemplos de traços genéticos são autoconfiança, motivação pessoal, criatividade, independência, liderança, propensão a correr riscos” Schumpeter, (1982); Honma, (2007). Já no aspecto cultural mencionam Garavan e O’Cinneide (1994) como defensores. Quanto às características da personalidade do empreendedor adquiridas pela influência da família, citam Bohnenberger, Schmidt e Freitas (2007); Mathews e Moser (1996); Scherer e Adams (1998); Fillion (1999). Quanto à influência aprendida em ambiente educacional, treinamento, prática experiência social citam: Rae, (2006); Mueller e Thomas, (2000); Kiggundu, (2002); Dornelas, (2008).

Neste estudo optamos pela abordagem das características da personalidade do empreendedor na perspectiva cultural, construídas em ambiente educacional, treinamento, prática e experiência social conforme teóricos citados acima pelas autoras Zampier e Takahashi (2011) por entendermos que o gestor educacional na sua prática profissional, no meio cultural escolar e diante das situações que requerem dele, tomadas de decisões, alocação de recursos entre outras, ele pode se construir enquanto empreendedor.

Falando sobre competência empreendedora, as autoras Zampier e Takahashi (2011) consideram segundo Snell e Lau, (1994) e Antonello, (2005):

Um corpo de conhecimento, área ou habilidade, qualidades pessoais ou características, atitudes ou visões, motivações ou direcionamentos que, de

diferentes formas, podem contribuir para o pensamento ou ação efetiva do negócio e que permite a um indivíduo imprimir ações, estratégias e sua visão na criação de valor, tangível e intangível, para a sociedade(p.569).

A competência empreendedora caracterizada em conhecimento, habilidades, atitude ou visões e motivações, contribuem para o negócio e permite ao indivíduo marcar suas ações, estratégias e visão na criação de um valor para a sociedade.

Sobre aprendizagem empreendedora Rae (2005) apud Zampier e Takahashi (2011) nos diz: “aprendizagem empreendedora significa reconhecer e agir nas oportunidades, interagindo socialmente para iniciar, organizar e administrar novos empreendimentos” (p.571). E ainda Cope (2005) apud Zampier e Takahashi (2011) acrescenta que “é um processo dinâmico de consciência, reflexão, associação e ampliação que envolve a transformação da experiência e conhecimento em aprendizagem funcional”. (p.571).

Na rotina do homem comum, nem sempre as oportunidades são percebidas. Diferentemente o empreendedor, reconhece uma oportunidade como um caminho de um novo negócio. Os sucessos e os insucessos que possam ocorrer para ele, são experiências que se transformam em conhecimento e aprendizagem funcional.

Compreendemos que o gestor escolar possa desenvolver e adquirir competências e aprendizagem empreendedoras no exercício da sua rotina profissional pondo em prática as habilidades de relações, negociações, motivação, solução de conflitos, rede de informações, decisão e alocação de recursos, sugeridas por Mintzberg (1990), pois conforme Zampier e Takahashi (2011) citando Dornelas (2008) nos dizem que este “considera como mito o fato de empreendedores serem natos e nascerem para o sucesso, pois é com o passar dos anos que eles acumulam experiências, habilidades relevantes, contatos e capacidade de ter visão e perseguir oportunidades” (p.569).

As habilidades sugeridas por Mintzberg (1990) constituem critérios indicadores para que o gestor escolar possa contribuir para que condições sejam providas na utilização de recursos tecnológicos na escola, visando melhor qualidade no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Partindo do ponto de vista de que uma organização para ter sucesso necessita de um gestor capaz de contagiar sua equipe, mobilizar ações proativas e buscar soluções utilizando a sua criatividade o gestor no papel do empreendedor poderá articular numa rede de contatos os professores, pais dos alunos, coordenadores e funcionários para elaborar coletivamente um projeto pedagógico que abranja o uso de novas tecnologias. Cabe ao gestor empreendedor nessa perspectiva num espírito criativo e inovador abrir e ampliar novos espaços para o uso do computador pelos professores e alunos na aprendizagem escolar melhorando a qualidade do ensino. Romper a inércia e as resistências dos professores que se negam ao uso desta tecnologia por estarem habituados ao uso de recursos tradicionais ou por não se sentirem preparados para usá-los. Ele pode contribuir para superarem suas dificuldades e motivá-los a ampliar a autoestima.

Para isso, o gestor empreendedor poderá como negociador buscar apoio nas instituições de ensino superior do estado e do governo federal para cursos e oficinas, oferecer a escola como espaço de estágio para estudante de Licenciatura fazerem experimentos de aulas com uso de tecnologia na área pedagógica.

Criar espaços ou Comunidades dos professores na escola onde eles possam compartilhar experiências, avaliar e planejar as aulas. Os mais hábeis em utilização dos recursos poderão ajudar os que ainda não conhecem as ferramentas do computador.

Relacionado ao suporte técnico buscar parceria com Instituto Técnico e Profissional oferecendo a escola como espaço para estágio de alunos monitores em informática e área tecnológica.

Na aquisição e implantação de laboratório buscar parcerias com ONGs, o Instituto Natura, e para auxiliar os professores nos planejamento o uso de plataformas gratuitas como a www.porvir.org. e outras além dos programas governamentais Programa Nacional de Tecnologia Educacional- PROINFO e Dinheiro Direto na Escola-PDDE.

Colocar a internet em uma parte da escola e fazer o rodízio dos alunos para o uso, usar plataforma off-line como forma de reduzir os custos e ampliar as possibilidades de uso e aplicação.

Oferecer para a comunidade local curso básico do uso de computador necessário para aquisição de emprego e prestação de serviço.

Estas são algumas sugestões apresentadas no intuito de contribuir para que gestores das escolas do município possam desenvolver como empreendedores. Entretanto, ressaltamos que não existe formula para solucionar problemas, e que pequenas atitudes de forma integrada e continuada são ainda as melhores soluções.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA GESTORA ESCOLAR

Esse relato de experiência teve como categorias de análise alguns indicadores de habilidades do empreendedor defendido por Mintzberg (1990): desenvolver relações com seus pares, fazer negociações, motivar os subordinados, solucionar conflitos, estabelecer redes de informações e, posteriormente, difundir informações, tomar decisões diante de condições de extrema ambiguidade e alocar recursos.

Ao dialogar com a gestora escolar sobre como ela adquiriu os computadores para a escola, nos informou que “conseguiu junto à secretaria de educação do município, através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional na escola PROINFO-MEC”. Identificamos neste momento que a gestora manifesta as habilidade administrativa de relações, negociações, de decisão e alocação de recursos conformesugere Mintzberg (1990). Através da rede de relações e informação a gestora, junto à secretaria do município e ao governo federal promove a aquisição para instalação

e uso das tecnologias de informação e comunicação- TIC's na escola João Bosco do município de Paulo Afonso, Bahia. *“A escola ainda vai iniciar o laboratório de informática quando forem instalados os computadores... vamos precisar de um professor, mas vamos iniciar com o professor da turma levando os alunos para a sala de informática... a ideia inicial é essa. Mas para isso o professor precisara de curso”*.

Moran (2014) alerta que o uso intensivo de tecnologias digitais não garante resultados expressivos nos diz que: *“Não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão”* (p.12). Para viabilizar os cursos para que os professores possam desenvolver aprendizagens com alunos utilizando computadores, a gestora no papel de empreendedora colocara em pratica as habilidades de relações, de negociações e alocação de recursos confirmando quando nos diz, *“será realizada a contratação de professor através do recurso Dinheiro Direto na Escola – PDDE do Ministério da Educação com apoio da secretaria de educação”*. Negociações fazem parte do trabalho do executivo. Somente ele tem autoridade para comprometer recursos da empresa. Mintzberg (1990).

“Nunca tomo decisão sozinha, mas sempre em equipe com a coordenação, pais e professores e com a secretaria de educação”. Habilidade de relação com seus pares esta presente em compartilhar decisões com sua equipe como ela mesma disse: *“Nunca tomo decisão só”*. Sendo responsável pelo trabalho de todos os funcionários da sua unidade, ao desempenhar o papel de líder, pois conforme nos diz Mintzberg (1990), em sua pesquisa, os dez papéis desempenhados pelo executivo não são facilmente separáveis.

Ao se referir a sua agenda e planejamento, diz que: *“são adequados ao tempo da sua equipe e vice versa”*. Quando o executivo precisa planejar, parece fazê-lo implicitamente no contexto das ações diárias e não por meio de processo abstrato. O executivo está sempre respondendo a estímulos temporais (MINTZBERG, 1990).

Para aquisição de produtos ou execução de projetos que não estejam no orçamento planejado, a gestora busca viabilizá-los através de contribuições e de serviços voluntários, mas não deixa de executá-los e para isso desenvolve a habilidade de motivar seus subordinados. Identificamos este fato, quando ela comenta que *“alunos e professores tiveram a ideia do evento garoto e garota João Bosco, com desfile e logística sem estar no orçamento... buscamos parcerias e vamos realizar”*. Assim, percebemos a habilidade de motivação presente na ação da gestora no papel de empreendedora.

Abordando sobre como os professores usam os recursos tecnológicos na escola, e a gestora nos respondeu: *“há professores que utilizam os recursos para as aulas como os notebook e data show, outros os mais antigos, não utilizam... não sabem usar... tem medo e insegurança em relação aos alunos”*. Segundo Moran (2014) *“As mudanças demorarão mais do que alguns pensam, porque os modelos tradicionais estão muito sedimentados [...]”* (p.24). Habilidade de solucionar conflito entre as

outras habilidades podem ser aperfeiçoadas por meio de cursos que estimulem a sensibilidade para o risco e para a inovação (MITZBERG, 1990).

CONSIDERAÇÕES

Com o relato da experiência analisada neste texto, percebemos que o uso dos recursos tecnológicos e a postura de empreendedora da gestora da escola visitada, atende a maioria das habilidades do empreendedor, defendidas por Mintzberg (1990), principalmente em relação a seus pares, alocações de recursos, negociação, decisão e motivação. Quando a gestora junto à secretaria do município e ao governo federal adquiriu os recursos tecnológicos necessários para os alunos, professores e a comunidade, ela desempenhou a função como empreendedora na habilidade de negociadora e alocação de recurso. A habilidade de motivação esteve presente na atitude da gestora quando incentivou seus subordinados a não desistirem do projeto “Garota e Garoto Escola Vereador João Bosco”, que apesar de não constar no planejamento e orçamento, buscou parcerias com lojistas na comunidade local para concretizar o projeto. A habilidade de decisão se faz presente quando a gestora registrou na sua fala que não age sozinha para decidir quanto as questões referentes à escola, mas, consulta seus pares.

Em relação às habilidades de solucionar conflitos, estabelecer redes de informação e, posteriormente, difundir informações, poderia haver mais empenho na função de empreendedora.

Esse relato de experiência se baseou no diálogo com a gestora escolar; entretanto, para ser fundamentado empiricamente necessitaria de mais tempo para realizar entrevistas com os alunos e os professores da escola e também com outros gestores em outras escolas do município.

É necessário que os gestores escolares possam aprender com os administradores e os executivos na arte de aproveitar recursos e talentos e que os executivos e administradores possam aprender com os educadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros curriculares nacionais**: Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSTA, Eliezer Arantes da. *Motivações para a Estratégia*. In: _____. **Gestão estratégica**: da empresa que temos para a empresa que queremos. 2 ed. São Paulo: Saraiva 2007. Cap. 1, p. 7-18.

CANDAU, Vera Maria (org.) **Magistério**: construção cotidiana. 6 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2008. In: STAHE, Marimar. **Formação de professores para uso das novas tecnologias de comunicação e informação**. p.292-371.

DOMENCIANO, Jaqueline Ferreira. **Tecnologias móveis na educação**: estudo em duas experiências na educação à distância. Universidade de São Carlos, São Paulo, 2015, 106 f. Dissertação (Mestrado

em educação).

Diário Oficial do Município, Prefeitura Municipal de Paulo Afonso, 23 de junho de 2015, Ano VII, Nº 1431, Gestor Anilton Bastos Pereira/ Secretário – Governo / Editor – Ass. Comunicação Paulo Afonso, BA Certificação Digital: WWYFCBGVTGHQ4WB5FO. Disponível em: <www.pauloafonso.ba.io.org.br/diarioOficial/download/587/1431/0> acessado em: 24/09/2017.

EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, PUC Paraná, 2015.

FARRETE, Anne Alilma Silva Souza. Sala de aula virtual: análise de um espaço vivido na EAD, In: FRANÇA, Lilian C. Monteiro. **Educação à distância: ambientes virtuais, TIC e universidades abertas**, Aracaju: Criação, 2010. Disponível em <http://www.academia.edu/11885283/Educa%C3%A7%C3%A3o_a_dist%C3%A2ncia_ambientes_virtuais_TIC_e_universidades_abertas> acessado em: 27/09/2017.

MINTZBERG, Henry. The manager's job: Folklore and fact. **Harvard Business Review**, Watertown, Massachusetts, Mar. /Abr., p. 163-176, 1990 (traduzido).

MORAN, Manuel José (Org.) **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**, 21 ed. rev. Campinas SP: Papyrus, 2013.

NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**, 2 ed. Porto Portugal, editora Porto, 1999.

Plataforma PORVIR. Disponível em <www.escoladigital.org.br/> Acesso em: 25/09/2017.

SILVA, Góes; CÁRIA, Neide Pena. **A Inserção do empreendedorismo na educação Básica Grupo de Trabalho – Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação Básica**.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch, 1896-1934, **Psicologia pedagógica**, L. S. Vygotsky; tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZAMPIER, Maria Aparecida; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wunsch. **Competências empreendedoras e processos de aprendizagem empreendedora: modelo conceitual de pesquisa**. Cadernos EBAPE, BR, v.9, Edição Especial, Artigo 6, Rio de Janeiro, jul.2011.

ATUALIZAÇÕES DIDÁTICAS: DE TRAJANO À FOTOGRAFIA INTELIGENTE

Adeilton Santana Nogueira

Universidade Tiradentes – Aracaju - Sergipe

Éverton Gonçalves de Ávila

Universidade Tiradentes – Aracaju - Sergipe

Daniel Bramo Nascimento de Carvalho

Universidade Tiradentes – Aracaju - Sergipe

RESUMO: O presente artigo uma atualização das discussões dos autores quanto ao método intuitivo e a sua aplicação com o uso de ilustrações em A trilogia *Arithmetica*, de Antônio Bandeira Trajano, a partir da pesquisa de Oliveira, Mesquita, Nascimento (2015), a partir de apropriações do ler, escrever e experimentar, da Escola Nova, segundo Vidal (2000). Intenta não apenas apresentar o que há de semelhante entre a linguagem ilustrativa, a leitura, a escrita e a experimentação, mas, tem o objetivo de confrontar o método intuitivo ilustrativo e algumas metodologias da Escola Nova com a proposta de uma didática atualizada com fotografias, centrada no aluno, a fim de validar a referida mídia como recurso eficaz de linguagem, leitura e escrita modernas.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Escola Nova. Fotografia. Método intuitivo.

DIDACTIC UPDATES: OF TRAJANO TO

INTELLIGENT PHOTOGRAPHY

ABSTRACT: This article is an update of the authors' discussions about the intuitive method and its application with the use of illustrations in Antônio Bandeira Trajano's trilogy *Arithmetica*, based on the research of Oliveira, Mesquita, Nascimento (2015), from appropriations of reading, writing and experimenting, of the Escola Nova, according to Vidal (2000). It tries not only to present what is similar between illustrative language, reading, writing and experimentation, but has the objective of confronting the intuitive method of illustration and some methodologies of the New School with the proposal of a didactic updated with photographs, centered on the student, in order to validate said media as an effective resource for modern language, reading and writing.

KEYWORDS: Didactics. New School. Photography. Intuitive method.

1 | INTRODUÇÃO

Intuir, ler, escrever e experimentar, são as ações primeiras que mudam o foco educacional de quase meio milênio de história da educação brasileira ao direcionar o seu interesse e prática na aprendizagem do aluno, em como ele se apropria do novo conhecimento que lhe é apresentado, seja pela percepção seja pela

leitura mental; todavia não mais pela memorização.

Eis porque sequenciam-se estes quatro verbos, como elementos fundamentais, na forma como foram tomados na educação brasileira, no final dos oitocentos e início dos novecentos, a partir de duas pesquisas, aqui, metodologicamente apropriadas como base de discussão para as ideias pedagógicas a que se prestam, a saber, o método intuitivo e o movimento escolanovista, respectivamente dos séculos citados.

O avanço nas práticas pedagógicas, daquela virada de século, fez refletir sobre seu centenário e repropor para os dias atuais uma didática semelhante, que continue a considerar a centralidade do aluno neste processo de aprendizagem em justificar a mídia fotográfica, de certa forma já presente na escola, como um recurso e uma ação que promovam conhecimento pela percepção e experimentação, ou melhor, a releitura, compreensão e interpretação de mundo e sua escrita atualizada com fotos.

Fotografar, como se apresenta ao final deste trabalho, é o quinto verbo-elemento a completar o ciclo e a aproximar ainda mais o aluno do conteúdo escolar, aluno e escola, uma necessidade da educação e sociedade contemporâneas, posto que aluno, escola e sociedade estão imbricados.

As discussões destas ideias se estruturam primeiramente quanto ao método intuitivo, a partir da sua aplicação com o uso de ilustrações em A Trilogia *Arithmetica* de Trajano, segundo os pesquisadores Oliveira; Mesquita e Nascimento (2015). Em seguida, continua a discussão com base em outro estudo, Escola Nova e Processo Educativo, de Vidal (2000), em que se apresentam ideias precursoras, sobretudo na filosofia, na psicologia e na pedagogia.

Entre idas e vindas, apresentam-se continuamente as justificativas do método intuitivo, da leitura, da escrita e da experimentação, para também validar a didática com uso de fotografias, dada as semelhanças que se destacam nesses procedimentos. É justamente essa a impotência que se dá neste escrito, ao enfatizar a prática letiva em que o aluno é o ator principal de seu desempenho escolar.

Outrossim, os parâmetros da Escola Nova, em destaque mais adiante, faz vislumbrar uma educação mais científica e conciliadora entre aluno, escola e sociedade. Sobretudo na atualidade em que, de alguma maneira, os *smartphones*, nas mãos das crianças, tornaram-se meio de comunicação e expressão de suas ideias, além de uma simples ligação telefônica. Essas crianças já conseguem se expressar por meio de uma linguagem técnica que descobriram intuitivamente e se apropriaram como leitura e escrita do seu entorno e de si mesmas.

Interessa, perceber e aprofundar o que há de semelhante entre a linguagem imagética e ilustrativa, a leitura, a escrita e a experimentação. Bem como, de que maneira a inovação que o 'escolanovismo' trouxe à educação tradicional, em sua época, pode ajudar na novidade de uma educação com fotografias, com e para alunos que fotografam.

O caminho iniciado pelo método intuitivo e pelas ilustrações de Trajano (apud Oliveira; Mesquita e Nascimento, 2015) e o caminho ainda mais largo, trilhado pela

Escola Nova, poderiam ser atualizados na escola contemporânea, considerando as devidas proporções, operando apropriações do modelo que está aí em sala de aula, já tradicional, como diria Vidal (2000, p. 496) “ressignificando seus materiais e métodos”.

Dado acima, o objetivo do presente artigo é, portanto, confrontar o método intuitivo ilustrativo e algumas metodologias da Escola Nova com a proposta de uma pedagogia atualizada com fotografias e centrada no aluno.

2 | A TRILOGIA DE TRAJANO E O MÉTODO INTUITIVO

O primeiro ponto de discussão neste artigo parte de um exemplo de estudo sobre A trilogia Arithmetica, de Antônio Bandeira Trajano, segundo Oliveira; Mesquita e Nascimento (2015). Tais livros didáticos têm a publicação do primeiro opúsculo já no final dos oitocentos. Dada a sua aplicação remota interessa continuar sua inovação.

A trilogia de Trajano trata-se de livros com ilustrações que não eram adereços e sim como instrumental didático de fato; o que provocava o seu uso pela pedagogia intuitiva. Razão pela qual considera-se aqui de particular semelhança com o uso de fotografias em trabalhos escolares.

O método intuitivo, presente em ambas as apropriações imagéticas, ilustrativa e fotográfica exige, antes de seguir adiante, a compreensão do significado do verbete Intuição, conforme o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007), onde se faz uma trajetória semântica do termo ao longo da história da filosofia.

Grosso modo, parafraseando o conceito, a intuição é, portanto, o conhecimento daquilo que existe ou daquilo que está presente em determinada existência atual; é diante do objeto ou mediado e estende o percebido a tudo o que o intelecto experimenta com precisão em si mesmo ou na imaginação. É o conhecimento ou a sua captura pela experiência. São as duas formas pelas quais as pessoas e os objetos existem para nós, a sua presença, material ou abstraída (ABBAGNANO, 2007, p. 581-583).

Pode-se acrescentar que ambas as formas, por experiência e por inteligência, esta última como leitura mental, não se contradizem, pois o objeto a ser conhecido, em algum momento foi visualizado, mesmo suas partes, como no caso das quimeras. Ainda que não se vejam unicórnios pastando nos campos, sabe-se as suas partes: chifre e cavalo. Isto é extremamente usual em qualquer metáfora ou ressignificação mental.

Sem a necessidade da constatação material do objeto em si, a Enciclopédia Barsa (2007, p. 3279) refere-se à Intuição como “Presença imediata do objeto na consciência, sem intervenção do discurso lógico ou da verificação empírica”, compara à inteligência e até ao pressentimento. Logo, tanto a experiência concreta do objeto quanto a sua apreensão inteligente são necessárias para a base do discurso e do

diálogo, no reconhecimento e reorganização dos saberes, como eles evoluem e aumentam o poder de reflexão e de argumentação sobre o objeto conhecido.

Neste caso, tanto nas ilustrações de Trajano quanto no uso didático de fotografias, as imagens estão intencionalmente complementando o conteúdo, ou são o próprio conteúdo, se falamos por si mesmas mais que os textos que as referendam. Estão a serviço da construção do conhecimento, daquilo que ali representam. O que valida a funcionalidade pedagógica de sua presença didática é o discurso temático que aquela imagem produz.

Ademais, ao analisar a trilogia de Trajano, Oliveira; Mesquita e Nascimento (2015) esclarecem que o uso do método intuitivo, no ensino de matemática, advém das descobertas de Pestalozzi, de que a visualização das formas e espécies da natureza remeteriam, na memória das crianças, à imaginação necessária para, também elas, intuírem e operacionarem os elementos da matemática, desenvolvendo-lhes a inteligência necessária para entender e realizar as contas.

O que interessa nesse método é justamente o uso das imagens como recurso que aciona a inteligência e a intuição. De que outra maneira as crianças poderiam visualizar as formas, sem nunca as terem visto? O método intuitivo sistematizado por Pestalozzi, do qual Trajano lança mão em seus livros, exigia o uso dos sentidos. Eis a funcionalidade das ilustrações.

A aprendizagem é uma experiência, mas nem sempre uma experimentação do conhecimento. De acordo com Oliveira, Mesquita e Nascimento (2015), o principal objetivo dessa pedagogia dos sentidos centrava-se na curiosidade das crianças. Logo, a experiência dos sentidos seria aquela que estimulasse a curiosidade, a fim de explorar ao máximo as faculdades de intuir, refletir, comparar, medir e desenvolver a percepção.

Na fotografia aliada ao método intuitivo, os conteúdos de sala de aula são percebidos no dia a dia. É a experimentação fotográfica, a saída para fotografar, que media o conhecimento, submetendo-o à observação do aluno e à relação que ele faz com o assunto dado, o seu questionamento pessoal, como se fosse preciso ‘ver para crer’.

A fotografia é dessas tecnologias que favorecem a percepção de mundo para a mente, seu *input* e, simultaneamente, provoca a ação de retorno, da mente sobre o mundo, seu *output*, e compreensão. Assim, parafraseando Bannell *et al.* (2016), destaca-se a necessidade da percepção para construção de significado sobre o mundo, como aquele mecanismo pelo qual se imprime na mente a representação de algo.

A fotografia integra essa dicotomia entre dois mundos, do interno mental e do externo sensorial, de entrada e saída (*input-output*). Uma vez que, para Bannell *et al.* (2016, p. 18), a percepção é uma atividade corporal “que depende da posse de conhecimento sensório-motor em dois sentidos: capacidade para movimento e capacidade para pensamento”. Mover-se e pensar são as condições essenciais,

pelas quais se é possível perceber o mundo, o que legitima trabalhar temas com experimentações fotográficas.

Na pedagogia intuitiva, por exemplo, as salas de aula eram equipadas de diversos cartazes e objetos hábeis para essa experimentação. As cores e os sabores, as texturas e formas, dimensões e proporções eram sensíveis. Quanto a matemática, se a operação fosse de dividir empunhava-se uma faca, repartia ao meio uma fruta e se verificavam as duas partes ou quantas fossem a resposta.

A intuição como método de ensino é uma guinada no modo de conceber as práticas pedagógicas de qualquer época. Há uma mudança de eixo, nos saberes e em quem os apresenta; da memorização à memória intuitiva e do conteúdo ao aluno. O aluno passa a ter uma centralidade que antes não tinha.

Quando se sugere a inserção de fotografias capturadas pelo próprio aluno, ampara-se na eficácia do método intuitivo, na forma de conhecer as coisas, não como novidade absoluta, mas como uma rede de conexões entre outras coisas já conhecidas, a exemplo do cotidiano ou do entorno fotografado, com os conteúdos de aula, uma vez que, segundo Bannell *et al.* (2016) há outros locais de educação (não formal) e de situações educadoras. A escola não é o único lugar de legitimação do saber e apreensão do conhecimento.

Em se tratando de antecedentes pedagógicos da educação brasileira, considerando a anterior *Rátio Studiorum* dos Jesuítas, conforme apresenta Saviani (2008), é fato que a pedagogia brasílica era uma pedagogia formulada e aplicada sob medida, para as condições encontradas pelos jesuítas, nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses. Logo, José de Anchieta, jesuíta missionário, usa a língua Tupi, poesia e teatro, ainda que inserindo visões estranhas à cultura indígena, a fim de atualizá-los à nova realidade a que se sujeitarão. Para isto faz uso de uma educação com uso de simbologias, multiplicando-se o recurso das imagens, isto é, o apelo aos simbolismos tangíveis enquanto mediações sensíveis.

A trilogia de Trajano também faz uso de representações simbólicas, mas não mais considera seus alunos como uma cera branca ou uma *tábula rasa*. Este professor de matemática foi para a sua área específica, e em seu tempo, o que Pestalozzi foi para a educação como um todo. A sua contribuição foi aplicar essa nova forma de ensinar não apenas em sala de aula, mas em um livro onde professores e alunos, pudessem continuar a aprender.

Mas, se o método intuitivo foi essencial para o sucesso da trilogia letiva de Trajano, isto se deu em razão do recurso das ilustrações para este sistema de ensino. A contínua edição demonstra que esses livros foram recorrentes ao longo de diversos anos, como a *Arithmetica Elementar Illustrada*, de 1936, chegar à 109ª edição e *Aritmetica Progressiva*, de 1954, à 84ª edição. Assim validam a eficácia de proposta de aprendizagem.

Será que se em seus livros não constassem figurações que mediassem a abstração dos alunos em suas operações mentais, Trajano teria sucesso em suas

edições? Ao que parece as ilustrações foram o recurso didático que possibilitou os meios adequados que despertaram as crianças para os atos de intuir e refletir.

Ainda mais, para os pesquisadores Oliveira; Mesquita e Nascimento (2015, p. 225) “As ilustrações eram indicadas para a realização da prática da conversação: o professor perguntava e os alunos observavam, intuía, refletiam e, por fim, respondiam”. Na pedagogia intuitiva o papel do professor é fundamental no empenho de conseguir que os alunos se pronunciem acerca de seus questionamentos, norteados pelas representações, pelos objetos concretos ou ilustrações.

Eis o que ocorre nas aulas, quando os alunos apresentam suas fotografias com temas letivos. A conversa parte dos assuntos reconhecidos como objetos no cotidiano, os que despertam a curiosidade e o interesse, a criatividade do aluno que foi capaz de relacionar a captura fotográfica ao conteúdo da aula; apresenta e defende o entendimento do assunto como seu.

Eis porque as ilustrações de Trajano, a partir da pesquisa de Oliveira; Mesquita e Nascimento (2015), fundamentam o que vem a ser o uso livre captura fotográfica, na didática de uma disciplina escolar. O aluno, intérprete da imagem, começa sua centralidade cognoscente reconhecida. Algo potencializado no escolanovismo, como se demonstra a seguir.

3 | ESCOLA NOVA: LER, ESCREVER E EXPERIMENTAR

O maior destaque à centralidade da criança nas relações de aprendizagem, assim como o método intuitivo de Pestalozzi e Trajano (apud OLIVEIRA; MESQUITA E NASCIMENTO, 2015), são também a principal mudança afirmada como inovação pela Escola Nova ou escolanovismo.

Neste percurso teórico e temporal, passa-se do final dos oitocentos para o início dos novecentos, quando, as ideias pedagógicas, iniciadas na década de 1920, valorizavam, segundo Vidal (2000, p. 497), a “cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno”. Esta primeira lista de importâncias da autora é, talvez, a maior razão do sucesso de qualquer empreendimento pedagógico.

A mudança paradigmática da Escola Nova não tratava de uma alteração dos enunciados discursivos e sim de seus significados; não apenas destes, mas se sua aplicação seria mais necessária e útil à sociedade da época. Desde sempre, estas são as reais questões a que se ater com cuidado esmerado em matéria de saberes a ensinar.

A sintonia da Escola Nova com a sociedade moderna e produtiva se assemelha, nos dias atuais, com a sintonia da própria escola presente na sociedade e no aluno, enquanto ser social, não apenas em razão do mercado de trabalho, mas de sua constituição mais ampla e existencial, em redes de relacionamento, conhecimentos

digitalizados e superficiais em sua compreensão e apropriação, inclusive anseios flutuantes e imediatos (BAUMANN, 2001; LIPOVETSKY, 2016).

Esta é, aparentemente, a difícil situação, frente a seus alunos, em que se encontra a escola na atualidade, também experimentando didáticas. Por sua vez, aquelas propostas da Escola Nova, na década de 1920, aos poucos inseria o aluno no mundo da percepção visual, alargado pela disseminação da cultura de massa pós-guerra e pela propaganda comercial.

Esse foi o palco em que, da invenção da imprensa à inserção do livro didático em sala de aula, o mundo visual finalmente exercera o seu domínio sobre os demais sentidos. Segundo diz Vidal (2000, p. 498) “Aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do “ouvir” para o “ver”, agora o ensino associava “ver” a “fazer”.”

Desta vez, a segunda grande novidade deste artigo, decorrente da centralização do aluno, foi a conseqüente mudança escolanovista de eixo do ensino para a aprendizagem. O que levaria às questões, num contexto de industrialização nacional, sobre a forma de se ensinar a escrever e a urgente necessidade de igualmente se aprender a ler.

Escrever e ler são as duas primeiras práticas da Escola Nova que ora passa-se a aprofundar neste texto, a fim de, mais adiante, apropriar numa ressignificação do ensino com fotografias. Assim, entre idas e vindas, destacam-se paralelos possíveis de tal atualização didática.

Em decorrência das necessidades sociais, comerciais e industriais de então, as questões acerca do ensino da escrita foram, segundo Vidal (2000, p. 499), “relacionadas às mudanças nas relações sociais, espaciais, materiais e temporais” que, por sua vez, constituíram-se, inevitavelmente, no interior da escola primária. Na mesma linha, acrescenta a autora, que o ensino a ler e a escrever já era indicado desde 1840, porém algumas escolas ainda mantinham o sistema sucessivo, ensinando primeiro a ler e depois a escrever.

Para Vidal (2000) essa fragmentação temporal de aprender a escrever e depois a ler prejudicava a demanda social que exigia uma escrita eficiente, legível e clara, porém numa velocidade que não prejudicasse o pensamento, com uma “fadiga inútil” (FERRIÈRE apud VIDAL, 2000, p. 502).

A autora defende uma escrita que se aprenda com esmero, mas com satisfação, sem aquela pressa que atropela e modifica a caligrafia. Uma educação prazerosa e eficiente. Para isto o desenvolvimento da psicologia experimental foi de crucial importância, assim como a respeito do desenvolvimento da leitura. Esses primeiros estudos científicos remontam a década de 1880, segundo os quais a autora sintetiza as suas conclusões:

A compreensão de que a leitura se fazia por palavras e frases, mais do que por reconhecimento de letras isoladas, e a descoberta de que os movimentos oculares na leitura eram descontínuos, consistindo uma série de períodos de

Isto fez base para o desenvolvimento interpretativo e para a maior importância dada à compreensão do sentido das palavras em contexto, assim como do próprio texto em seu conjunto. Constatara-se que a leitura se fazia principalmente por palavras e frases, sendo que o leitor passaria à decifração de letras isoladas apenas daquelas palavras por ele desconhecidas.

Segundo Vidal (2000) isto levou educadores oitocentistas a defender o método analítico para o ensino da leitura (e da escrita). Há muito de imaginativo no pensamento quando se lê um texto, por isso aqueles educadores se serviram dos preceitos da lição intuitiva, da observação do pensamento e da linguagem, ao que Valdemarim (apud VIDAL, p. 505) conclui:

[...] o pensamento adquire uma forma por meio das palavras que são compreendidas pela junção de sons, ‘envelopes de idéias’, e que são também elementos diretamente observáveis. Justifica-se assim a análise dos sons que compõem as palavras, acompanhada do estudo dos signos que a representam, isto é, a escrita (VALDEMARIM apud VIDAL, p. 505).

Observar o pensamento! Além de estudá-lo, não seria possível ver na inteligência aquilo que se lê? E, por meio da imaginação, visualizar nas ideias as figuras e formas que são descritas pela leitura e pela própria escrita? Como seria isso se se referisse à interpretação de uma imagem fotográfica? Estaria partindo da imagem para o texto, da foto (escrita) para a leitura?

Na contemporaneidade há um contexto social semelhante àquele da década de 1920, em que se acelera ainda mais o crescimento e a mobilidade urbana e a profusão das informações impõem uma leitura acelerada e individualizada, menos oral e mais mental. Tal processo colocou, como destaca Bannell *et al.* (2016, p. 71), “novas exigências relacionadas à atenção profunda, entendida como mecanismo necessário à execução de tarefas mais complexas nas linhas de montagem industriais e à aprendizagem escolar.” Sendo assim, foi a leitura silenciosa dos textos que despontou como resposta aos apelos e anseios daquela época. Hoje não o seria a leitura visual e imagética?

A questão agora é como esse processo de leitura mental ajudaria a entender e a repropor as condições atuais em que a informação é disseminada numa ligeireza bem maior, pela sequência de imagens e consequentes imaginações, provocadas desde a diagramação das páginas e jornais até ao cinema e televisão. Igualmente, mesmo a leitura ligeira, não raro, sem o devido treino, precisa educar e ensinar a ler imagens e símbolos sem textos e a ler as figurinhas eloquentes, como os *memes* ou *emojis* – caricaturas e desenhos – tão disseminados na atual Era digital.

Atente-se à afirmação de Lourenço Filho (apud VIDAL, 2000):

[...] a leitura não pode ser definida, como outrora, ‘o processo ou habilidade de interpretar o pensamento, exposto num texto escrito ou impresso’. Essa definição é inepta [...] Diz demais porque, na verdade, o pensamento não está exposto na carta, no livro ou no jornal [...] Diz de menos, porque tanto quanto as palavras ou

frases sejam possíveis estímulos de pensamento; assim também se apresentam como possíveis estímulos de estruturas emocionais, implicando em atitudes ou sentimentos.(LOURENÇO FILHO apud VIDAL, 2000, p. 506):

Dito acima, as palavras, assim como as fotografias, são estímulos, mas não o pensamento em si. Se o que se quer comunicar não são as palavras e sim as ideias e os pensamentos que elas carregam e disparam, pergunta-se: Apenas as palavras carregam ideias e pensamentos? Qual deveria ser a nova aprendizagem da leitura e escrita na contemporaneidade?

Acrescenta Vidal (2000) que o novo objetivo da leitura escolanovista não era mais interpretar, o que partiria de sua visualização ilustrativa, daquilo que representam. Isto já seria de grande utilidade, mas a novidade era criar imagens mentais, o que somente a leitura silenciosa seria capaz de fazê-lo.

Logo, a nova perspectiva de criar e imaginar a cena, o enredo, o contexto e os significados, trabalharia a mente para que pudesse abstrair as ideias essenciais e descobrir a forma e o sentido. Não apenas na memória e nas lembranças, mas no complexo conjunto dos recursos da inteligência, o que a leitura mental e silenciosa atingiria com mais eficiência.

Daí porque “abolir a orientação do livro único” (VIDAL, 2000, p. 506), onde um aluno lia para todos os demais. A saída foi colocar os livros nas mãos dos alunos para que também eles tomassem apropriação individual do pensamento. Na leitura de palavras, o que é visado é mais rápido do que o que é falado, opõe-se à leitura de um para todos e promove-se a leitura mental.

Não se vê como isto seja diferente do que já acontece na atualidade, com crianças com *smartphones* nas mãos, em lugar de livros, fotografando e usando *memes* em vez de escrever textos verbais. A leitura e a escrita tomam nova perspectiva e a escola precisa, novamente atualizar-se, contextualizar-se, para não anacronizar o ensino ou retardar-se em preparar seus discentes para a sociedade em que já convivem.

A leitura escolanovista, em seu turno, tomou o seu verdadeiro objetivo orientado à compreensão. Ao que parece esta realidade quase centenária tanto se intensificou quando carece novamente de uma reproposta pedagógica. A criança novamente espreita uma sociedade para qual corre o risco de não ser contemplada na escola. Sua leitura de mundo é ameaçada novamente por práticas retrógradas e a sua escrita continuará limitada e funcional. Quiçá isto seja um engano!

A capacidade de interpretar e aplicar o conhecimento é que despertava o interesse do aluno e dos investidores econômicos daquela sociedade. A imprensa pedagógica orientava os leitores à ‘leitura inteligente’, ou seja, a sistematização do lido em fichas ou esquemas. Fixava-se, assim, a maneira adequada de ler. Ler e escrever estavam finalmente associados.

Tal desenvoltura se alinha à terceira e derradeira prática da educação renovada, nesta reproposta de apropriação das ideias pedagógicas intuitivas e

escolanovistas, para pensar em uma didática atualizada com fotografias, que atualize e ressignifique a compreensão e interpretação da forma como se lê e do que é lido na contemporaneidade.

A terceira ação da Escola Nova é, portanto, a experimentação que sucede a observação. Eis a grande ruptura da aprendizagem, ao sair da memorização promovida pelos jesuítas com a *Rátio Studiorum* (SAVIANI, 2008), para a localização externa da fonte e apropriação do conhecimento, a experiência. Numa tal didática o professor era um auxiliar docente, um coadjutor, em que o aluno era o protagonista do conhecimento. Neste papel de facilitador, talvez oportunizador, era aos professores que se destinavam os museus escolares, assim como as demais ilustrações intuitivas dos livros didáticos.

Tais recursos serviam de suporte técnico e a promover excursões dos alunos, que frequentassem esses espaços e visassem suas peças, réplicas e figuras. Assim preparavam os alunos à nova ação: experimentar. E, como diz a autora: “De posse do material coletado em excursões, os alunos transformavam-se em pesquisadores”. (VIDAL, 2000, p. 510).

Considerando o que se diz até aqui, já se pode inquirir se de posse das fotografias capturadas individualmente os alunos também não passariam a escrever seu conteúdo, comentando e ressignificando o mundo à sua volta, a partir de suas fotografias inspiradas nos temas de aula. Não seria oportuno, no atual contexto social e digital, de produção e divulgação de conteúdo e informação massiva, em que a imagem goza de uma presença urbana representativa e interpretativa, mais ligeira do que as palavras, educar com fotografias, educar com e para a leitura e escrita com imagens fotográficas?

Considere-se ainda o dado lúdico já apropriado que facilita a adesão do recurso fotográfico na didática, mesmo que as formalidades da educação tradicional e do período disciplinar militar da educação brasileira tenham distanciado o diletantismo do pedagógico e ensinado com os rigores dos quartéis e as obrigações do civismo; como se educar fosse apenas lei positiva de ordem e progresso (HORTA, 1994), contrassenso do que foram as conquistas das décadas iniciais do século passado, como destaca Vidal (2000):

A pedagogia nova não admite mais o ensino imposto, e, sim, o aprendizado ativo e funcional, isto é, o aluno, respeitadas as leis de sua evolução e dos interesses correspondentes, realizando o próprio aprendizado sob as vistas amigas e ponderadas do mestre. (VIDAL, 2000, p. 510)

Numa pedagogia em que a centralidade da criança na construção do conhecimento escolar se afirma claramente, o ensino cede lugar à aprendizagem e o interesse pessoal é valorizado. Eis em que se percebe o papel de se trabalhar com fotografias, capturadas pelos próprios alunos, criações próprias, mesmo de crianças, em razão de contemplar a sua individuação e a sua escrita imagética particular, a partir de suas experiências pessoais e conhecimento da realidade à sua volta, ainda

que rudimentar.

Certamente, tal didática provoca o aluno para a busca do conteúdo letivo fora da sala de aula, no reconhecimento de uma cena do seu entorno ou cotidiano. Seria uma metodologia para realizar planos de ação por centros de interesse, a configurar-se no estudo de temas específicos do conteúdo e na forma de solução de problemas, como nos exercícios extraclasse. O aluno observador e passivo daria lugar ao aluno experimentador e ativo.

Por fim, destaca-se que o conteúdo escolar, em qualquer tempo, precisa ser racionalizado. Precisa passar por um processo mental individual de reconstrução textual, que a fotografia proporciona, ao reconfigurar a linguagem verbal em uma forma imagético-visual, com elementos próximos do entorno e cotidiano do aluno, decifráveis e significativos para ele, bem como interpretáveis e reconhecíveis pelos demais colegas, por tratar-se de realidade de contextos de vida semelhantes e da mesma temática letiva.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intuição empreende uma apropriação do saber individual que lhe possibilita maior autonomia e poder de decisão. Considera aqueles elementos já presentes no aluno e nas propostas de ensino discutidas neste texto.

Em qualquer área do saber, os elementos presentes na história de cada pessoa podem ser oportunamente presenciados para a exemplificação dos conteúdos curriculares. Fator pelo qual o ato fotográfico assume alguma excelência e eficácia nesse processo e reclama seu lugar na educação.

Os elementos pessoais podem ser apresentados para o diálogo em sala de aula mediante a captura de fotográfica dos próprios alunos. Tal assertiva se dá caso se promova seu uso didático com a temática curricular, em vista da aproximação dos conteúdos com o aluno de modo que se lhes tornem familiares e reconhecíveis no dia a dia.

A novidade de tudo isto é que essa forma de escrita não é ensinada anteriormente ao ingresso das crianças nas escolas, pois ingressam já fazendo fotos. Embora a fotografia possua as suas regras técnicas, como composição, enquadramento etc, nenhuma delas foi necessária para o desenvolvimento anterior da criança ao se comunicar com fotos. Certamente, com a prática, melhorarão a sua escrita imagética, como ocorre com os demais escritores.

A leitura fotográfica diz respeito também à sua interpretação e compreensão, um fator aparentemente posterior à captura da imagem, mas que pode ter condicionado toda a observação do fotógrafo e a definição do objeto de captura ou cena registrada.

Quais os elementos comuns, socialmente estabelecidos, familiares ao grupo interpretante poderiam ser facilmente reconhecíveis e são significativos no contexto

daqueles que operam câmeras fotográficas? Vê-se que a análise morfológica, o que são, em palavras, aqueles objetos que compõem a foto, ou a análise sintática, qual a sua função ali localizada estariam expandindo a compreensão semântica da realidade, do entorno do aluno e da sua vida social?

Desde Eras remotas, a experimentação é um dado essencial à prática escolar e à apreensão do conhecimento. A convergência dessas práticas atualiza e aproxima o aluno dos grupos de interesse, bem como o leva à confrontação investigativa fora da sala de aula e da apropriação experimental do conhecimento curricular.

Sendo assim, vele comparar a “leitura inteligente”, aquela eficiente e produtiva, menos cansativa e prazerosa, à ‘fotografia inteligente’, como livre apropriação dos ideais do método intuitivo e ilustrativo e da livre ressignificação das práticas de escrever, ler e experimentar os saberes.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes. 2007. 5ª Ed. (p. 581-583)

Enciclopédia Barsa Universal. Espanha: Editorial Planeta S. A. 2007 Vol. 10, p. 3279; Vol. 15, p. 5339.

BANNELL, R. et al. **Educação no século XXI: Cognição, Tecnologia e Aprendizagem**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BAUMANN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

HORTA, J. S. B. H. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

LIPOVETSKY, G. **Da leveza: para uma civilização do ligeiro**. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70. 2016.

OLIVEIRA, M. A.; MESQUITA, I. M.; NASCIMENTO, E. F. V. C. **A trilogia *Arithmetica*, de Antônio Bandeira Trajano**: um projeto inovador e modernizador para ensinar aritmética. *Rev. bras. hist. educ.*, Maringá-PR, v. 15, n. 1 (37), p. 201-234, jan./abr. 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas – SP: Autores Associados. 2ª Ed. 2008. (Coleção memória da educação)

VIDAL, D. G. **Escola Nova e processo educativo**. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L. e VEIGA, C. (Orgs). 500 anos de educação no Brasil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Vol. 6, p. 497-518. (Coleção História)

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

Danise Vivian Gonçalves dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, Campus São Cristóvão
São Cristóvão – Sergipe

Eunice Maria da Silva

Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia, Campus VIII
Paulo Afonso- Bahia

Renata Aparecida Dias Alexandre

Escola Estadual Professora Maria de Lourdes
Lima Pereira
Chorrochó- Bahia
Secretaria de Educação Municipal de Rodelas
Rodelas - Bahia

RESUMO: Esta pesquisa objetivou analisar o processo avaliativo na educação infantil, buscando apreender nas vozes das docentes concepções de avaliação que orientam suas práticas, bem como perceber a utilização dos instrumentos de avaliação propostos para esse nível da educação básica. Tem como fundamentação teórica os estudos realizados por Ariès (2006), Kramer (2011), Hoffmann (2012), Luckesi (2005), entre outros. Sendo desenvolvida numa abordagem qualitativa, através do estudo de caso, realizado em um Centro Educacional do município de Paulo Afonso - BA, os instrumentos de coleta de dados foram a observação não participante

e questionário semiestruturado. Concluiu-se que, apesar dos professores conceberem o processo avaliativo na educação infantil como acompanhamento da aprendizagem, nem sempre conseguem orientar suas práticas com base nas suas concepções, devido a questões relacionados às condições de trabalho e entraves na formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem. Concepções. Educação Infantil.

EVALUATION OF LEARNING IN CHILDREN EDUCATION CONCEPTIONS AND PRACTICES

ABSTRACT: The purpose of this research was to analyze the evaluative process in early childhood education, trying to understand in the teachers' voices conceptions of evaluation that guide their practices, as well as perceive the use of the evaluation instruments proposed for this level of basic education. Drawing on the main authors Ariès (2006), Kramer (2011), Hoffmann (2012), Luckesi (2005), among others. Being developed in a qualitative approach, through the case study, carried out in an Educational Center of the municipality of Paulo Afonso - BA. The main instruments of data collection were non-participant observation and semi-structured questionnaire. It was concluded that teachers

understand the evaluation process in early childhood education as an accompaniment to learning, but they are not always able to put into practice what their conceptions say, due to issues related to working conditions and teacher training.

KEYWORDS: Evaluation of learning. Conceptions. Child education.

1 | INTRODUÇÃO

O ato de avaliar é natural da condição humana, sendo praticado diariamente pelos adultos. Já as crianças apresentam formas peculiares de entender o mundo a sua volta, o seu desenvolvimento acontece de forma acelerada e dinâmica. Neste sentido, como se torna possível “medir” o conhecimento destes e dizer quando ocorreu ou não a aprendizagem, sendo esta considerada pelo adulto como necessária de acontecer?

Na educação infantil, a complexidade de avaliar depende diretamente de observações realizadas por um adulto. Isso exige um olhar continuamente atento e reflexivo, sobretudo que focalize as possibilidades de aprendizagem da criança. Assim é fundamental que os professores respeitem os tempos de aprendizagem da criança e seu desenvolvimento, tentando minimizar os julgamentos pré-estabelecidos e expectativas..

Para tanto, se faz necessário uma aproximação das concepções e práticas dos sujeitos envolvidos na avaliação das crianças, buscando apreender sentidos para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, no exercício avaliativo das vivências infantis.

É oportuno dizer que o interesse em investigar a temática emergiu das experiências de observações participantes e não participantes, ao longo dos estágios curriculares no curso de Pedagogia, através dos quais, foi possível perceber a peculiaridade requerida pelo processo avaliativo na Educação Infantil. A partir de percepções sobre o modo informal e assistemático em que era realizada a avaliação na Educação Infantil.

As inquietações e curiosidades daquele contexto convergiram para a elaboração deste estudo, partindo-se da questão norteadora: como está sendo desenvolvido o processo de avaliação da aprendizagem na segunda etapa da educação infantil? De modo mais amplo, objetivou-se analisar o desenvolvimento do processo avaliativo com crianças na Educação Infantil. Para tanto, os objetivos específicos visaram demarcar historicamente a educação infantil como nível de ensino e sua relação com o processo avaliativo, identificar as concepções de avaliação que orientam as práticas avaliativas na educação infantil, além de perceber a utilização dos instrumentos de avaliação propostos para a Educação Infantil.

Nessa perspectiva, apoiando-se em autores como Ariès (2006), Kramer (2002 e 2011), Machado (1991), Luckesi (2003; 2008; 2013), Hoffmann (2000; 2003; 2012), Sant’anna (2001), este trabalho busca contribuir com as reflexões em torno

da temática avaliação da aprendizagem escolar, na medida em que faz incursões na história da infância e de modificações no papel social da escola para ofertar a educação para crianças, com implicações nas concepções e modalidades de avaliação da aprendizagem.

2 | ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para devida compreensão do sentido de educação infantil como um nível da educação básica, é indispensável recorrer a sua história, pois, como defende Kramer (2011, p. 19-20), “Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais”.

A concepção de infância nem sempre foi a mesma dos dias atuais. De acordo com as contribuições de Ariès (2006), a descoberta da infância iniciou-se, a partir do século XIII. Durante séculos a criança foi ignorada pela historiografia, não sendo considerada como sujeito de direitos, como também, não recebia tratamento diferenciado nas relações sociais, como atualmente se observa.

Kramer (2011) explica que o sentimento de infância surge em face da organização da sociedade onde as crianças estão inseridas. Assim sendo, a compreensão da infância está diretamente ligada ao contexto histórico em que esta se está inserida. As mudanças em relação ao cuidado com a criança se iniciam a partir do século XVII, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes sigilosamente tolerado.

Contudo, os significados da Educação Infantil, na contemporaneidade, fundamentam-se numa nova visão de criança, referenciada por uma proposta educacional moderna, que vem revisando o atendimento destinado à faixa etária de até cinco anos.

O percurso histórico vivenciado pelas escolas de educação infantil, teve uma jornada caracterizada pelo reconhecimento do papel educativo em meio às práticas desenvolvidas nestas instituições. Reconhecimento este, lentamente inserido na legislação Brasileira para que os fundamentos praticados possam estar atrelados aos meios legais. É num contexto Pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que se encontra o caráter educativo da educação infantil, sendo considerada primeira etapa da educação básica.

Diante da luta histórica pela inserção das crianças no contexto educacional, comprometido com as necessidades próprias da idade, um dos desafios que surge para os profissionais atuantes nessa área é o processo de captar a dimensão educativa através do ato de avaliação que deve ser realizado com as crianças, levando em consideração os aspectos dos espaços, do tempo, materiais e atividades propostas integrando o cuidar e o educar.

Por isso mesmo, o processo avaliativo deve andar de modo contextualizado com os tipos de objetivos delimitados para cada oportunidade educativa. Os objetivos, na faixa etária de até 5 (Cinco) anos, dão ênfase ao processo de formação da autoconfiança, análise e resolução de conflitos, assim como às experiências grupais onde podem ser promovidos momentos de cooperação. O professor, neste contexto, passa a ser o mediador dos procedimentos propostos por ele, e realizado pelas crianças, para um resultado positivo na realização das atividades. O professor poderá avaliar não apenas as aquisições conceituais por parte das crianças, mas também o nível e o tipo de interação, sendo ele o membro mais experiente do grupo, capaz de considerar tais aspectos ao desenvolver seu trabalho pedagógico.

2.1 Avaliação da aprendizagem na educação infantil

O conceito de avaliação não está restrito ao campo da educação, Luckesi (2008) explicita que a avaliação sempre se faz presente e implica um julgamento de valor sobre algo. Mas, quando esta avaliação se refere ao contexto pedagógico, o avaliador deve assegurar habilidades que contribuam para a produção do conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem. E de acordo com os resultados obtidos na avaliação, efetivar alguma modificação e aprimoramento no processo de ensino-aprendizagem.

A caracterização seletiva, tão presente ainda nas escolas, pode ser considerada resultado de uma concepção pedagógica ultrapassada, mas tradicionalmente dominante.

A questão da avaliação na educação das crianças surge em decorrência do reconhecimento do caráter educativo, antes assistencial, das escolas de educação infantil, diante das pressões das famílias de classe média por propostas formalmente educativas. A partir desse momento, a avaliação se encena como um meio de controle dos pais sobre a escola e sobre os professores que se percebem com a função de comprovar o trabalho realizado com as crianças.

Na concepção pedagógica contemporânea, busca-se uma prática educativa através da vivência de experiências múltiplas e variadas, tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do aluno. Na sequência de experiências vivenciadas, os conteúdos são instrumentos utilizados para ativar e mobilizar os esquemas mentais de aprendizagem. Nesse contexto, o aluno é ativo, dinâmico e sujeito do processo avaliativo, que participa da construção de seu próprio conhecimento.

Em muitos casos, conforme Hoffmann (2002, p. 14), “as instituições de educação infantil sofrem, igualmente, a influência desse modelo seletivo, absorvendo práticas do regime seriado [dos demais níveis de ensino]” ao invés de nortear estas práticas avaliativas (Acréscimo nosso).

Neste sentido, avaliar na educação infantil, no sentido explorado pela legislação,

é acompanhar o desenvolvimento da criança, como determina a LDB 9.394/96, seção II, Art. 31, sobre as regras de organização, em seu Inciso I, quando diz que a avaliação ocorrerá “[...] mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Dessa forma, o aspecto fundamental da avaliação nesta etapa, se constitui em promover o desenvolvimento contínuo da aprendizagem da criança, associando as práticas de cuidado às de educar, fortalecendo assim a autoestima das crianças.

Segundo Bloom (1971 apud Sant’anna 2001), de acordo com as funções que desempenha, a avaliação possui três modalidades: diagnóstica, formativa e somativa. A avaliação diagnóstica ocorre no início de algum período de estudos, buscando identificar os conhecimentos prévios do aluno, as possíveis causas de dificuldades de aprendizagem para direcionamento da ação educativa; a avaliação formativa acontece no desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem, com o propósito de informar ao professor e aluno sobre os resultados dos trabalhos realizados; E, a avaliação somativa tem como função analisar o desenvolvimento dos alunos ao final de um ciclo de estudos. O processo avaliativo conta com instrumentos de avaliação para acompanhamento da aprendizagem. Estes funcionam como suporte metodológico para processar o desenvolvimento do ato avaliativo. Neste contexto, os principais instrumentos para avaliação na educação infantil, apontados pelos Referenciais Curriculares Nacionais (RCNEI), são a observação e o registro.

Observar, no campo da avaliação, não deve ser feito com um olhar do cotidiano, mas de forma crítica e reflexiva sobre as atividades e atitudes dos alunos, e para que isto possa acontecer, o professor deve saber o que está observando. Diante disso, percebe-se a importância do professor conhecer e acreditar na concepção de avaliação que pretende utilizar, entendendo que esta engloba a concepção de criança e o tipo de sujeito que se pretende formar. Os registros, feitos a partir da observação dos professores, devem servir para subsidiar a ação pedagógica no cotidiano da prática educativa. Ação que deve estar permanentemente voltada para a criança. Por isso, Freire (1996, p. 3) diz que “o ato de observar envolve todos os instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento; porque todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade”. Este instrumento é uma forma de representar, através da escrita, e outras formas de descrição, o que está sendo desenvolvido no processo de construção da aprendizagem das crianças. O portfólio constitui outra possibilidade de instrumento avaliativo, este, armazena as atividades dos alunos desenvolvidas durante um período, com o propósito de revê-las periodicamente com os pais, a escola e, sobretudo com a própria criança, objetivando acompanhar o progresso, o desenvolvimento da aprendizagem, os avanços e dificuldades colocadas pelas crianças. Portanto, o portfólio se constitui instrumento e procedimento de avaliação. No entanto, Barbosa e Horn (2008, p. 112) alertam que “os portfólios não são apenas a seleção dos materiais. É preciso apreciar, analisar, interpretar, construir sentidos, planejar o futuro, criar uma narração final”.

Levando em consideração que o mais importante não é o tipo de instrumento utilizado para processar o ato avaliativo, e sim, a adequação do instrumento com os objetivos propostos no planejamento e as necessidades colocadas pela criança ao longo do processo.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este trabalho constitui um recorte de pesquisa monográfica apresentada como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia-UNEB/*Campus VIII*. O estudo se insere na abordagem qualitativa, através do estudo de caso, realizado em um Centro Educacional do município de Paulo Afonso - BA, instituição que oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A escolha do espaço pesquisado foi em razão da escola figurar como referência em Educação Infantil na Rede Pública Municipal, demandando, portanto, um estudo particular do fenômeno observado.

Os procedimentos para a coleta de dados incluiu a aplicação de questionário semiestruturado para uma amostra constituída por 10 professoras e 2 coordenadoras pedagógicas, além da observação não participante em salas de aulas, nas quais, lecionavam as professoras participantes da pesquisa que compuseram a amostra, definida aleatoriamente.

4 | RESULTADOS

Os dados coletados foram organizados em categorias de análise de modo a dar sentido às comunicações, as significações explícitas ou ocultas (BARDIN, 2006). Sendo assim, para proceder a interpretação das informações foram estabelecidas as seguintes categorias de análise:

1. Concepções e modalidades de avaliação da aprendizagem;
2. Atitude do professor frente ao desacerto do aluno;
3. Participação do aluno no processo avaliativo;
4. Instrumentos e estratégias utilizadas na prática avaliativa.

4.1 Concepções e modalidades de avaliação da aprendizagem

Nesta categoria, em relação ao entendimento das docentes e coordenadoras pedagógicas sobre o processo de avaliação da aprendizagem, 20% das professoras consideram a avaliação como verificação da aprendizagem e do trabalho do professor e 80% compreendem o processo avaliativo também como um acompanhamento da aprendizagem dos alunos, reafirmando a ideia de Santana (2001), quando diz que a avaliação procura investigar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, confirmando também se a construção do conhecimento se processou.

Em relação à diferença entre avaliar na educação infantil e nos demais níveis de ensino, todos os sujeitos evidenciaram a diferença por compreenderem que a avaliação na educação infantil não se dá por processos de notas e sim através de conceitos, realizada continuamente e de forma processual.

A análise dos entendimentos permite inferir que a maioria das professoras percebe a necessidade de avaliar a criança diariamente e de forma gradual na educação infantil. Tais concepções estão de acordo com o disposto na LDB (1996) quando trata que a avaliação na educação infantil deve acontecer de forma processual e contínua, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. O Projeto Político Pedagógico da escola também concebe a avaliação como uma formação contínua do desenvolvimento da criança, não com fins promocionais, mas como forma de nortear o trabalho que se realiza (SMED/PA, 2012).

Em relação à formação das professoras, os dados indicaram que 60% desenvolveram a habilidade de lidar com a avaliação dos alunos na educação infantil a partir da prática de sala de aula. Ao serem questionadas sobre o aporte teórico e prático recebido na formação acadêmica, enquanto 25% das entrevistadas, afirmaram que a formação problematizou alguns aspectos, porém foi necessária formação complementar com outros cursos, outros 25% confirmaram que a formação trouxe subsídios suficientes para lidar com o processo avaliativo. Os dados trazem à tona questionamentos acerca da atenção que os cursos de graduação têm dado ao quesito avaliação da aprendizagem na formação de professores.

Corroborando com o contexto descrito, Hoffmann [2003] declara que um dos motivos responsáveis pela resistência dos professores em relação às mudanças nas formas de avaliação é a formação docente, uma vez que os cursos de licenciatura não são suficientes para a preparação dos professores para o exercício cotidiano, que os obriga a lidar com muitos alunos e suas diferenças. O que se destaca nesta categoria é que, apesar das professoras demonstrarem em suas falas que o processo avaliativo na educação infantil deve ser realizado de forma processual e contínua, como é orientado pela LDB, por vezes, isso se apresenta de forma contraditória no interior de algumas falas e práticas em sala de aula de não realizar a avaliação diagnóstica com os alunos e de realizar uma prática avaliativa apenas como verificação da aprendizagem dos alunos e do trabalho do professor.

4.2 Atitude do professor frente ao desacerto do aluno

As professoras foram questionadas se os objetivos propostos para as aulas são alcançados com frequência e sobre o que é feito quando não o são. Também foram realizadas observações no sentido de identificar a atitude do professor frente ao desacerto do aluno. A esta questão, 70% responderam que os objetivos planejados geralmente são alcançados, e quando não são, buscam novas metodologias para

que ocorra a aprendizagem do aluno, 30% responderam que não são alcançados e por isso são sempre replanejados e utilizadas atividades diferenciadas para alcançá-los. Também foram percebidas atitudes de incentivo ou ameaça do erro do aluno relacionado ao seu comportamento, conforme observações:

Se ficar conversando vai errar. Preste atenção (PROFESSORA 2). (DIÁRIO DE CAMPO, 15/05/13).

- Qual é a letra do seu nome? [apontando para um aluno].

A criança diz outra letra não correspondendo a inicial do seu nome. E responde com a voz tremula demonstrando receio em errar.

A professora incentiva:- não precisa ter medo de errar não....estamos aqui para aprender. E mostra no quadro a letra correta (DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/13).

Em geral, percebe-se que há uma dificuldade das professoras em identificar o erro do aluno como uma oportunidade de construção do conhecimento para que se realize uma avaliação processual e mediadora. De toda forma, diariamente são realizadas correções coletivas e algumas vezes individuais das tarefas propostas. Demonstrando que as professoras reconhecem a importância de direcionar os erros dos alunos, mas em alguns momentos mostram-se resistentes aos alunos com mais dificuldades em aprender. Quando os erros dos alunos sofrem alguma penalidade, tendem a permanecer um processo de dificuldade, porém quando o professor aponta ou retifica suas respostas pode contribuir para a possibilidade da criança tomar consciência das contradições.

4.3 Participação do aluno no processo avaliativo

Foi perguntado às professoras se existe algum momento em que o aluno participa do processo avaliativo e se positivo, de que forma acontece esta participação. Assim, 60% responderam que o aluno não participa do processo de avaliação, enquanto 40% responderam que eles participam nos momentos que interpretam as histórias e desenvolve as atividades propostas pelo professor.

Pode-se inferir que esta não participação está ligada ao modelo tradicional de avaliação, no qual se objetiva a seleção e não a retroalimentação do trabalho pedagógico. Pois segundo Hoffmann (2002) autoavaliar-se significa o educando promover e acompanhar seu próprio processo de construção de conhecimento.

4.4 Instrumentos e estratégias utilizadas na prática avaliativa

Em relação às estratégias, todas as respostas salientaram que é realizada observação durante as atividades. Ainda, 20% complementaram que além da observação e das atividades realizadas como estratégia, utilizam anotações diárias dos acontecimentos relevantes e fichas para realizar o procedimento avaliativo.

Quando foi perguntado às professoras se elas utilizam algum tipo de registro

das observações, 60% afirmaram que realizam o registro escrito através da ficha de acompanhamento do aluno, enquanto 40% disseram que utilizam registro das observações no diário do professor ou caderno individual e também através do preenchimento das fichas de acompanhamento.

O posicionamento apontado através das respostas das docentes evidencia mais uma vez, que a instituição não padroniza a forma de realizar a avaliação da aprendizagem, mesmo padronizando alguns instrumentos. Apesar disso, as coordenadoras salientaram juntamente com a minoria das professoras (40%) que os registros são feitos através da ficha de acompanhamento que é distribuída pela secretária municipal de educação, somado ao registro que consta no diário do professor onde ele pode fazer as anotações da observação.

A ficha de desempenho do aluno traz uma visão geral do seu desenvolvimento e habilidades de acordo com cada unidade e eixos trabalhados na educação infantil. A mesma ficha é utilizada para os alunos de 4 e 5 anos na educação infantil. Alguns professores acreditam que esta ficha é um tipo de resumo do que é descrito nos registros feitos pelo professor.

Porém, Hoffmann (2002; 2012) discute sobre a complexidade envolvida no desenvolvimento infantil, indicando que nesta etapa, as análises das observações necessitam de um instrumento avaliativo mais amplo do que a ação de preencher formulários padronizados, como fichas de avaliação, que podem reduzir as observações dos professores a comportamentos desejáveis das crianças, revelando a reprodução de modelos classificatórios e comportamentalistas.

Foi percebido nas observações que algumas vezes os professores não realizam este registro diariamente, devido às inúmeras atribuições e responsabilidades do papel do professor, como identificado na fala abaixo:

Já foi mais fácil ser professor. Já tive turmas com 14 alunos na educação infantil, aí assim, claro que avaliar sempre foi uma tarefa complexa, mas, nessa época dava pra acompanhar melhor. São muitos alunos, muitas responsabilidades, muita cobrança (PROFESSORA 1).

Atentam-se ao fato que o professor também pode e deve ampliar a variedade desses instrumentos para realizar a avaliação com os alunos, assim como diz Luckesi (2003), todos os instrumentos são úteis à medida que possui adequação com os objetivos propostos pela instituição e em relação a sua construção.

Na sequência do questionário, quando foi perguntado como é escolhida a forma de avaliar em sala de aula, 70% disseram que é escolhida pela equipe pedagógica em reunião, e 30% que é decidida pelo professor e também pela equipe pedagógica. Nas observações foi percebido o demonstrado no comentário, cada professor encaminha a avaliação de acordo com sua própria concepção e adequando o instrumento padronizado pela instituição ao seu modo de realizar a avaliação do aluno.

No quesito da satisfação com o processo avaliativo na escola, 25% disseram que o processo avaliativo na escola é ótimo, não precisando ser modificado, 50%

acreditam que está bom, enquanto os outros 25% disseram que pode melhorar.

Ao mesmo tempo em que a escola deixa livre para o professor realizar os procedimentos de avaliação da aprendizagem de acordo com sua própria concepção e metodologia, deixa de considerar também esta possibilidade para os instrumentos de avaliação, no sentido de que 25% das pesquisadas acreditam que a ficha de acompanhamento do aluno muitas vezes não condiz com a realidade encontrada em sala de aula. E à medida que o professor não acredita no resultado positivo daquele instrumento, a prática de preenchê-lo para demonstrar dados ao município, torna-se desmotivadora, deixando muitas vezes de ocupar este tempo com outras atividades mais construtivas no processo de aprendizagem do aluno.

Nesta categoria, percebeu-se a utilização de meios que auxiliam na aprendizagem dos alunos, mesmo algumas vezes insuficientes no que diz respeito aos instrumentos, pois o emprego destes ainda é limitado em relação à imensidão de recursos disponíveis. O portfólio, por exemplo, pode ser um meio auxiliar para dinamizar a ação pedagógica, podendo estabelecer através deste, formas do aluno realizar a autoavaliação, percebendo seus avanços diante da exposição de suas próprias produções, registros fotográficos, vídeos, podendo escolher as produções junto com o professor para sentir-se atuante em seu progresso. Dentre outros que o professor e a instituição considerarem adequado para os objetivos propostos e a realidade da turma.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma pesquisa social, demarcada pelas experiências humanas, não se pode determinar uma conclusão de resultados finais, mas sim traçar considerações em torno dos resultados encontrados em campo, a fim de contribuir com reflexões acerca da temática e pronunciar sugestões elaboradas para estudos posteriores.

Nos resultados da pesquisa, percebeu-se que as professoras compreendem a avaliação da aprendizagem como estratégia de acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, numa dinâmica processual e contínua, mas nem sempre demonstram essa concepção em suas práticas. Devido a alguns problemas identificados, como: a falta de recursos materiais, a superlotação em turma, bem como as lacunas deixadas pela formação inicial das professoras.

Em geral, as práticas na educação infantil ainda hoje são caracterizadas pelo preconceito construído sobre a informalidade das ações desenvolvidas nesta etapa, talvez por marcas de uma história traçada pela luta em prol do reconhecimento do papel educativo, tão importante para o desenvolvimento da criança.

Contudo, em relação aos instrumentos avaliativos, a escola desenvolve a prática da observação e acompanhamento do aluno, avaliando através de registro

e ficha de acompanhamento, o que em geral contribui na organização dos registros da observação, auxiliando o processo avaliativo. Mas a utilização destes mostrou-se ainda insuficiente no que diz respeito à variedade de recursos disponíveis que podem auxiliar esta prática, de forma mais dinâmica e intencional.

Observou-se que a instituição dá liberdade para que o professor possa aprimorar sua prática com outros recursos avaliativos, mas não foi identificado outro instrumento além dos quais a instituição propõe mesmo alguns professores mostrando-se insatisfeitos com a ficha de acompanhamento do aluno.

Neste sentido, identificou-se a necessidade de uma formação continuada para aprofundamento do tema sobre avaliação da aprendizagem na educação infantil, visto que, de modo geral, as professoras aprenderam a lidar com esta questão apenas no cotidiano das aulas. Essa demanda formativa inclui a necessidade de espaço, no qual, fosse possível refletir sobre critérios de elaboração de instrumentos avaliativos condizentes com os objetivos propostos para Educação Infantil.

Por fim, o desenvolvimento desta pesquisa favoreceu uma experiência significativa e gratificante, sem, contudo, ter pretendido esgotar as considerações elaboradas acerca da temática, mas sim, colaborar na promoção de um pensamento crítico a respeito das práticas avaliativas desenvolvidas na Educação Infantil que considerem as especificidades dos espaços e tempos da vida escolar das crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança de da família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70.

BARBOSA, Maria Carmen; HORN, Maria da Graça. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Madalena. Educando o olhar da observação. In: FREIRE, Madalena (Org.) **Observação, Registro, Reflexão: instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012

_____. Jussara. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. Jussara. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

KRAMER, Sonia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares, comunicação e eventos, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico**: CEMPA. Paulo Afonso, 2012.

BIOÉTICA NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA: A IMPORTANCIA DA EMPATIA E DA PERCEPÇÃO

Vinicius Lurentt Bourguignon

Bacharel em Ciências Biológicas pela
Universidade Vila Velha
Vila Velha – Espírito Santo

RESUMO: Quando acompanhamos as origens do sentimento de moralidade e seus desdobramentos em diferentes sociedades humanas, podemos perceber que, em seu centro, encontra-se o problema da violência e dos meios para evitá-la, diminuí-la ou controlá-la. Portanto, através de um estudo da realidade e das nossas aptidões biológicas para um comportamento altruísta, podemos observar a importância da empatia ao desenvolvimento humano e científico. A Bioética busca exatamente diminuir os danos causados pelo homem aos outros animais e a si mesmo. E considerando a importância da empatia e da percepção para o reconhecimento do sofrimento animal, as pessoas que limitam suas considerações morais às fronteiras de sua comunidade humana, tendem a serem mais indiferentes ao sofrimento destes animais. Sendo assim, uma sociedade que reprime nossas considerações morais e coloca em risco nossa saúde mental, pode em algum momento produzir uma população indiferente ao sofrimento, tornando comum os atos de violência, contribuindo para uma educação desumana, e em caso específico,

pode contribuir também para uma ciência desumana. Orientado pela Bioética, este artigo apresenta algumas das contribuições biológicas e filosóficas para a consideração moral com os animais não humanos, e teve como objetivos; avaliar os conhecimentos e opiniões de alunos universitários em relação a ética e a experimentação animal em seus devidos cursos, verificar a existência de relações entre as opiniões e respostas de empatia dos alunos iniciantes e finalistas quanto à experimentação animal, e verificar a existência de relações entre as variações nas respostas de empatia com o especismo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; animais; ética; empatia; percepção.

BIOETHICS IN SCIENTIFIC EDUCATION: THE IMPORTANCE OF EMPATHY AND PERCEPTION

ABSTRACT: When we follow the origins of the sense of morality and its unfolding in different human societies, we can find, at its center, the problem of violence and the means to avoid it, diminish it or control it. Therefore, through a study of reality and our biological aptitudes for altruistic behavior, we can see the importance of empathy for human and scientific development. Bioethics seeks precisely to diminish the

damage caused by man to other animals and to himself. And considering the importance of empathy and perception for the recognition of animal suffering, people who limit their moral considerations to the boundaries of their human community tend to be more indifferent to the suffering of these animals. Thus, a society that represses our moral considerations and jeopardizes our mental health can at some point produce a population indifferent to suffering, making acts of violence common, contributing to inhuman education, and, in a specific case, can also contribute for an inhuman science. Guided by Bioethics, this article presents some of the biological and philosophical contributions to moral consideration with non-human animals, and had as objectives; to evaluate the knowledge and opinions of university students regarding ethics and animal experimentation in their due courses, to verify the existence of relationships between the opinions and empathy responses of beginners and finalists regarding animal experimentation, and to verify the existence of relations between the variations in empathy responses to speciesism

KEYWORDS: Education; animals; ethic; empathy; perception.

1 | INTRODUÇÃO

A ciência sempre foi alvo de críticas em relação à ética e à forma como os pesquisadores sustentam seus métodos para afirmar o seu poder sobre a natureza. A famosa frase “brincar de deus” surgiu das práticas dos pesquisadores em criar e manipular a vida. Como se isso não bastasse, ainda aprisionam animais vivos e conscientes para experimentos dolorosos até a morte. Segundo os conservadores, para avançar nas pesquisas afirmam a necessidade de se utilizar animais vivos como modelos. Criar vida consciente e fazê-la sofrer por causa da nossa curiosidade e sede de poder é ainda uma realidade nos centros de pesquisa. Mas ao contrário do que muitos pensam, isso acaba impondo um bloqueio em relação às possibilidades que a ciência pode produzir, e a ciência vem avançando muito nessas últimas décadas, possibilitando a criação de métodos alternativos para se estudar organismos com métodos menos invasivos, ou até com a substituição dos mesmos por órgãos, tecidos e células, ou até por modelos artificiais, simulação e computadores. E pensando sobre isso se faz necessário refletir sobre os limites éticos das experiências com animais.

A ética é a reflexão filosófica sobre a moralidade, isto é, sobre as regras e os códigos morais que norteiam a conduta humana¹. De acordo com Marilena Chauí:

“As questões socráticas inauguram a ética ou filosofia moral, porque definem o campo no qual valores e obrigações morais podem ser estabelecidos, ao encontrar seu ponto de partida: a consciência do agente moral. É sujeito ético moral somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais”.²

A ética é uma luta contra nossas paixões e instintos, ela parte da consciência

reflexiva do indivíduo:

“A consciência moral manifesta-se, antes de tudo, na capacidade para deliberar diante de alternativas possíveis, decidindo e escolhendo uma delas antes de lançar-se na ação. Tem a capacidade para avaliar e pesar as motivações pessoais, as exigências feitas pela situação, as consequências para si e para os outros, a conformidade entre meios e fins (empregar meios imorais para alcançar fins morais é impossível), a obrigação de respeitar o estabelecido ou de transgredi-lo (se o estabelecido for imoral ou injusto). A vontade é esse poder deliberativo e decisório do agente moral. Para que exerça tal poder sobre o sujeito moral, a vontade deve ser livre, isto é, não pode estar submetida à vontade de um outro nem pode estar submetida aos instintos e às paixões, mas, ao contrário, deve ter poder sobre eles e elas.”²

Nas palavras de Sonia Felipe³, “toda ação moral depende do raciocínio que leva em consideração a unidade e a coerência dos próprios atos frente ao reconhecimento do dever (desejo racional) de praticá-los, e nesse sentido a ética, conforme o expressa Singer interpretado por Robert C. Solomon, nada mais é do que ‘um processo de consciência ampliada’, ‘o círculo em expansão’” – para ele – “a razão permite a expansão do círculo, a superação do impulso primitivo de cuidar do bem da prole, para o âmbito que supera a família, a aldeia, o país, a nação, a espécie”³. Na sua interpretação, Solomon deu prioridade à razão no processo de expansão do ‘círculo moral’, entretanto, Frans de Waal⁴ observa o ‘círculo em expansão’ nos animais não humanos para além da espécie pela capacidade de empatia, sem necessidade do uso da razão como a conhecemos em humanos. “A empatia é a capacidade que os mamíferos têm de se colocar no lugar do outro e experimentar as suas emoções” – como afirmou Theodor Lipps citado por Frans de Waal – “indiretamente entramos em seu corpo e participamos da sua experiência”.

Para Tréz & Nakada (2008); “uma prática científica que afeta diretamente as percepções e ações dos atuantes nas ciências biomédicas e biológicas, caracterizando o status moral atribuído aos animais não-humanos, é o emprego do “modelo animal” na experimentação, e uma análise desta prática pode ajudar a visualizar como o paradigma antropocêntrico-especista permeia o estudo e a prática da biologia moderna”.⁵ E devido aos conflitos éticos existentes por parte de docentes e de alunos no estudo das ciências biológicas^{5,6} – faz-se necessário um olhar crítico aos métodos empregados no ensino da ciência – pois estudos comprovam que os métodos alternativos podem gerar resultados tão significativos quanto os métodos que usam animais.^{7,8}

Vários pensadores já tentaram propor a quebra deste paradigma hegemônico. O filósofo norueguês Arne Naess, propôs em 1973 a Ecologia Profunda como alternativa ao modelo hegemônico (Quadro 1) de pensar o homem como centro da natureza. Na interpretação de Capra (apud SIQUEIRA-BATISTA, 2009):

“[...] a ecologia profunda não separa seres humanos ou qualquer outra coisa do meio ambiente natural. Ela vê o mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que são fundamentalmente interconectados e são interdependentes. A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos

os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida.”⁹

A ecologia profunda (deep ecology) traz em seus estudos uma mudança de paradigma da perspectiva ecológica, onde no seu centro se encontram as interações homem-natureza sobre a visão da ética e bioética, tanto relacionadas com os elementos bióticos⁹ quanto com os abióticos segundo outros autores.¹⁰

VISÃO DE MUNDO HEGEMÔNICA	ECOLOGIA PROFUNDA
Domínio da Natureza	Harmonia com a Natureza
Ambiente natural como recurso para os seres humanos	Toda a Natureza tem valor intrínseco
Seres humanos são superiores aos demais seres vivos	Igualdade entre diferentes espécies
Crescimento econômico e material como base para o crescimento humano	Objetivos materiais a serviço de objetivos maiores de autorrealização
Crença em amplas reservas de recursos	Planeta tem recursos limitados
Progresso e soluções baseados em alta tecnologia	Tecnologia apropriada e ciência não dominante
Consumismo	Fazendo o necessário e reciclando
Comunidade nacional centralizada	Biorregiões e reconhecimento de tradições das minorias

Quadro 1. Comparação entre a visão de mundo hegemônica e a ecologia profunda.

Fonte: SIQUEIRA-BATISTA et al, 2009.

Em relação aos elementos abióticos, segundo Singer¹⁰ os argumentos são mais difíceis de serem sustentados; “pisaremos em terreno mais seguro se nos limitarmos à argumentação fundamentada nos interesses das criaturas sencientes”.

Alguns autores que colaboraram contra a visão de mundo hegemônica foram os anarquistas Élisée Reclus e Piotr Kropotkin. Élisée Reclus, segundo Leal¹¹, fez contribuições significativas em relação a bioética do espaço, ao reconhecimento das biorregiões, da preservação do meio ambiente e das tradições de minorias. Kropotkin¹² contribuiu em sua obra Apoio Mutuo: Um Fator de Evolução com publicações traduzidas desde 1902, aonde o autor baseado nas teorias darwinistas, argumenta sobre um fator importante para a sobrevivência das espécies: o mutualismo. Kropotkin discordava da visão de alguns seguidores de Darwin que atribuíam a competição e aos conflitos um dos principais fatores da seleção natural. Para Kropotkin, não é a competição, e sim evitar ou diminuir os conflitos que garantem a melhor sobrevivência das populações, e inclusive observou a importância do apoio mutuo e da associação entre trabalhadores para acelerar o processo de desenvolvimento civilizatório. Kropotkin demonstrou através de observações da natureza, que as espécies mais sociais e – conseqüentemente – as mais populosas tinham maiores chances de sobreviverem as extinções causadas pelas pressões ambientais. Kropotkin também chegou a atribuir uma moralidade instintiva aos animais, semelhante ao que

Proudhon¹³ observou.

Por isso considero aqui importante as relações biossociais para o desenvolvimento humano, pois segundo Bronfenbrenner citado por Paola Biasoli Alves¹⁴, o desenvolvimento humano é definido como “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida”.

Para Van Renselae Potter¹⁵ a humanidade necessita urgentemente de uma nova sabedoria que forneça “o conhecimento de como usar o conhecimento” para a sobrevivência humana e para o melhoramento da qualidade de vida, e sugere o termo bioética para esta ciência da sobrevivência que segundo ele deve ser construída sobre a ciência da biologia e da ética. Aqui considero o conhecimento segundo David Hume citado por Matos¹⁶, que diz “todo animal apresenta instintivamente, sendo o conhecimento uma rede de informações geradas pelo hábito” – nesta interpretação – “as estruturas de conhecimento no ser humano, e as similares em outros seres vivos, são explicados levando-se em conta o seu desenvolvimento por meio de processos naturais, tais como a seleção natural”.

Para Pegoraro¹⁷, a bioética, além de uma “ética aplicada”, é uma “ética filosófica que se especializou em acompanhar o progresso e os problemas éticos da genética, da biomedicina, da biosfera e dos ecossistemas”. Segundo Diniz¹⁸, “a bioética preocupa-se com todas as situações de vida que estejam em meio a diferentes escolhas morais quanto aos padrões do bem-viver”.

De acordo com Chauí, “quando acompanhamos a história das ideias éticas podemos perceber que em seu centro encontra-se o problema da violência e dos meios para evitá-la, diminuí-la ou controlá-la e diferentes formações sociais e culturais instituíram conjuntos de valores éticos como padrões de comportamentos sociais que pudessem garantir a integridade física e psíquica de seus membros e a conservação do grupo social”.² Ainda segundo ela, as várias culturas e sociedades não definiram e nem definem a violência da mesma maneira, e no entanto, certos aspectos da violência são percebidos da mesma maneira nas várias culturas e sociedades, formando o fundo comum contra o qual os valores éticos são erguidos. Para Chauí:

“...a violência é percebida como exercício da força física e da coação psíquica para obrigar alguém a fazer alguma coisa contrária a si, contrária aos seus interesses e desejos, contrária ao seu corpo e à sua consciência, causando-lhe danos profundos e irreparáveis, como a morte, a loucura, a auto-agressão ou a agressão aos outros”.²

Segundo Chauí, “quando uma cultura e uma sociedade definem o que entendem por mal, crime e vício, determinam aquilo que julgam violência contra um indivíduo ou contra o grupo e simultaneamente, erguem os valores positivos, o bem e a virtude, como barreiras éticas contra a violência” e além disso, “nossa cultura e sociedade nos definem como sujeitos do conhecimento e da ação, localizando a violência em

tudo aquilo que reduz um sujeito à condição de objeto e do ponto de vista ético, somos pessoas e não podemos ser tratados como coisas, e para isso os valores éticos oferecem garantia de nossa condição de sujeitos, proibindo moralmente que nos transformem em coisa usada e manipulada por outros”². Para Chauí a ética é normativa exatamente por isso, suas normas visam impor limites e controles ao risco permanente da violência.

O conceito de pessoa, por mais limitada que esteja para a comunidade moral humana, para os filósofos da ética animal esse conceito também vale para os animais não humanos. Segundo Napoli¹⁹, Regan usa o conceito de sujeitos-de-uma-vida, enquanto são pessoas para Francione; “pessoas são indivíduos sencientes e livres, ou seja, não são propriedades de ninguém”.

2 | CONTRIBUIÇÕES DA BIOLOGIA E DA FILOSOFIA PARA A CONSIDERAÇÃO MORAL COM OS ANIMAIS NÃO HUMANOS

Segundo a professora e filósofa Dra. Sonia Felipe²⁰ o mecanismo humano da dor é praticamente o mesmo dos animais, e sabemos por experiências, com humanos, que a capacidade de sentir dor é essencial para a sobrevivência. A sensação de dor, e a influência motivacional de a sentir, são essenciais para a sobrevivência do sistema, e sugerir que o mecanismo é puramente mecânico nos animais, mas não no homem, é, pois, altamente implausível.

Para Orsini e Bondan²¹ estresses devem ser entendidos como um processo fisiológico, neuro-hormonal, pelo qual passam os seres vivos para enfrentar uma mudança ambiental, na tentativa de se adaptar às novas condições e, assim, manter a sua homeostasia. Outra classificação importante do estresse é relacionada a sua natureza, forma de manifestação e consequências desencadeadas. Assim, o estresse pode ser chamado de eustresse (quando se tratar de um evento positivo, ou seja, do estresse necessário à sobrevivência do indivíduo frente a uma adversidade) ou distresse (quando o estresse desencadeado ser prejudicial ao organismo).

Ainda de acordo com a professora Sonia somos todos iguais, variando de indivíduo para indivíduo e de espécie para espécie apenas na intensidade com que empregamos nossas faculdades para garantir a sobrevivência e o cuidado da prole. O que diferencia um animal de outro é a intensidade e frequência de cada uma dessas habilidades, reguladas em função da necessidade maior ou menor de se guardar contra hostilidades sociais e ambientais, as quais, por sua vez também podem variar, e por analogia com o que se sabe ocorrer em humanos, deduz-se que todos os seres vivos dotados de um sistema nervoso organizado (diencéfalo) também podem sentir dor. Para Peter Harrison, citado por Sonia Felipe, é impossível elaborar uma teoria estrita da dor, e reconhece que a polêmica sobre a dor se estabeleceu a partir da teoria da evolução, que afirma: as diferenças entre seres

humanos e animais são quantitativas e não qualitativas; “peixes, pássaros e os mamíferos não-humanos tem seus respectivos centros de prazer e dor semelhantes ao encontrado em humanos. Os mecanismos neurológicos, responsáveis pelas reações dolorosas, são extraordinariamente semelhantes em todos os vertebrados e alguns invertebrados”.²⁰

Para Tâmara Levai²², “sendo o sofrimento um estado orgânico, uma alteração psíquica ou mesmo uma sensação de mal-estar, a dor implícita não é exclusivamente física; reações naturais como choro, o grito ou a fuga, podem traduzir um comportamento decorrente de uma situação adversa experimentada por um animal, humano ou não. Pode ser provocado pela falta de alimento, pelo excesso de calor ou de frio, pela falta de exercícios físicos, falta de água, frustração, etc. Cada um desses estados é subjetivamente distinto e cada um traz sua consequência fisiológica e comportamental”. De acordo com a International for the Study of Pain, citado pela Levai “sofrimento é uma sensação desagradável e experiência emocional associada a danificação física atual ou potencial nos tecidos que constituem o organismo”.

Para Sonia Felipe as teses mecanicistas de Descartes, mesmo após três séculos e meio, defendidas por ele, influenciaram, até hoje, o mundo da ciência experimental, assim a teoria mecanicista da natureza animal da sustentação a crença difundida entre os cientistas há pelo menos até duas décadas, de que os animais são destituídos da consciência da dor e, conseqüentemente, possam sofrer.²⁰ Quase quatro séculos depois de Descartes, neurocientistas e outros pesquisadores se reuniram para publicar o manifesto “The Cambridge Declaration on Consciousness” proclamando a existência da consciência nos animais humanos e não humanos. A declaração foi anunciada publicamente em Cambridge, Reino Unido, no dia 7 de julho de 2012, na Francis Crick Memorial Conference on Consciousness in Human and non-Human Animals, no Churchill College, da Universidade de Cambridge, por Low, Eldeman e Koch. A declaração foi publicada no sítio de Francis Crick Memorial Conference.²³

2.1 A ocitocina e a “biologia da moralidade”

antes que a psicologia e a neurociência moderna pudessem compreender totalmente, foi Charles Darwin, com a Origem das Espécies²⁴ e principalmente em A Descendência do Homem²⁵ que nos trouxe à luz da razão, colocando de lado as crenças antropocêntricas, reforçadas pelos dogmas religiosos sobre nossa suposta superioridade divina, para reconhecer nossa verdadeira natureza e nos igualarmos mais aos outros animais. Em Darwin:

“Vimos que os sentimentos e a intuição, as várias emoções e faculdades, tais como amor, memória, atenção e curiosidade, imitação, razão e etc., das quais o homem se orgulha, podem ser encontradas em estado incipiente, ou por vezes, numa condição bem desenvolvida, nos animais inferiores”.²⁵

Por mais que Darwin não pudesse explicar ou provar que existia alguma

capacidade inata de reconhecer as expressões, ele reconheceu a dificuldade de comunicação das expressões entre diferentes espécies, especificamente entre os animais e os homens, em exceto em relação aos animais domésticos e treinados, que teriam uma maior aproximação com seus donos. Segundo ele: “... até onde pude constatar, depois de muitas tentativas, eles não entendem nenhuma expressão que se restrinja ao rosto, excetuando-se o sorriso ou a risada, que em algum grau eles parecem identificar e essa quantidade determinada de conhecimento foi provavelmente adquirida, tanto por macacos quanto por cães, pela associação entre tratamentos severos e carinhosos com nossas atitudes e tal conhecimento certamente não é instintivo”.²⁶

Atualmente a ciência esclareceu muito sobre as emoções desde a teoria da evolução. A neurociência se empenha especialmente sobre a importância da ocitocina. Segundo Campos e Graveto²⁷, a ocitocina é um neuropeptídeo sintetizado no núcleo paraventricular e supraóptico do hipotálamo e é lançada para a circulação através da neurohipófise, e também é secretada pelo sistema nervoso central, funcionando como um neuromodulador. Segundo Dacome e Garcia²⁸ regiões do sistema límbico recebem inervações de vias ocitocinérgicas; essas regiões estão envolvidas na produção de emoções básicas nos animais inferiores e superiores, como medo, ansiedade, fome, saciedade, prazer e desejo sexual e a atuação periférica da ocitocina produzindo contrações da musculatura lisa no momento do parto e na ejeção do leite durante a amamentação são comumente descritas.²⁸ De acordo com Uvñas-Moberg e Petersson (2005) citado por Diana Campos e João Graveto²⁷ (2010); “o sistema nervoso oxitonérgico é igualmente desenvolvido nos homens e nas mulheres, no entanto, é muito mais influenciado pelas hormonas esteroides femininas”.

Ainda de acordo com Campos & Graveto²⁷, existe um vasto conjunto de evidências científicas nos humanos em relação aos efeitos da ocitocina, “a ocitocina modula a percepção social, a cognição social, o comportamento social e, conseqüentemente, promove a aproximação social e a formação de laços entre as pessoas” e para além dos efeitos ansiolíticos, “a ocitocina modula funções cognitivas sociais como a confiança e o reconhecimento de emoções”. Bratz e Hollander, citados por Campos e Graveto, acrescentam ainda, que a ocitocina quando administrada a crianças com autismo limita os comportamentos repetitivos e melhora o processamento de informações sociais, e Domes et al. afirmam que a habilidade para “ler a mente” dos outros é uma base capital para as interações sociais, e que uma única dose de ocitocina é suficiente para causar um aumento substancial na habilidade para “ler a mente” e, portanto, interpretar pistas sociais sutis a partir da região do olho de outros sujeitos.²⁷ A importância das expressões faciais e corporais para a comunicação foi verificada também em primatas por Frans de Waal.

Conhecido por suas pesquisas de comportamento e consciência animal, Frans de Waal no livro *A Era da Empatia: Lições da natureza para uma sociedade mais*

gentil⁴, ele percorre a história dos estudos sobre comportamento animal e chega a conclusões de suas próprias pesquisas com primatas afirmando que os animais possuem senso de justiça, igualdade e solidariedade, e à existência da empatia tanto intraespecífica quanto interespecífica, sugerindo ser uma característica evolutiva importante para a sobrevivência dos animais superiores, uma observação elaborada do que Kropotkin¹² apontou no século XIX sobre o apoio mútuo. O que nos sugere que a empatia pode ser um dos motores para o apoio mútuo e a associação altruísta entre os indivíduos.

Através da observação dos animais vivos em seu habitat natural, analogamente ao que vinha sendo observado em humanos por Charles Darwin em *A Expressão das emoções no homem e nos animais*, busca-se vestígios das expressões das emoções e de sentimentos nos animais. Segundo Darwin: “A capacidade de comunicação entre membros de uma mesma tribo por meio da linguagem foi de uma importância crucial no desenvolvimento do homem. E os movimentos expressivos da face e do corpo aumentaram bastante o poder de linguagem”.²⁶

Plínio de Toni em *Etologia humana: o exemplo do apego*, descreveu o cuidado parental como um dos principais comportamentos que ajudou a uma maior sobrevivência do gênero *Homo*, aumentando a interação social e o desenvolvimento da espécie.²⁹

2.2 Contribuições do direito na defesa dos animais

Nas palavras de Sonia Felipe²⁰, “democracia e justiça foram pensadas durante quase três milênios como um ideal de igual respeito que deve incluir todos os iguais, mas estes não necessariamente são todos os seres capazes de sofrer danos, dor, sofrimento e morte por atos alheios, estranhos aos seus interesses, e, portanto, violadores das condições de sua existência, e – segundo ela – Platão foi o primeiro filósofo a reconhecer que uma sociedade verdadeiramente democrática reuniria homens e animais, sem discriminação.” – Além disso – “No século XVIII Rousseau afirmava que uma república democrática levaria o ideal da igualdade tão a sério, que mesmo os animais seriam respeitados em sua liberdade de prover-se, e poderiam conviver, pacificamente, com os seres humanos, que não seriam capazes de os prejudicar”. – Entretanto segundo a Felipe – “nos moldes da justiça democrática, fomentados ainda nas duas ou três últimas décadas do segundo milênio, apenas aos seres humanos foi resguardada o direito de não sofrer exploração física, abuso emocional e morte intempestiva”.²⁰

Para Sonia Felipe, foi a partir de Humphry Primatt em seu livro “*A Dissertation on the Duty of Mercy and Sin of Cruelty to Brute Animals*”, de 1776, ano da Declaração da Independência em que os norte-americanos proclamam a igualdade e a liberdade como princípios norteadores da ordem política em seu país, que o conceito de direitos morais começou a estabelecer direitos legais aos animais não humanos. E

em 1789, na Inglaterra, o filósofo moral e do direito, Jeremy Bentham escreve, “An Introduction to the Principles of Morals and Legislation”. Nessa obra, concluída, mas não publicada por Bentham desde 1780, as teses centrais de Primatt são retomadas e em 1834, houve ainda uma edição do texto completo de Humphry Primatt, que permaneceu ignorada pela comunidade acadêmica filosófica até 1892, quando Henry Salt escreveu *Animal Rights*.³⁰

Sonia Felipe²⁰ identifica três estratégias de argumentação no estatuto moral dos animais; A conservadora segue a tradição moral sem a questionar e nega-se a fazer qualquer mudança na concepção do lugar dos animais no âmbito da moralidade humana, os conservadores não reconhecem que os seres humanos tenham quaisquer deveres, nem positivos, nem negativos, para com os animais; A abolicionista critica a filosofia moral tradicional por discriminar animais de outras espécies, e propõe o fim de todas as formas de exploração animal e essa posição reconhece que sujeitos morais tem não apenas deveres negativos, os de não-maleficência, mas também positivos, os da beneficência, para com animais dotados de sentiência; A bem-estarista ou reformista, por sua vez, critica as formas tradicionais de manejo de animais, defendendo reformas no sistema de captura e confinamento, e nos objetivos da pesquisa experimental em modelo animal, a exemplo da proposta de Replacement, Refinement e Reduction, conhecida por 3Rs.²⁰ Entretanto, no artigo de Broom & Molento³¹ sobre as definições de bem estar animal, algumas pesquisas para avaliação do bem estar não podem levar considerações éticas em determinados processos, pois para se avaliar o grau de bem-estar dos animais deve-se saber primeiramente as consequências dos métodos aos quais estes animais são submetidos, e só após os resultados pode-se afirmar até qual ponto ou qual a melhor forma de usar esses animais.

Ryder, citado pela Sonia Felipe, considera especista o uso do modelo animal na ciência e esclarece o sentido que dá ao conceito que propõe para descrever tal procedimento:

“Uso a palavra especismo para descrever a discriminação generalizada praticada pelo homem contra outras espécies, e para traçar um paralelo com o racismo. Especismo e racismo são ambas formas de preconceito baseados em aparências – se o outro indivíduo parece diferente, considera-se, então, que ele se encontra além de parâmetro moral. Especismo e racismo (e na verdade sexismo) ignoram ou subestimam as semelhanças entre o discriminador e aqueles contra quem este discrimina e ambas as formas de preconceito revelam indiferença pelos interesses de outros, e por seu sofrimento.”^{20,30}

Em 1840, o anarquista Proudhon já havia pensado a ideia de moralidade nos animais em *O que é a propriedade*, no capítulo V, § 1, “Do sentido moral no homem e nos animais”. Contrapondo-se às ideias religiosas, ele diz que a natureza moral do homem é similar a dos animais, apenas nos diferenciando por grau – ou seja, segundo ele – as diferenças entre seres humanos e animais são quantitativas e não qualitativas, apenas nos diferenciamos pela nossa maior capacidade de refletir

e raciocinar motivados pela nossa justiça¹³. Entretanto Frans de Waal⁴ vai afirmar que os outros animais também fazem escolhas e julgamentos de acordo com seus interesses.

Para Sonia Felipe²⁰ a finalidade última de uma natureza livre e dotada de raciocínio é constituir-se em natureza moral. Segundo ela, “o único status capaz de nos garantir uma distinção em relação aos demais seres vivos – dotados de autonomia física, mas destituídos de autonomia moral, incapazes de realizar sua própria unidade vital, para além das determinações de sua natureza biológica – é o de sermos sujeitos morais”. De acordo com Sonia Felipe, Kant estabelece ao definir a autonomia moral como constitutiva da dignidade de seres cuja vontade se liberta pela atividade da razão, isto é, a atividade que estabelece fins a serem alcançados através da ação e a esse projeto Kant denomina humanismo. Então, na interpretação da Felipe, nada que implique na destruição da nossa vontade liberta pela razão, pode ser digno do que chamamos moralidade, menos ainda, humanidade. Ainda para ela, há que examinar, pois, se a destruição da vida dos animais pode ser considerada ou não, um ato que represente, genuinamente, a moralidade e, portanto, a humanidade de um ser de autonomia moral. Steven Wise, citado por ela, propõe a autonomia prática como critério de definição ética e jurídica da linha divisória que distingue seres vivos, aos quais devemos reconhecer e garantir direitos legais, de outros, aos quais ainda não podemos conceber tais direitos, seja porque de sua natureza mental pouco ou nada se sabe, seja por serem destituídos de toda e qualquer forma de autonomia prática.²⁰

De acordo com a Felipe, sensibilidade, consciência, percepção de si (self), desejo e intenção constituem alguns indícios ou evidências de que os animais têm autonomia prática e tais indícios podem ser observados através de comportamentos que resultam de atividade mental, ainda que em alguns casos essa pareça ser mínima. Observação, atenção, memória e coordenação mental do próprio movimento no ambiente natural são habilidades constitutivas dos animais capazes de fazer escolhas, nos quais Wise reconhece autonomia prática e em relação aos quais propõe a proteção constitucionais das suas liberdades vinculadas ao gozo dessa autonomia: o não-aprisionamento e a possibilidade do movimento para auto prover-se e prover os dependentes. Animais conscientes de si são aqueles capazes de saber que outros animais podem “ver e saber”. Isso significa que eles compreendem símbolos, usam um sofisticado sistema de linguagem ou algo similar, são capazes de disfarçar, representar, imitar e de resolver problemas completos²⁰. Waal⁴ demonstra através de experimentos comportamentais com primatas e outros animais essa capacidade de “ver e saber”. Para Sonia Felipe animais conscientes, que podem agir e representar significativamente, estão próximos do homem na escala evolutiva, tem insight (pensam), e essas habilidades indicam que tais animais devem ser classificados no mesmo âmbito no qual colocamos seres humanos com habilidades idênticas²⁰.

Ainda segundo Sonia Felipe, respeitar a autonomia prática ou a liberdade física de humanos e não-humanos significa preservar: 1) a integridade física do sujeito; 2) a mobilidade para buscar os meios de subsistência biológica, para si e seus dependentes; e, 3) as condições necessárias à interação social daquele indivíduo em sua comunidade natural. Ainda de acordo com ela, para os humanos, a liberdade, no sentido mais básico e fundamental, significa a não-escravidão, o não-aprisionamento, a não-subtração do espaço físico necessário aos cuidados de subsistência, o não-isolamento mental, o não-isolamento social, e ao violar esses limites, comete-se contra os seres humanos a maior das injustiças, pois os tratamos como escravos e coisas. E para Wise deve-se aplicar na defesa dos animais o mesmo estabelecido para a defesa dos humanos.²⁰

As constituições democráticas incorporaram relativamente bem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1984, mas relutam ainda em admitir em seus artigos a Declaração Universal dos Direitos Animais, proclamada em Bruxelas, na sede da UNESCO, em 27 de janeiro de 1987, e reformulada em abril de 1989 por entidades de proteção aos animais de todo o mundo, a exemplo da iniciativa dos abolicionistas alemães.²⁰

Tâmara e Fernando Levai verificam que a norma jurídica ambiental reconhece a crueldade implícita na atividade experimental sobre animais, contando que já existem técnicas alternativas ao uso do animal em laboratório dentro e fora do país.^{22,32} No Brasil uma importante conquista no âmbito legal foi a Lei de Crimes Ambientais nº 9.605/98. A vivissecação passou a ser considerada delituosa, caso não adotados os métodos substitutivos existentes. Praticar ato de abuso, maus-tratos, ferir ou mutilar animais silvestres, domésticos ou domesticados, nativos ou exóticos sofre a pena de detenção, de três meses a um ano, e multa. Incorre nas mesmas penas quem realiza experiência dolorosa ou cruel em animal vivo, ainda que para fins didáticos ou científicos, quando existirem recursos alternativos e a pena é aumentada de um sexto a um terço, se ocorre morte do animal (Lei nº 9.605, 12/02/98 – Lei dos Crimes Ambientais - Capítulo V, Art. 32º). Além disso, foi criado o Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal (CONCEA) em 2008, que regulamenta a experimentação animal e impõe as medidas de tratamento para o bem estar animal.³³

3 I CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MENTE E A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA E DA PERCEPÇÃO

Apesar dos avanços significativos que podem ser atribuídos à metodologia behaviorista, Vygotsky afirma que esse método apresenta sérias limitações, e embora o método seja objetivo e adequado ao estudo de reflexos simples, ele falha claramente quando aplicado a processos psicológicos complexos, pois os

mecanismos mais internos característicos desses processos permanecem ocultos.³⁴

A professora pedagoga Teresa Cristina Rego³⁵ identificou algumas ideias centrais sobre a formação social da mente em Vygotsky. A primeira ideia se refere à relação indivíduo/sociedade, e nas palavras da pedagoga, “as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo, elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural, ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo”. Nas palavras do Luria, citadas pela Teresa Rego, “as funções psicológicas superiores do ser humano surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do Homo sapiens, com fatores culturais, que evoluíram através de dezenas de milhares de anos de história humana”.

A segunda ideia se refere a origem cultural – já que, na interpretação da Teresa Rego – “o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tão pouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana” – portanto, para Vygotsky, nesta interpretação – “a cultura é parte da natureza humana, já que suas características psicológicas se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar informações”. A terceira ideia, se refere a base biológica do funcionamento psicológico, o cérebro, o qual é entendido como um “sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual”. A quarta ideia pressupõe que a mediação é fundamental na perspectiva sócio histórica pois é justamente através das ferramentas e dos signos que os processos de funcionamento psicológicos são fornecidos, dando destaque ao papel da linguagem no processo de pensamentos. A quinta ideia se baseia em que “processos psicológicos complexos se diferenciam dos mecanismos mais elementares e não podem ser reduzidos a cadeia de reflexos”.³⁵

Além disso Vygotsky observou a importância da percepção; a percepção é uma função psicológica importante para compreender melhor os processos psicológicos complexos e estes tipos de funcionamentos psicológicos mais elaborados se desenvolvem em um processo dialético, e podem ser explicados e descritos a partir do contexto histórico e social.

Para Lev Vygotsky a relação entre o uso do instrumento e a fala afeta várias funções psicológicas em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma compondo o sistema dinâmico do comportamento, e enfatiza o trabalho de Köhler sobre a importância da estrutura do campo visual na organização do comportamento prático de macacos antropoides e o uso da percepção para resolver problemas. E para Köhler, a diferença entre a inteligência prática das crianças e dos animais é que aquelas são capazes de reconstruir a sua percepção e, assim, liberta-se de determinada estrutura de campo perceptivo e esse desenvolvimento representa

uma ruptura fundamental com a história natural do comportamento primitivo dos animais para as atividades intelectuais superiores dos seres humanos.³⁴

De acordo com Arno Engelmann a Gestalt não seria um atributo a opor aos elementos, ao contrário, seria a maneira de acordo com a qual as coisas seriam percebidas, composta de elementos formadores ou sensações, entretanto, para Kohler podem haver sensações das quais não se tem consciência e que mesmo as conscientes podem levar a ilusões, mostrando nitidamente que uma simples geometria das estimulações elementares dispostas externamente é incapaz de explicar os fatos observados, enquanto Koffka em *A psicologia da percepção*, vai dizer que basicamente não são as sensações que formam a percepção, mas é a percepção que pode ser composta de sensações, e para Petermann o dado perceptível é algo de imediato. Além disso, Lipps em 1897, disse que na empatia há uma consciência do eu que se projeta na coisa e infere-lhe uma emoção, enquanto Köhler vai dizer que simplesmente da maneira pela qual pode sentir nele uma emoção, pode também colocá-la para fora do eu. De todo modo, para Engelmann, ao distinguir o eu daquilo que percebo fora de mim, fazemos a divisão entre o “fenomenalmente subjetivo” e o “fenomenalmente objetivo”, entre o que “está dentro” e o que “está fora”. O centro para ele também é o lugar em que se originam os “vetores”, como na física, e essa maneira de ver as coisas constitui a chamada interpretação dinâmica do mundo.³⁶

Segundo Engelmann, Kohler denomina as emoções de qualidades terciárias, em comparação com qualidades secundárias e primárias de acordo com a velha classificação de Locke, onde as qualidades primárias estão inseparavelmente nos corpos, como solidez e extensão, e as qualidades secundárias que produzem sensações, mas não estão nos corpos, como cores e gostos. De acordo com Engelmann todo cientista tem uma série de fatos a explicar e esses fatos lhe devem ser totalmente neutros, entretanto segundo ele, para Kohler todo valor é ao mesmo tempo um fato, e os valores são aprendidos pela fenomenologia de cada um, essa fenomenologia é isomórfica a um campo elétrico no cérebro e esse campo elétrico no cérebro é idêntico ao campo elétrico na matéria inanimada. Portanto para Kohler, na interpretação de Engelmann, uma repulsa ou uma atração poderiam produzir-se tanto na matéria inanimada quanto no cérebro ou no campo fenomenológico. Para Engelmann a ética que trata de valores está no ápice do pensamento de Kohler, podendo encontrar-se junto as outras ciências, e segundo o próprio Kohler a psicologia é um ramo da biologia.³⁶

3.3 Cultura e ciência desumana

A crueldade com animais é preocupante, levando em consideração que um dos comportamentos que caracteriza a psicopatologia na infância é a crueldade que eles cometem com outras crianças e animais. Segundo o cientista humanitário Albert Schweitzer: “Quem quer que tenha se acostumado a desvalorizar qualquer forma de

vida, corre o risco de considerar que vidas humanas também não têm importância”.³⁷

Para Laerte Levai, a pedagogia da crueldade está inserida consciente ou inconscientemente na cartilha dos povos. Dos primeiros atos de sadismo gratuito contra insetos, passando pela matança ou pelo aprisionamento de aves e chegando aos maus tratos com animais domésticos, crianças crescem em um mundo onde a violência faz parte do cenário urbano e rural.³²

Para Hilda Morana³⁸ e colaboradores o caminho para o sadismo não é claro, embora possa ser uma combinação entre um extremo narcisismo e uma configuração cerebral onde regiões relacionadas à empatia estejam significativamente deficientes, o que levaria o homicida a uma total indiferença ao sofrimento de suas vítimas. Talvez isso explique por que os psicopatas, popularizados por Cleckley³⁹, são descritos como pessoas muito inteligentes e racionais, no entanto não podem fazer uso da empatia.

A APA (Associação Americana de Psicologia) classifica o transtorno de personalidade antissocial (TPAS) como sendo igual à psicopatia e à sociopatia e algumas características do TPAS são; afeto superficial, insensibilidade, falta de empatia, falta de remorso ou culpa, entre outros.^{38,40}

De acordo com Balenciaga⁴¹ a sociedade moderna é responsável pela imposição e banalização da psicopatia, onde o lucro está acima da vida, criando fragmentação e disputa entre os indivíduos pelo poder, contribuindo para os transtornos de personalidade. O documentário *The Corporation* de Joel Bakan dirigido por Mark Achbar e Jennifer Abbott mostra um cenário aonde as corporações de certa forma adquirem características antissociais e de psicopatia, com um controle condicionado tão excessivo que influenciam diretamente no comportamento e na vida em sociedade.⁴² Segundo Balenciaga, de um ponto estritamente psiquiátrico não existe uma patologia, e muitos psicopatas não são criminosos nem exibem um comportamento antissocial violento como é descrito nos manuais de criminologia, e a tendência antissocial da psicopatia está presente na nossa cultura devido a demagogia economicista, que permite que a tendência antissocial, a violência e a psicopatia passem despercebidas e inclusive seja visto como normal em uma democracia. Além disto, para ela a classificação deste transtorno se aplica fundamentalmente para a conduta criminal, deixando de lado uma variação de problemas emocionais e interpessoais, e o viés ideológico não permite identificar nem classificar como psicopatas pessoas aparentemente normais que estão presentes em campos tão variados como na política, na economia, na medicina e tantos outros, redefinindo o transtorno para um problema individual e também genético, diluindo o caráter social da tal “patologia”. Assim, Balenciaga redefine a psicopatia como sendo uma loucura insana fundamentalmente moral e ética que tem como alvo a sociedade através da contínua vulnerabilidade das normas sociais, e os psicopatas podem ser classificados simplesmente como pessoas más, racionais e que não apresentam nenhum problema neurológico para além da falta de empatia e insensibilidade, com

ausência de preocupação pelos outros. Para Piñuel, citado por Balenciaga, o mundo emocional desses indivíduos está fortemente limitado, parece um tipo de ‘autista social’. Desse modo os indivíduos com TPAS também podem estar presentes ocupando posições de poder na sociedade (como dentro de uma empresa), e podem também estarem ajustados a padrões sociais elevados, podendo ser antissociais em relação as camadas sociais e/ou hierárquicas mais baixas, e portanto nem sempre são criminosos, pois o próprio ‘establishment’ acata diversas formas de exploração e manipulação dos indivíduos, sem remorso e sem culpa, preservando o TPAS nas populações.

De acordo com a teoria da distância social de Lawrence Becker, citado por Sonia Felipe²⁰, apenas teríamos consideração moral com membros da nossa própria comunidade. Assim Becker justifica a exclusão dos animais por serem socialmente distantes da comunidade humana, o que para Felipe é uma contradição, já que mantemos muitas relações e interações com várias espécies, e as vezes até preferimos. Por isso é importante considerar que a ética pode representar um “círculo em expansão” que tem como ponto de partida a consideração moral com seus semelhantes e por último as outras espécies.

Para Gadotti (citado por Valadão & Milward-de-Andrade)⁴³, a “modernização” do ensino universitário acabou por deslocar o papel cultural das universidades e neutralizou sua orientação humanística tradicional, tornando-a subsidiária dos interesses dos produtores de serviços num mundo dominado pelo modo industrial de produção.

Para Roxana Valadão, este é o caso do sentido elitista da formação universitária, que conduz a um comportamento classista, corroborando a hierarquização de sua estrutura e evidenciando a função da educação como reprodutora de valores e situações vividas na sociedade estratificada em que se insere e essa imposição acaba por introduzir distorções na formação profissional e leva ao descompasso entre o nível de capacitação dos indivíduos e as exigências impostas pelo curso dos acontecimentos sociais.⁴³

Para Thales Tréz, “o uso de animais, enquanto experimento e experiência didática consolidada, cada vez mais se caracteriza como um recurso e uma situação promotora da desumanização e da alienação”, “reforçando posturas hegemônicas em benefício da manutenção de concepções altamente questionáveis da prática e da educação científica”.⁴⁴

Peter Singer⁴⁵ em seu livro *Libertação Animal* fez alguns relatos importantíssimos: para sustentar toda a cadeia produtiva da ciência vivissecionista existe uma indústria que compartilha os interesses dos bancos. Segundo ele, em 1986 os pesquisadores do Gabinete de Avaliação Tecnológico do Congresso Americano tentaram determinar o número de animais utilizados em experimentos no EUA, e acredita-se que o número seria de pelo menos 17 a 22 milhões de animais por ano sendo que 22 milhões de animais é o que as empresas produziram anualmente. O

relatório de 1988, do Departamento de Agricultura, listou 140.471 cães, 42.271 gatos, 51.641 primatas, 431.457 cobaias, 331.945 hamsters, 459.254 coelhos e 178.249 “animais selvagens”: um total de 1.635.288 animais usados em experimentos, sendo apenas 10% de um total não esclarecido, e dos 1,6 milhões de animais declarados pelo Departamento de Agricultura como sendo utilizados em experimentos, mais de 90.000 são submetidos a “dor e estresse incessantes”. E no Japão, um estudo muito incompleto publicado em 1988 chegou a um total de mais de 8 milhões de animais. Muito dos experimentos mais dolorosos são realizados no campo da psicologia; só o Instituto Nacional de Saúde Mental dos EUA financiou 350 experimentos com animais, gastando mais de 30 milhões de dólares. E na Grã-Bretanha, onde os experimentos são obrigados a declarar o número de “procedimentos científicos” realizados em animais, os números oficiais do governo mostram que, em 1988, foram realizadas 3,5 milhões de procedimentos científicos em animais. Outro campo importante da experimentação animal envolve a intoxicação anual de milhões de animais; na Grã-Bretanha, em 1988, foram realizados 588.997 procedimentos científicos em animais para testar drogas e outros produtos e 281.358 não eram relacionados a testes de produtos médicos ou veterinários.

Outros autores que fizeram importantes relatos sobre a indústria vivisseccionista foram Sérgio Greif & Thales Tréz⁴⁶, e segundo fontes citadas no livro *A Verdadeira Face da Experimentação Animal*, o Instituto Nacional de Saúde nos EUA é o maior financiador de experimentos em animais, eles gastam U\$7 bilhões anualmente, sendo U\$5 bilhões destinados a pesquisas com animais, e para os pesquisadores brasileiros é difícil estimar no país a quantia investida em pesquisas envolvendo vivisseccção por conta do carácter confidencial das pesquisas, porém Greif e Tréz afirmam que é uma das áreas de maior financiamento, talvez por ser o mais dispendioso as instituições, já que, segundo fontes citadas por eles, o Fundo Social de Emergência cobriu gastos de R\$1,7 milhões em 1995, apenas com alimentação dos animais usados em pesquisas de universidades federais.

Para Laerte Levai³², especialista em direitos dos animais; “a experimentação animal, definida como toda e qualquer pratica que utiliza animais para fins didáticos ou de pesquisa, decorre de um erro metodológico que a considera o único meio para se obter conhecimento científico”, e segundo ele, “no Brasil, a exemplo do que se ocorre em quase todo o mundo, diariamente milhares de animais perdem a vida em experimentos cruéis, submetidos a testes cirúrgicos e toxicológicos, comportamentais, neurológicos, oculares, cutâneos, etc., sem que haja limites éticos ou mesmo relevância científica em tais atividades”. Para a pesquisadora Helena Ribeiro⁴⁷, os avanços na saúde pública estão diretamente ligados a revolução tecnológica e industrial, e as descobertas que produziram avanço considerável em saúde humana aconteceram através do estudo das doenças ocorrendo em populações, estudos de casos, estudo de células e bactérias, e da disseccção de cadáveres mortos, entre outros métodos. Estudos citados por Singer¹⁰ indicam

que nos EUA o índice de mortalidade havia caído de forma drástica entre as dez principais doenças infecciosas, com exceção da poliomielite, antes que se houvesse introduzido qualquer modalidade nova de tratamento médico, concentrando 40% da queda dos índices de mortalidade no período de 1900 e 1948, sendo apenas 3,5% resultado de intervenção médica, e ainda ressalta que 3,5% é a estimativa total, aonde nem todas são contribuição da experimentação animal. Singer presume que isso tenha ocorrido em consequência da melhoria das condições sanitárias e de alimentação da população.¹⁰

Para Peter Singer¹⁰ as publicações científicas se tornam uma fonte favorável aos pesquisadores já que só incluem experiências consideradas significativas por pesquisadores e editores, pois segundo Singer, um comitê do governo britânico apurou que apenas cerca de 25% das experiências com animais são publicadas e a Associação da Indústria Farmacêutica Britânica em meio aos debates sobre a reforma das leis de experimentação animal, através da publicidade propagou a ideia de que o ser humano hoje tem maior expectativa de vida devido ao uso de animais na experimentação. A professora Helena Ribeiro em seu artigo Saúde Pública e Meio Ambiente apresenta através do estudo da história, a importância da qualidade ambiental, das noções básicas de higiene e saneamento, para a qualidade de vida e da saúde da população.⁴⁷ E para Ana Rique⁴⁸ (et al), as doenças cardiovasculares constituem a principal causa de mortalidade no mundo, com estudos indicando que uma boa qualidade de vida (nutrição e exercícios físicos) podem ajudar na prevenção e no controle dessas doenças.

Se o sucesso das pesquisas se resumisse aos seus resultados, a experimentação humana feita durante a II Guerra Mundial nos campos de concentração nazistas poderia ter feito uma importante contribuição para a ciência. Para Angélica Rezende⁴⁹ e colaboradoras, após a II Guerra Mundial as preocupações éticas com os seres humanos aumentaram, resultando no Código de Nuremberg e na Declaração de Helsinque e a partir disso o uso de animais nas pesquisas disparou. O Código de Nuremberg determinou que os resultados da experimentação com animais sejam utilizados como base para os experimentos com seres humanos. Porém, para Tréz & Greif, uma importante preocupação em relação a experimentação animal é a extrapolação de uma espécie para outra, um procedimento extremamente arriscado. Ao contrário, muito do que se testa em animais, tem efeito nocivo para eles, e não para os seres humanos, dificultando a identificação de produtos valiosos.⁴⁶

4 | A PESQUISA

Orientado pela Bioética, a pesquisa apresentada a seguir teve como objetivos; averiguar a existência de relações entre as respostas de empatia e opiniões dos alunos dos cursos de biologia, farmácia e veterinária iniciantes e finalistas quanto à experimentação animal, e averiguar a existência de relações entre as variações

nas respostas de empatia com o especismo. E a hipótese foi que os alunos ao final dos cursos poderiam se tornar ainda mais indiferentes ao sofrimento dos animais, caracterizando esta educação Técnico-Científica, como sendo um processo educacional especista.

4.4 Materiais e métodos

A pesquisa foi realizada entre os meses de Julho de 2012 e Julho de 2013 na Universidade Vila Velha na cidade de Vila Velha/ES. E um questionário (ANEXO I) adaptado de Tréz^{50,5} & Nakada⁵ foi distribuído para os alunos dos cursos de Ciências Biológicas, Medicina Veterinária e Farmácia, do 1^a ao 8^o período da universidade, para eles responderem sobre o uso de animais na pesquisa e no ensino; suas preferencias e sentimentos sobre os animais sacrificados. Sendo dividido os períodos em duas categorias: Início (1^o ao 4^o) e Final (5^o ao 8^o).

A Questão 1 foi submetida a análise descritiva para identificar qual a preferência (quais animais substituir) dos alunos. As escolhas foram classificadas em 4 grupos: 'Domésticos' (cães, cavalos, gatos, porcos da índia e coelhos); 'não domésticos' (ratos, invertebrados, macacos, peixes, pombos, porcos e sapos); 'Nenhum' (nenhum animal) e 'todos' (todos os animais). Dessa maneira o especismo foi identificado como sendo a escolha por um ou mais animais específicos nos quais os alunos tiveram maiores considerações morais, nesse caso são os animais os quais eles preferem que sejam substituídos pelos métodos alternativos. A única escolha que poderia caracterizar uma escolha anti-especista é a de substituir todos os animais. Identificando as escolhas especistas foi criado 2 grupos especistas, os que escolheram substituir nenhum e substituir domésticos.

Para verificar a resposta de empatia dos alunos, três grupos de sensações com determinados valores (positivos com valor de +1; negativos com valor de -1; e neutras com valores de 0) estavam disponíveis no questionário (Questão 2 - Quais as sensações que você experimenta ao entrar em contato com animais que serão sacrificados ou que foram sacrificados nos laboratórios?), onde apenas 3 sensações deveriam ser marcadas, construindo uma escala de Likert. As sensações negativas são: Angústia, Culpa, Incômodo, Revolta, Tristeza, Dificuldade de concentração. Sensações positivas: Admiração, Bem-estar, Felicidade, Orgulho, Satisfação e Tranquilidade. Sensações neutras: Indiferença e Curiosidade. Com isso, a pontuação somada dos alunos poderia variar de -3 a +3. Desse modo foram submetidos a um teste t usando o Past 3.0 da seguinte maneira; empatia x (período e sexo); empatia x (curso e período e sexo); e por último a relação entre empatia e especismo (Questão 1 – Quais animais escolheria para serem substituídos pelos métodos alternativos?) também submetido ao teste ANOVA; empatia x (nenhum)(domésticos)(todos).

As questões 3, 4, 6, 6.1 e 7.1 do questionário foram submetidas ao teste binomial para analisar a tendência das respostas. As questões 5 e 8 foram descartadas.

4.5 Resultados e discussão

Foram levantados os dados de 57 projetos liberados pelo CEUA-UVV para fazer a análise descritiva relacionado ao uso de animais no ensino e na pesquisa na Universidade Vila Velha, e foram tabelados e analisados 281 questionários respondidos por alunos, sendo 106 da biologia, 66 da farmácia, e 109 da veterinária (96 homens, 181 mulheres e 4 não identificados).

De acordo com a Tabela 1 os cursos que mais apresentaram projetos com uso de animais foram os cursos de pós-graduação seguido pelos cursos de graduação. Porém os cursos de graduação somados usaram mais animais do que os cursos de pós-graduação em Ciências Farmacêuticas e Ciência Animal juntos.

Curso	Projetos	Animais Usados
Biologia	5	674
Farmácia	9	419
Medicina Veterinária	6	144
Pós-Graduação em Ciência Animal	13	593
Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas	11	536
Pós-Graduação em Ecologia de Ecossistemas	13	1984
Total Geral	57	4350

Tabela 1. Número total de projetos e animais usados por curso.

Os projetos, em sua maioria, são para Teses e Outros (pesquisas internas ou terceirizadas). E só foi encontrado projetos de ensino no curso de Medicina Veterinária (Figura 1).

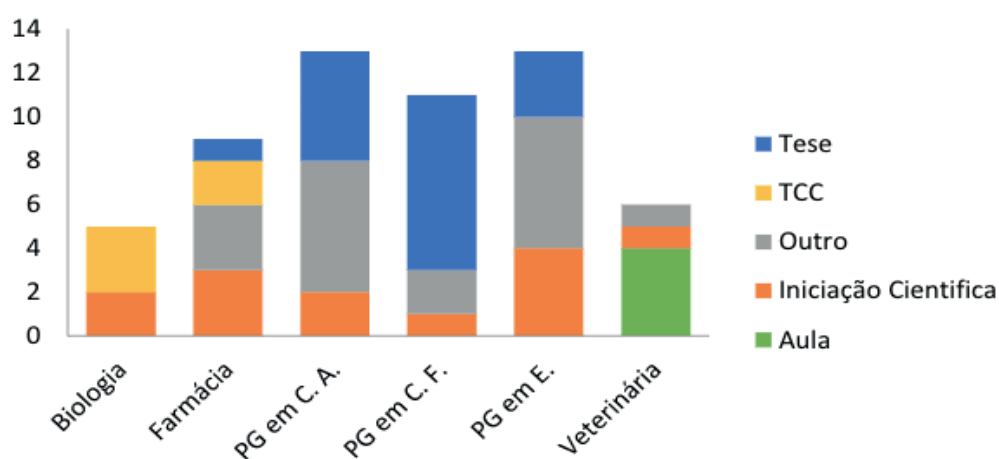


Figura 1. Gráfico que mostra a finalidade dos animais por curso.

Durante os anos de 2009 a 2012 foram utilizados um total de 4350 animais, e de acordo com a Figura 2, 2009 iniciou com apenas 64 animais e em 2010 já eram 1407. Em 2011 uma queda para 927 e em 2012 voltou a subir com 1952 animais

utilizados.

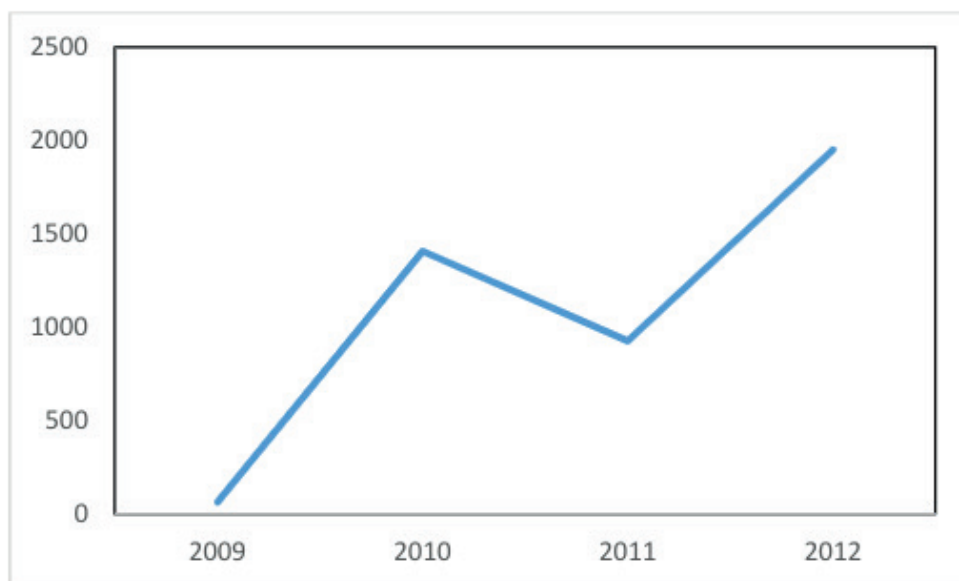


Figura 2. Gráfico apresentando o número de animais usados a cada ano.

Os animais mais utilizados nas pesquisas foram classificados nesses grupos; os mamíferos, com ratos, camundongos e coelhos; seguido dos peixes, com tilápias e curimatãs; repteis, com quelônios, lagartos e cobras; anfíbios, com sapos e rãs; e por último os domésticos com cavalos, gatos e cães. No ensino foram usados 91% de mamíferos (ratos e camundongos) enquanto 9% foram domésticos (Figura 3).

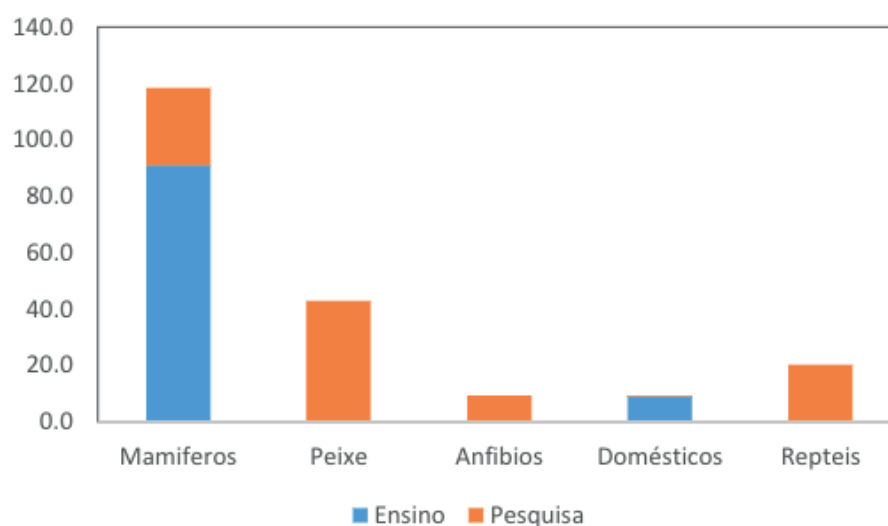


Figura 3. Gráfico apresentando a porcentagem dos tipos de animais usadas no ensino e na pesquisa.

Como podemos observar na Figura 4, em 88,5% dos projetos os animais sofreram eutanásia, enquanto 12% dos projetos tinham alternativa e 11% não soube responder. Para se justificarem alguns pesquisadores declararam que os laboratórios

não tinham equipamentos nem recursos disponíveis para realizar os métodos alternativos. Em 37% das pesquisas fizeram uso de substancia desconhecidas, ou seja, eram pesquisas que deviam ter considerado os testes in vitro. Em 83% das pesquisas envolveram coleta de material biológico, onde parte significativa do animal era removida (órgãos e tecidos), levando conseqüentemente a eutanásia do animal. Nesses casos, a substituição por métodos in vitro para avaliação direta dos tecidos pode ser feita através de clonagem. Em algum projeto específico foi feito a remoção dos órgãos reprodutores de quelônios para se identificar o sexo dos indivíduos, algo que pode ser facilmente detectado por um teste de DNA ou de ressonância magnética.

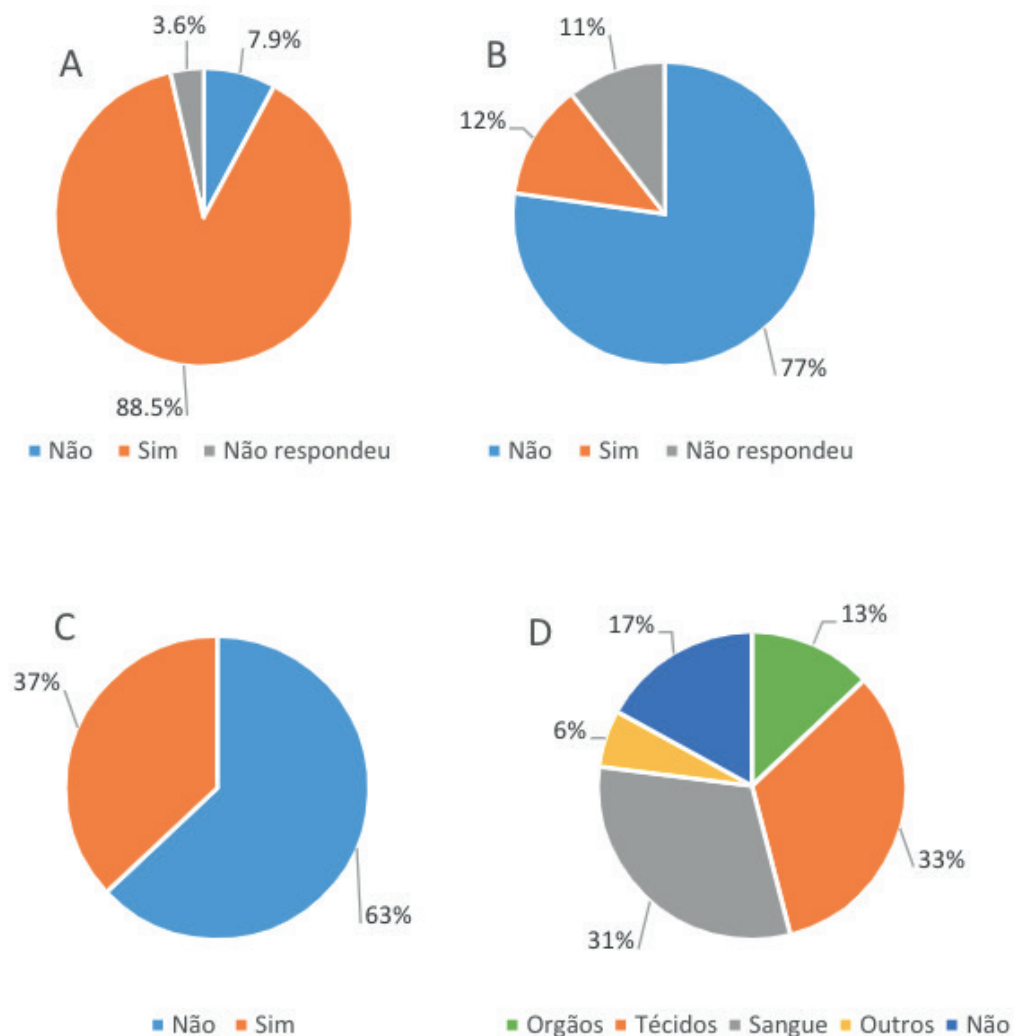


Figura 4. (A) apresenta a porcentagem de animais que sofreram eutanásia; (B) apresenta a porcentagem de pesquisas que haviam alternativas; (C) apresenta porcentagem de pesquisas que fizeram uso de substancias desconhecidas; e (D) apresenta a porcentagem de pesquisas que envolveram coleta de material biológico.

Sobre o bem-estar dos animais, 35% dos projetos envolviam estresse intencional, enquanto apenas 9% envolvia dor intencional (Figura 5).

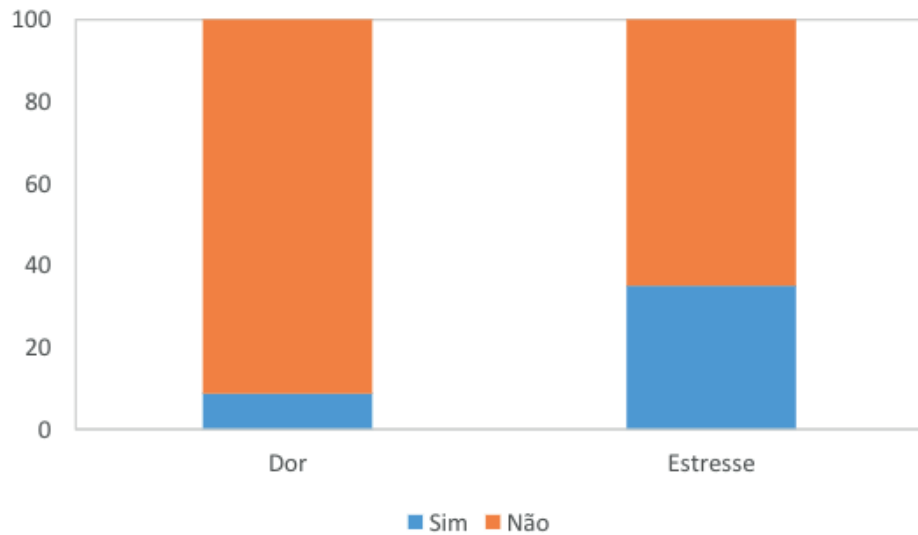


Figura 5. Porcentagem de experimentos que causaram dor e estresse intencional.

Em relação ao uso de animais na pesquisa, muitos alunos são favoráveis. Porém, quando há alternativas, um número menor concordaria com a utilização dos animais, ao mesmo tempo em que maioria deles não tem conhecimento dessas alternativas (Figura 6).



Figura 6. Gráfico apresentando a opinião geral dos alunos sobre o uso de animais na pesquisa.

Há uma dificuldade dos alunos de entenderem o que é ética, pois segundo 42,5% dos alunos a lei está acima da ética. Isso minimiza as chances de uma discussão já que 63% dos alunos dizem que os professores afirmam a legalidade das práticas. Por outro lado, 87,2% dos alunos concordam que há necessidade de discutir sobre ética (Figura 7).

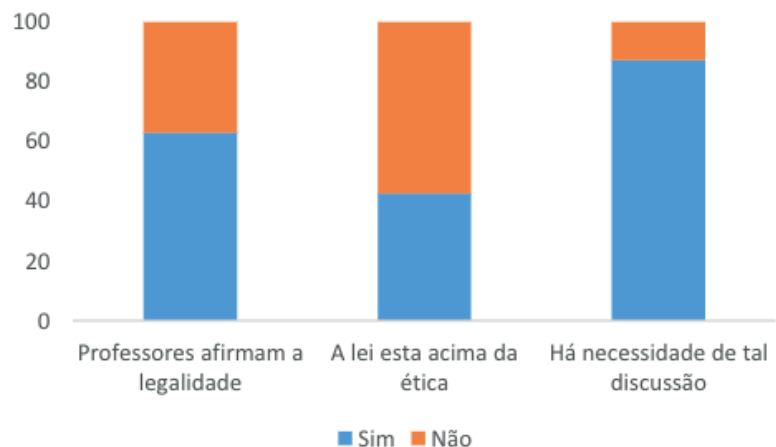


Figura 7. Gráfico apresentando a necessidade dos cursos em geral de discutir sobre leis e ética.

Para identificar o especismo na experimentação animal foi simples. Para 36% dos alunos a preferência é por animais “Domésticos” quando se trata de substituí-los pelos métodos alternativos, contra 11% de “Não Domésticos”. Enquanto 26% escolheram “Nenhum Animal”, acham necessário o uso de todos eles. Por outro lado, 22% dos alunos querem a substituição de todos os animais. E por último “Ambos” (quando o aluno escolheu especificamente os tipos de animais e na sua contagem deu empate, entre domésticos e não domésticos) com 4% (Figura 8).

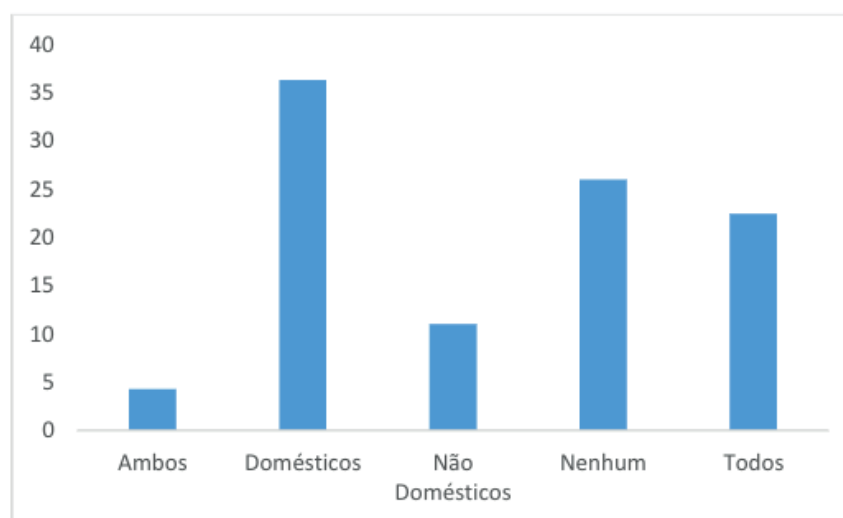


Figura 8. Gráfico apresentando os tipos de animais escolhidos a serem substituídos.

Se agruparmos os animais em invertebrados, aves, peixes, anfíbios e mamíferos, podemos perceber claramente a preferência dos indivíduos pelos mamíferos (Figura 9), corroborando com a pesquisa citada por Desmond Morris⁵¹ feita com crianças, aonde elas mostram uma clara preferência pelos primatas. Ele ainda observa que um dos mamíferos mais escolhidos havia sido amplamente divulgado pela mídia, o que sugere uma forte influência midiática/cultural. Outra

observação feita por Morris foi que as aves mais escolhidas tinham sido os pinguins, supostamente pelo seu formato vertical capaz de lembrar a nossa espécie, e os papagaios capazes de imitar a nossa vocalização. Para Morris esses fatos podem estar relacionados ao nosso desejo inconsciente de antropomorfizar as outras espécies. Além disso, estudo realizado por Seyama e Nagayama⁵² mostra que pessoas podem ter impressões desagradáveis quando observadas características humanas muito realistas em rostos criados por computador em diferentes níveis de realidade, e quanto menos estranho é o conjunto de características mais agradável é a impressão que fica. A isso eles chamam de Vale da Estranheza (Uncanny Valley) e pode ser observado em robôs, bonecos, mascaras, avatares e personagens de realidade virtual, e tudo aquilo que possa parecer humano⁵². A partir disto, se ignorarmos o respeito pela diversidade (ou pelo diferente) essa nossa preferência pelos nossos “iguais” sugere também que seja uma característica adaptativa, pois as expressões faciais e corporais são mais facilmente identificadas e lidas, contribuindo para uma melhor comunicação.

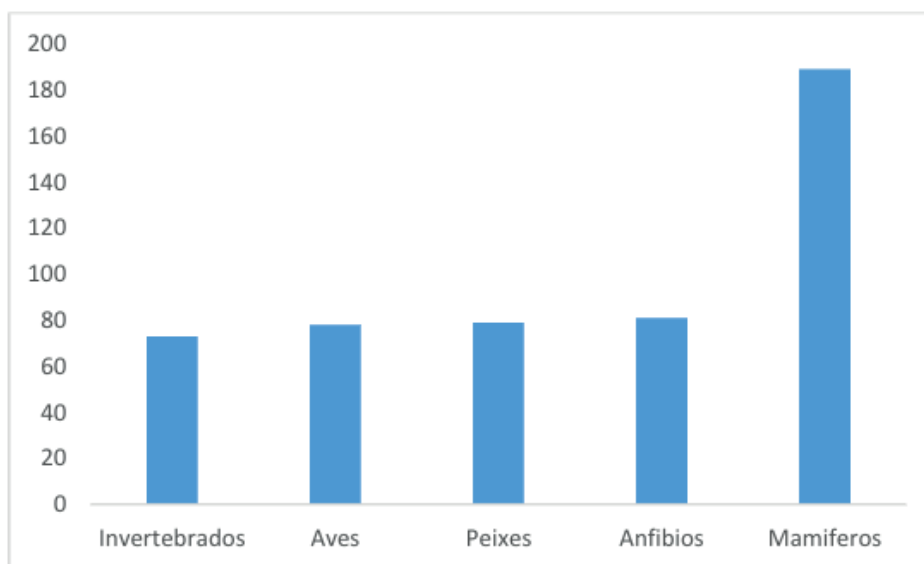


Figura 9. Gráfico apresentando frequência total dos grupos de animais escolhidos a serem substituídos.

O especismo também é evidente quando se mostra as escolhas específicas. Os cães foram os mais escolhidos para serem substituídos, seguido dos macacos, porcos da Índia e ratos (Figura 10). Um resultado semelhante foi apresentado por Tréz & Nakada⁵. Esta nossa ligação com os cães data aproximadamente 32 mil anos segundo a pesquisadora Mietje Germonpre citada por Pat Shipman⁵³, e segundo Shipman a domesticação desses animais para serem usados como ferramentas teria facilitado a dispersão e a colonização de novos ambientes. Talvez por isso nós temos tanta empatia por esses animais até os dias atuais, pois através de um processo histórico nós acabamos por considerá-los os melhores amigos do homem.

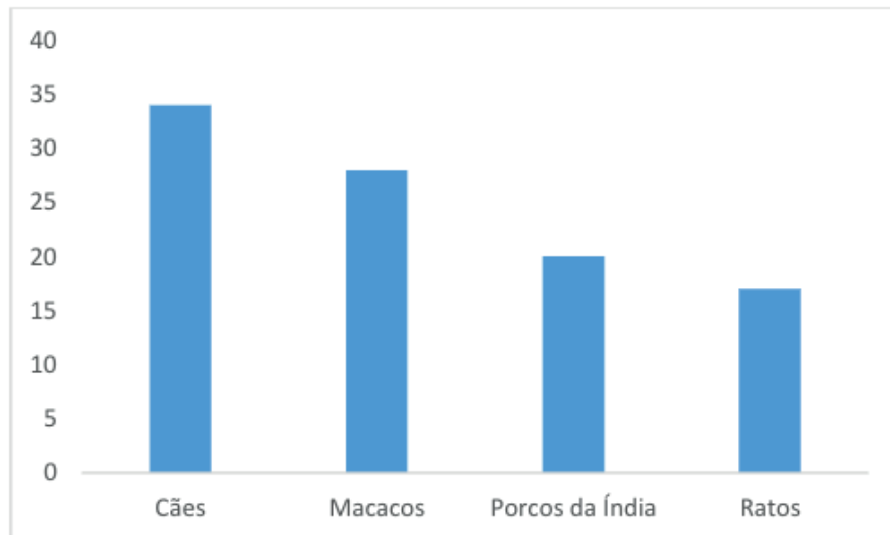


Figura 10. Gráfico apresentando porcentagem de animais (entre cães, macacos, porcos da Índia e ratos) mais importantes a serem substituídos.

O nível de especismo difere dos sexos masculino e feminino de acordo com o período, como é apresentado nos seguintes gráficos (Figura 11). Aonde o gênero masculino tem maior aceitação no uso de animais mesmo que sofram, ocorrendo um crescimento dessa aceitação se comparado do Início (47,7%) ao Fim (56,4%). Já para o sexo feminino existe uma baixa aceitação equilibrada do Início (29,9%) ao Fim (30,8%). Graficamente dentre os sexos não há muita diferença, porém entre os sexos o teste Binomial identificou diferença significativa, homens tiveram a tendência de responder “sim” do início ao fim e mulheres tiveram a tendência de responder “não” durante todo o curso.

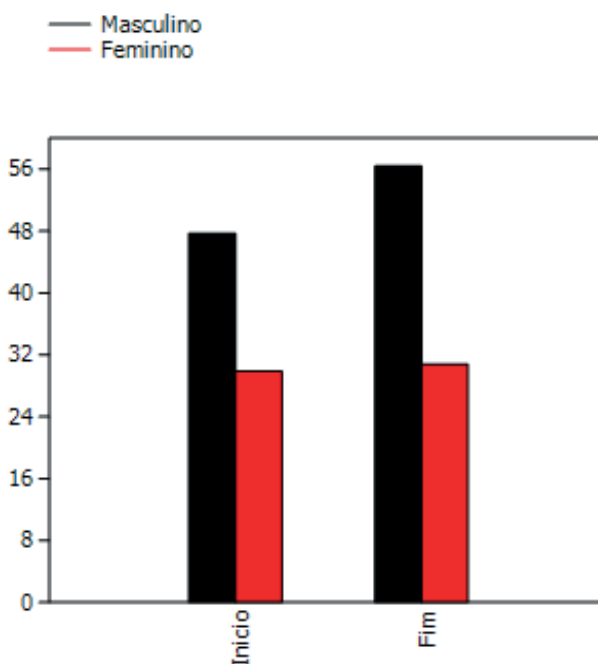


Figura 11. Gráficos apresenta a porcentagem de aceitação geral do “uso de animais mesmo que sofram” para cada período em relação ao sexo.

E também os alunos tendem a não sentir culpa (16% sentem culpa) pelo sofrimento do animal, mostrando de certa forma que não querem se responsabilizar por essa relação. Por outro lado, um maior número sentiu-se angustiado (41%) (Figura 12), um sentimento ligado à culpa inconsciente⁵⁴. Segundo Gaspar⁵⁵, quando consideramos a relação entre sentimento de culpa e ética, inicialmente associamos o mal-estar no humano à falta de orientação para seu agir no mundo; e a partir daí caracterizamos o projeto ético como a busca por esta orientação, e conseqüentemente, como uma tentativa de superação do mal-estar. Para Freud pode-se representar o sentimento de culpa como o mais importante problema no desenvolvimento da civilização. ^{54,55}

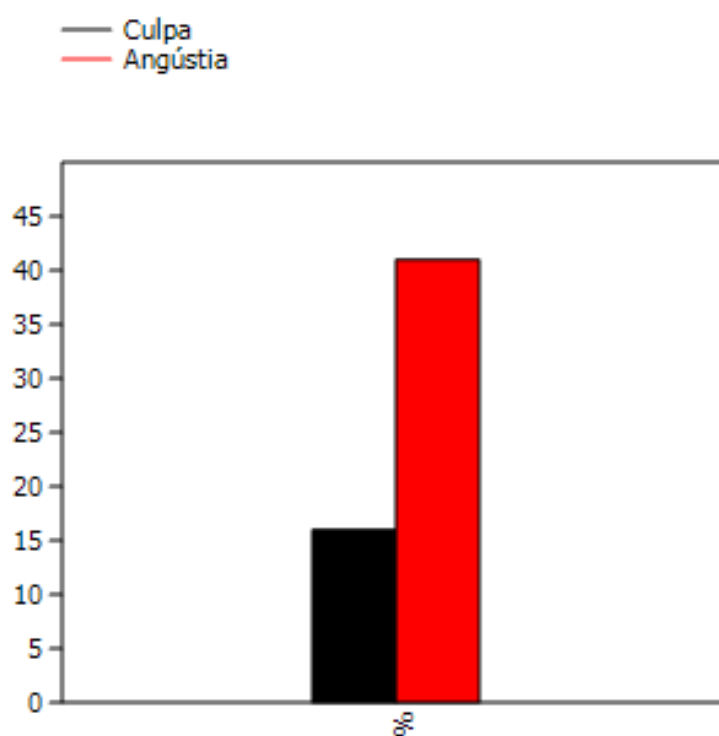


Figura 12. Gráfico apresentando a porcentagem de alunos que sentem culpa e angústia pelo sofrimento do animal.

De modo geral em relação a resposta de empatia, o teste t mostrou diferença significativa entre os sexos no início ($p < 0,001$) e no fim ($p < 0,001$). Porém não mostrou diferença significativa entre o mesmo sexo em relação ao início e o fim, mas em comparação, os homens apresentam uma mediana significativamente maior ($p < 0,001$) ao Final em comparação ao Final das mulheres, que não mostraram variação significativa do Início ao Fim (Figura 13). Isto demonstrou que o gênero feminino teve uma maior resiliência comparado ao sexo masculino. Sendo a resiliência a capacidade dos indivíduos de prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades, inclusive saindo dessas situações fortalecidos ou até mesmo transformados⁵⁶. Esta variação de resposta entre os sexos pode estar relacionada

a construção de estereótipos sexuais, que pode influenciar as características da pessoa em nossa sociedade⁵⁷.

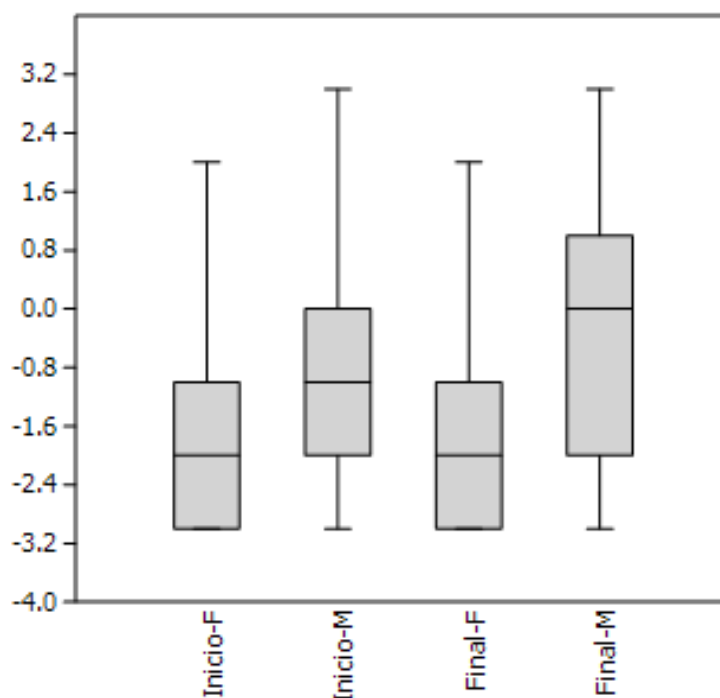


Figura 13. Gráfico mostrando a relação de empatia entre os períodos dos cursos em geral por sexo.

De maneira específica no curso de veterinária, o teste t mostrou diferença significativa na resposta de empatia entre homens e mulheres no início ($p < 0,05$), e entre homens e mulheres no fim ($p < 0,001$), aonde mais uma vez o sexo feminino apresentou maiores resposta de empatia. Porém entre os períodos não houve diferença significativa entre o mesmo sexo. Houve diferença significativa entre sexos opostos em relação ao período. Entre homens do início e mulheres no fim a diferença foi significativa ($p < 0,05$), e entre mulheres do início e homens do final ($p < 0,001$) foi ainda maior a diferença, devido o sexo masculino ao início dar maiores depostas de empatia (Figura 14).

No curso de farmácia o teste t mostrou diferença significativa entre os sexos no início ($p < 0,05$), porém não mostrou diferença significativa entre os sexos no final. Entre os períodos não houve diferença significativa para o mesmo sexo, apesar do sexo feminino apresentar maiores repostas de empatia. Só houve diferença significativa entre os homens do início e as mulheres do final ($p < 0,05$) (Figura 14).

Já para o curso de biologia, o teste t não mostrou diferença significativa entre os homens e as mulheres do início, como também não mostrou diferença significativa entre os homens e as mulheres do final. Também não mostrou diferença para o mesmo sexo em relação ao período nem entre os sexos opostos em relação ao período (Figura 14).

De forma geral apesar das medianas dos sexos do início ao fim serem similares, em exceto no curso de veterinária para o sexo masculino, há variação dos níveis em todos os grupos. O sexo masculino no final do curso de veterinária demonstrou um nível maior de indiferença comparado a todos os outros cursos, com algumas variações fora do gráfico para mais e para menos no nível de empatia.

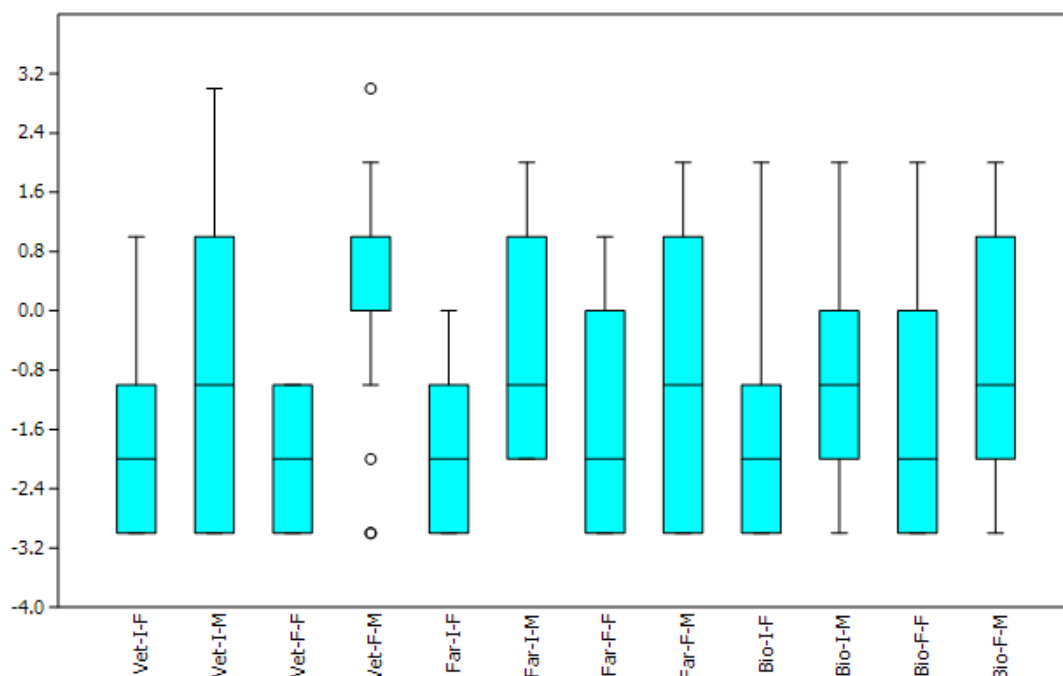


Figura 14. Gráfico mostrando os níveis de empatia em relação aos cursos e ao período por sexo. Vet=Veterinária; Far=Farmácia; Bio=Biologia; I=Início; F=Final; M=Masculino; F=Feminino.

Cada curso e cada sexo apresentam suas características, e essa relação com os outros animais pode estar também relacionada a outros fatores, além da educação científica, como a própria identidade dos indivíduos e suas ideias formadas a partir de outras instituições sociais, como escola, família, mídia, religião, etc.

Desse modo, considerando a influência do sistema de crenças (cultura e sociedade) sobre o comportamento e as emoções das pessoas, Filippi⁵⁸ realizou um estudo feito com três grupos comportamentais distintos (onívoros, vegetarianos e veganos) para avaliar seus níveis de empatia em relação ao sofrimento animal humano e não humano. O resultado mostrou que os grupos Vegetarianos (menos especistas) e Veganos (anti-especistas) apresentaram maiores coeficientes de empatia (Figura 15).

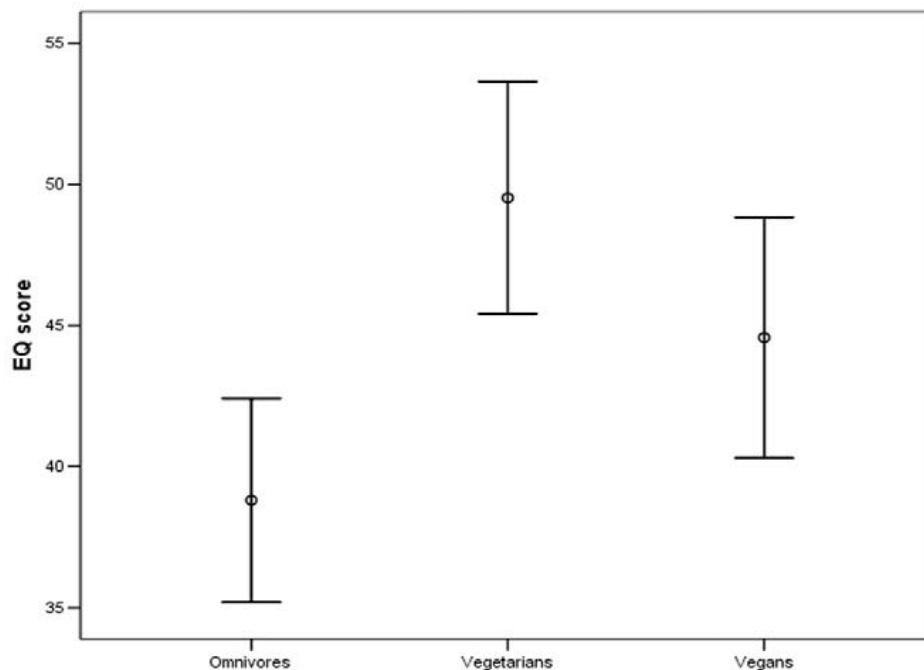


Figura 15. Gráfico mostrando o coeficiente de empatia entre grupos comportamentais distintos: Onívoros (especistas), Vegetarianos (menos especistas) e Veganos (não especistas) (FILIPPI et al, 2010).

Resultado este que pode ser comparado com o nosso (Figura 16), pois considerando a resposta “Todos” como sendo anti-especista, foi o que demonstrou maior resposta de empatia em relação ao sofrimento animal. Para identificar o nível de empatia em relação ao especismo o teste ANOVA apresentou resultado significativo ($p < 0,001$) entre os alunos que escolheram substituir todos os animais (anti-especista), alunos que escolheram preferencialmente os domésticos (especista) e os alunos que escolheram nenhum animal (mais especista). Sendo que a diferença significativa pelo teste t entre “Todos” e “Domésticos” ($p < 0,05$) é menor em comparação a “Todos” e “Nenhum” ($p < 0,001$). Há maior concentração de respostas de empatia para quem escolheu “Todos” e “Domésticos”, porém quem escolheu “Domésticos” apresenta maiores valores para indiferença. Enquanto que quem escolheu “Nenhum” ficou bem disperso com pouca empatia, tendendo a uma maior indiferença (Figura 16).

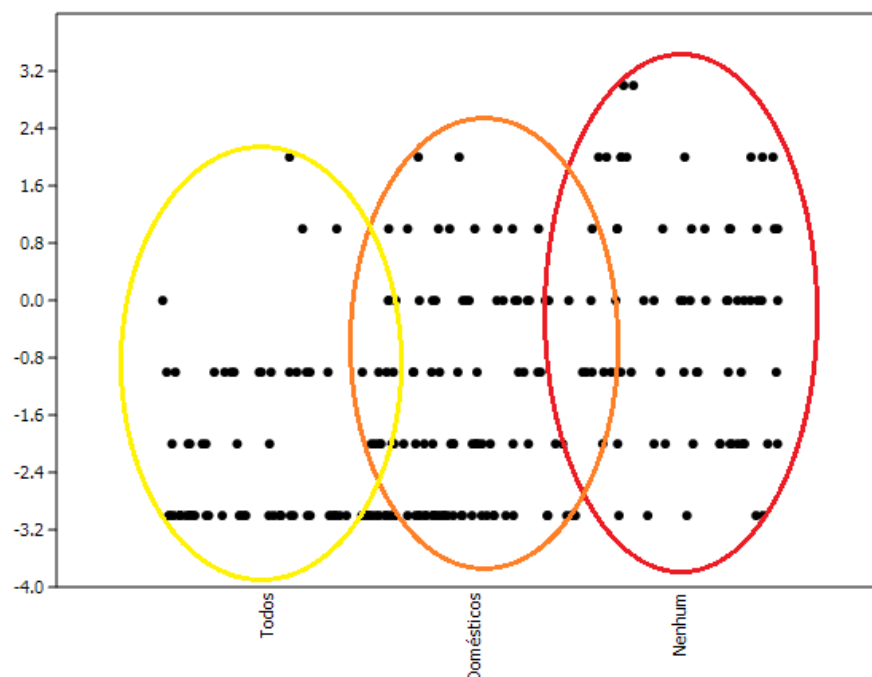


Figura 16. Gráfico apresentando o nível de empatia dos alunos que escolheram entre substituir 'Todos os animais', 'Nenhum animal' e preferencialmente os 'Domésticos'. Sendo que os números negativos apresentam maior empatia pois representam sentimentos negativos quando perguntado sobre os animais sacrificados.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da alta aceitação dos animais como modelo para experimentos científicos, sob a alegação de um mal necessário, quando a questão é o sofrimento, as opiniões a favor do uso já diminuem. A alta aceitação do uso de animais em paralelo com o baixo conhecimento sobre o bem-estar animal, ética e alternativas, impossibilita o aluno de ter uma opinião esclarecida e de desenvolver uma consciência crítica sobre o que faz, impossibilitando a tomada de decisões éticas. Foi visto em alguns casos que a diferença entre períodos mostrou variação na resposta de empatia dos alunos, principalmente em relação aos sexos. O teste t mostrou que o sexo influenciou significativamente mais que os períodos na consideração moral com os outros animais. E mesmo que visualmente os gráficos da figura 14 mostrem uma variação nas medias entre alunos iniciantes e finalistas, o teste t não mostrou diferença significativa em alguns casos talvez por se tratar de valores na escala de likert muito próximos para uma análise de confiança, o que sugere a necessidade de outros testes usando valores diferentes. O que pode nos indicar que a educação técnica-científica pela qual esses alunos passam, podem influenciar suas considerações morais em relação aos outros animais, mas essa não é a única variável.

Vimos que cada curso e cada sexo apresentam suas características, e suas considerações morais com os outros animais também podem estar relacionados a outros fatores, outras variáveis além da educação científica, como a própria

identidade dos indivíduos e suas ideias formadas a partir de outras instituições sociais, como escola, família, mídia, religião, etc. O fato do sexo feminino apresentar maiores valores de empatia e uma maior resiliência nesta pesquisa, não quer dizer que o sexo feminino esteja biologicamente mais adaptado a esse comportamento. Podemos considerar que é a própria educação diferenciada à qual os dois sexos são submetidos em nossa sociedade.

Considerando então o sistema de crenças das pessoas, podemos verificar (considerando que todos são especistas) que indivíduos menos especistas (com alguma consideração moral com os outros animais sem distinção de espécie) podem apresentar melhores respostas de empatia ou serem mais sensíveis ao sofrimento de outro animal. Caso isso seja verdadeiro, podemos sugerir que a empatia direcionada a um determinado grupo é um comportamento que pode ser desenvolvido durante a vida, de acordo com as experiências individuais de cada um (ex: com uma educação especista, do mesmo modo que uma educação racista e sexista). Sendo assim, mesmo que as diferentes formas (e espécies) de vida possam ter uma maior dificuldade de comunicação empática entre elas, seja pela dificuldade de reconhecer o corpo estranho e suas manifestações, ou por eles serem vistos como recursos, nossos conhecimentos, ideias e valores transformam a nossa percepção, o que pode interferir nas nossas escolhas e conseqüentemente na mudança do nosso comportamento.

Se considerarmos que temos uma relação social interespecífica com os outros animais, nas práticas especistas podemos identificar algumas características de TPAS, como falta de remorso ou culpa, afeto superficial, insensibilidade e falta de empatia. Se considerarmos o uso inteligente e racional para violentar esses animais em benefício próprio, fica ainda mais evidente o TPAS intraespecífico nas nossas relações. A maior preocupação pela banalização desse comportamento é exatamente na dificuldade de identificar os indivíduos que realmente sofrem de TPAS dos que não sofrem, porém mantêm as mesmas práticas e reprimem suas considerações morais, tornando-se reféns de uma atividade imposta pelo 'establishment'.

Outros estudos são necessários, principalmente no desenvolvimento de uma metodologia/tecnologia para se entender melhor o funcionamento das nossas aptidões cognitivas para a empatia e percepção. E o estudo da biologia e da psicologia orientada pela ética ainda pode nos levar a buscar transformações significativas nas ações humanas. Enquanto isso, não sendo suficiente o estudo do comportamento no campo da biologia e da psicologia para solucionar a problemática da violência, faz-se necessário o reforço filosófico e jurídico do Biodireito. Só assim poderemos desenvolver uma sociedade humana cada vez mais em equilíbrio com a natureza, e em caso específico, desenvolver uma ciência mais humana.

REFERÊNCIAS

- 14 ALVES, Paola Biasoli. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre, v. 10, n. 2, 1997.
- 56 ANGST, Rosana. **PSICOLOGIA E RESILIÊNCIA: Uma revisão de literatura**. Psicol. Argum., Curitiba, v. 27, n. 58, p. 253-260, jul./set. 2009.
- 7 BALCOMBE, J. **The use of animals in higher education: problems, alternatives & recommendations**. Washington: The Humane Society Press, 2000. Disponível em: <http://www.humanesociety.org/assets/pdfs/parents_educators/the_use_of_animals_in_higher_ed.pdf>.
- 41 BALENCIAGA, Inmaculada Jáuregui. **Psicopatía: Pandemia de la Modernidad. Nómadas: revista crítica de ciencias sociales y jurídicas**. Madrid, n19, 2008.
- 31 BROOM, D.M.; MOLENTO, C.F.M. **Bem-estar animal: conceito e questões relacionadas – Revisão**. Archives of Veterinary Science v.9, n.2, p.1-11, 2004.
- 27 CAMPOS, Diana Catarina Ferreira de; GRAVETO, João Manuel Garcia do Nascimento. **Oxitocina e comportamento humano**. Revista de Enfermagem Referência. v. 3, n. 1, p.125-130, Jul. 2010.
- 1 COSTA, D. S.; GAMA, J. D.; SOUZA, L. C. A.; ALMEIDA, R. M.; DINIZ, R. T. B.; SOUZA, R. C. Ética, Moral e Bioética. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 2, n. 21, nov. 1997.
- 2 CHAÚÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.
- 39 CLECKLEY, H. **The mask oh sanity**. St. Louis, MO: Mosby, 1988.
- 33 CONCEA. **Conselho Nacional de Controle de Experimentação Animal**. 2008.
- 28 DACOME, Ocimar Aparecido; GARCIA, Rosângela Fernandes. **Efeito Modulador da Ocitocina sobre o Prazer**. Revista Saúde e Pesquisa, v.1, n.2, p.193-200, maio/ago. 2008.
- 24 DARWIN, C. R. **On the origin of species by means of natural selection, or preservation of favored races in the struggle for life**. London: Murray, 1859.
- 25 DARWIN, Charles. **The Descent of Man**. Londres, 1871.
- 26 DARWIN, Charles. **A Expressão das emoções no homem e nos animais**. Trad. De Leon de Souza Lobo Garcia. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- 29 DE TONI, Plínio Marco et al. **Etologia humana: o exemplo do apego**. Psico-USF (Impr.), Itatiba, v.9, n.1, Jun.2004.
- 4 DE WAAL, Frans. **A Era da Empatia: Lições da Natureza para uma sociedade mais gentil**. Companhia das Letras, 2009.
- 8 DINIZ, Renata et al. **Animais em aulas práticas: podemos substituí-los com a mesma qualidade de ensino?** Rev. bras. educ. med., Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2006.
- 18 DINIZ, D. **Bioética: Fascínio e Repulsa**. Acta Bioética, ano VIII. n.1. 2002.
- 20 FELIPE, Sonia T. **Ética e experimentação animal: fundamentos abolicionistas**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2007.

30 FELIPE, Sônia T. **Fundamentação ética dos direitos animais. O legado de Humphry Primatt.** *Revista Brasileira de Direito Animal.* v.1, n.1, jun/dez 2006.

3 FELIPE, Sonia T. **Por uma questão de princípios: alcance e limites da ética de Peter Singer em defesa dos animais.** Florianópolis: Boiteux, 2003.

58 FILIPPI M, Riccitelli G, Falini A, Di Salle F, Vuilleumier P, et al. **The Brain Functional Networks Associated to Human and Animal Suffering Differ among Omnivores, Vegetarians and Vegans.** *PLoS ONE* 5(5), 2010.

55 GASPAR, Taís Ribeiro. **O sentimento de culpa e a ética em psicanálise.** *Psyche* (São Paulo), São Paulo, v. 11, n. 20, jun. 2007.

54 GELLIS, André; HAMUD, Maria Isabel Lima. Sentimento de culpa na obra freudiana: universal e inconsciente. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, Set. 2011.

40 GOMES, Cema Cardona; ALMEIDA, Rosa Maria Martins de. **Psicopatia em homens e mulheres.** *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, abr. 2010.

46 GREIF, Sergio; TRÉZ, Thales. **A verdadeira face da experimentação animal.** Rio de Janeiro: Sociedade Educacional “Fala Bicho”, set. 2000.

36 KÖHLER, Wolfgang. **Wolfgang Köhler: Psicologia** / organizado por Arno Engelmann. *Grandes cientistas sociais* n. 4. São Paulo: Ática. 1978.

12 KROPOTKIN, Piotr. **Apoio Mútuo: um fato de evolução.** Porto Alegre, São Sebastião: Editora Deriva, A Senhora Editora, 2012.

11 LEAL, Pablo Campos. **Anarquia, Ecologia e Veganismo: Contribuições de Élisée Reclus para uma Visão Bioética do Espaço.** Colóquio Internacional: Élisée Reclus e a Geografia do Novo Mundo. 2011. Disponível em: <<http://redebrasilis.net/MemoriasReclusSP2011/campos.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2014.

22 LEVAI; Tâmara Bauab. **Vítimas da Ciência: Limites éticos da experimentação animal.** 2ª edição. São Paulo. Editora Mantiqueira, 2006.

32 LEVAI; Laerte Fernando. **Direito dos Animais.** 2ª edição. São Paulo: Editora Mantiqueira de Ciencia e Arte. 2004.

6 LIMA, Kênio E. C.; MAYER, Margareth; CARNEIRO-LEÃO, Ana M.; VASCONCELOS, Simão D. **Conflito ou convergência? Percepções de professores e licenciados sobre ética no uso de animais no ensino de zoologia.** *Investigações em Ensino de Ciências.* V.13. n.3. pp.353-369. 2008. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID200/v13_n3_a2008.pdf>. Acesso em: 5 dez 2013.

23 LOW, Philip. 2012. **The Cambridge Declaration on Consciousness.** Disponível em: <<http://fcmconference.org/img/CambridgeDeclarationOnConsciousness.pdf>>. Acesso em: 24 set 2012.

37 MARTA, Taís Nader; MAZZONI, Henata Mariana de Oliveira. **Assassinos em série: uma questão legal ou psicológica?** *Revista USCS – Direito.* a.10 n.17. jul./dez. 2009.

16 MATOS, José Claudio Morelli. **Instinto e razão na natureza humana, segundo Hume e Darwin.** *Sci. stud.*, São Paulo, v. 5, n. 3, Sept. 2007.

38 MORANA, Hilda C P; STONE, Michael H; ABDALLA-FILHO, Elias. **Transtornos de personalidade, psicopatia e serial killers.** *Rev. Bras. Psiquiatr.*, São Paulo, 2006.

51 MORRIS, Desmond. **O Macaco Nu**. Círculo do Livro S.A. 1967

19 NAPOLI, Ricardo Bins Di. **Animais como pessoas? O lugar dos animais na comunidade moral**. Princípios. Revista de Filosofia. v.20 n.33 Jan/Jun 2013.

42 NASCIMENTO, Luiz Felipe. **Empresa Psicopata versus Empresa Cidadã**. Rev. Gestão Social e Ambiental. v1, n1, pg. 19-29, abr. 2007.

21 ORSINI, Heloísa; BONDAN, Eduardo Fernandes. **Fisiopatologia do estresse em animais selvagens em cativeiro e suas implicações no comportamento e bem-estar animal – revisão da literatura**. Revista do Instituto de Ciências da Saúde. 2006. 1(24): 7-13.

17 PEGORARO, O. A. **Ética e Bioética**. Editora Vozes. 2002.

13 PROUDHON, Pierre-Joseph. **O que é a propriedade?** 1ed. Martins Fontes, 1988.

15 POTTER, Van Rensselaer. **Bioética: ponte para o futuro**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

35 REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ, 1995-2004.

57 REIS, Kellen Cristina Florentino; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Estereótipos sexuais e a educação sexista no discurso de mães**. Aprendizagem e desenvolvimento humano: avaliações e intervenções [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

47 RIBEIRO, Helena. **Saúde Pública e meio ambiente: evolução do conhecimento e da prática, alguns aspectos éticos**. Saude soc., São Paulo, v. 13, n. 1, Abr. 2004.

48 RIQUE, Ana Beatriz Ribeiro; SOARES, Eliane de Abreu; MEIRELLES, Claudia de Mello. **Nutrição e exercício na prevenção e controle das doenças cardiovasculares**. Rev Bras Med Esporte, Niterói, v. 8, n. 6, Dec. 2002.

49 REZENDE, Angélica Heringer de; PELUZIO, Maria do Carmo Gouveia; SABARENSE, Céphora Maria. **Experimentação animal: ética e legislação brasileira**. Rev. Nutr., Campinas, v. 21, n. 2, Abr. 2008.

52 SEYAMA, Jun'ichiro; NAGAYAMA, Ruth S. **The Uncanny Valley: Effect of Realism on the Impression of Artificial Human Faces**. Presence, vol. 16, n. 4, ago. 2007.

53. SHIPMAN, Pat. **The Animal Connection and Human Evolution**. Current Anthropology, Vol. 51, No. 4, pp. 519-538. Ago. 2010.

10 SINGER, Peter. **Vida Ética**. Ediouro Publicações S.A. 2002.

45 SINGER, Peter. **Libertação Animal**. Trad. Marly Winckler. Porto Alegre, São Paulo: Lugano, 2004.

9 SIQUEIRA-BATISTA R, Rôças G, Gomes AP, Cotta RMM, Messeder JC; Mattos EA. **A bioética ambiental e a ecologia profunda são paradigmas para se pensar o século XXI?** Ensino, Saúde e Ambiente. 2009,2(2):44-51.

5 TRÉZ, Thales; NAKADA, Juliana. **Percepções acerca da experimentação animal como um indicador do paradigma antropocêntrico-especista entre professores e estudantes de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG**. Rev Alexandria. 2008; 1(3): 3-28.

44 TRÉZ, Thales de Astrogildo e. **Experimentando a desumanização: Paulo Freire e o uso didático de animais.** R. B. E. C. T., vol 4, núm 2, mai./ago. 2011.

50 TRÉZ, Thales. **O Uso de Animais Vertebrados como Recurso Didático na UFSC: Panoramas, Alternativas e a Educação Ética.** Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2000.

43 VALADÃO, Roxana; MILWARD-DE-ANDRADE, Roberto. **O ensino da Biologia: suas relações com a experimentação animal e a defesa do meio ambiente.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, Dez. 1990.

34 VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** / organizado por Michael Cole [et all]. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

UNIVERSIDADE VILA VELHA
O USO DE ANIMAIS COMO RECURSO DIDÁTICO E CIENTÍFICO
ENQUETE COM ESTUDANTES

Curso: _____ Área que pretende seguir:

Período: _____ Sexo: () F () M

1. Caso você tenha alguma objeção ao uso de animais no ensino e/ou na pesquisa. Assinale a(s) espécie(s) que considera mais importante(s) a ser(em) substituída(s).

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Cães | <input type="checkbox"/> Invertebrados | <input type="checkbox"/> Porcos |
| <input type="checkbox"/> Camundongos / ratos | (minhocas, insetos, etc.) | <input type="checkbox"/> Porcos da Índia |
| <input type="checkbox"/> Cavalos | <input type="checkbox"/> Macacos | <input type="checkbox"/> Sapos / rãs |
| <input type="checkbox"/> Coelhos | <input type="checkbox"/> Peixes | <input type="checkbox"/> Todos os animais |
| <input type="checkbox"/> Gatos | <input type="checkbox"/> Pombos | deveriam ser substituídos |

2. Quais as sensações que você experimenta ao entrar em contato com animais que serão sacrificados ou que foram sacrificados nos laboratórios? Escolha três delas:

- | | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Admiração | <input type="checkbox"/> Curiosidade | <input type="checkbox"/> Indiferença | <input type="checkbox"/> Satisfação |
| <input type="checkbox"/> Angústia | <input type="checkbox"/> Dificuldade | <input type="checkbox"/> Incômodo | <input type="checkbox"/> Tranquilidade |
| <input type="checkbox"/> Bem estar | de concentração | <input type="checkbox"/> Orgulho | <input type="checkbox"/> Tristeza |
| <input type="checkbox"/> Culpa | <input type="checkbox"/> Felicidade | <input type="checkbox"/> Revolta | |

3. Sobre o uso de animais **na pesquisa**. Responda (S Sim; N Não; NS Não Sei):

S N NS

É um “mal necessário”?

Há problemas éticos com o uso de animais?

É fundamental para sua profissão

Animais deveriam continuar sendo utilizados mesmo que alternativas possam ser aplicadas?

Acredita na viabilidade dos métodos alternativos ao uso de animais?
Conhece alternativas ao uso de animais?
Concorda com o uso de animais, mesmo que estes precisem sofrer com os procedimentos?
Alternativas deveriam ser oferecidas aos estudantes que se opõem à utilização de animais?

4. Sobre o uso de animais **no ensino**. Responda (S Sim; N Não; NS Não sei):

S N NS

É um “mal necessário”?
Há problemas éticos com o uso de animais?
É fundamental para sua profissão
Animais deveriam continuar sendo utilizados mesmo que alternativas possam ser aplicadas?
Acredita na viabilidade dos métodos alternativos ao uso de animais?
Conhece alternativas ao uso de animais?
Concorda com o uso de animais, mesmo que estes precisem sofrer com os procedimentos?
Alternativas deveriam ser oferecidas aos estudantes que se opõem à utilização de animais?

5.O que **primeiramente** impediria você a questionar o uso de animais em sala de aula?

Desconhecimento de alternativas Não vê motivos para discutir, pois não

Medo de repreensão por parte dos professores vê problema com a utilização de animais

Medo da opinião dos colegas de aula

Outro: _____

Não se acha no direito de criticar a metodologia _____

—
do professor

6.Os professores costumam afirmar a legalidade das práticas com animais? Sim Não

6.1 Concorda que a lei esta acima da ética? Sim Não

7.Os professores costumam abordar temas de ética antes, durante ou após os experimentos com animais?

Sempre Raramente Nunca

7.1.Você acredita haver necessidade de tal discussão? Sim Não

8.Com que frequência você vê campanhas pelos direitos animais em redes sociais?

Sempre Raramente Nunca

BLOCOS DE MONTAGEM COMO ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Camila Mendonça Romero Sales

Instituto Federal Fluminense
Santo Antônio de Pádua - RJ

Arthur Rezende da Silva

Instituto Federal Fluminense
Santo Antônio de Pádua - RJ

Diego da Silva Sales

Instituto Federal Fluminense
Campos dos Goytacazes – RJ

Aline Pires Vieira de Vasconcelos

Instituto Federal Fluminense
Campos dos Goytacazes - RJ

RESUMO: Este trabalho apresenta as potencialidades decorrentes da utilização de blocos de montagem como estratégia de integração entre a formação humanística e a profissional. O referido recurso metodológico foi aplicado no Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) *Campus* Santo Antônio de Pádua, tendo como público-alvo os estudantes do segundo ano do ensino médio, integrado ao Eixo Tecnológico de Gestão e Negócios. Tal atividade constitui uma tentativa de materialização da proposta educacional do IFFluminense de Santo Antônio de Pádua, cuja inspiração inicial foi a politecnia, que tem como um dos fundamentos o trabalho como princípio educativo. Divididos em grupos, os

estudantes receberam a missão de organizar a distribuição, montagem e conferência dos blocos, formando, ao término da atividade, um produto. Esta atividade, além de abordar alguns dos principais conceitos sobre Administração, tais como Marketing, Liderança, Trabalho em Equipe e Gerenciamento do Tempo, possibilitou também ao estudante, buscar relações com conceitos abordados em outras áreas como Ciências Humanas, da Natureza e Linguagens, proporcionando ao estudante uma visão dinâmica e completa de conteúdos já abordados durante o curso. Desta forma, foi possível identificar que esta experiência integradora foi capaz de provocar nos educadores o anseio de concretizar um ensino com sentido, em que os estudantes sejam estimulados a buscar soluções criativas e inovadoras, potencializando o desenvolvimento acadêmico e pessoal, por meio de uma aprendizagem significativa no âmbito dos Institutos Federais.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades Integradoras. Blocos de Montagem. Institutos Federais.

MOUNTING BLOCKS AS A STRATEGY FOR INTEGRATION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

ABSTRACT: This paper presents the potentialities arising from the use of assembly

blocks as a strategy of integration between humanistic and professional training. This methodological resource was applied at the Fluminense Federal Institute (IFFluminense) Campus Santo Antônio de Pádua, with the target audience being students of the second year of high school, integrated to the Technological Axis of Management and Business. This activity constitutes an attempt to materialize the educational proposal of IFFluminense of Santo Antônio de Padua, whose initial inspiration was the polytechnic, which has as one of the foundations work as an educational principle. Divided into groups, the students were given the task of organizing the distribution, assembly and conference of the blocks, forming, at the end of the activity, a product. This activity, besides addressing some of the main concepts on Administration, such as Marketing, Leadership, Teamwork and Time Management, also enabled the student to seek relationships with concepts addressed in other areas such as Humanities, Nature and Languages, providing to the student a dynamic and complete view of contents already covered during the course. In this way, it was possible to identify that this integrating experience was capable of provoking in the educators the desire to materialize a meaningful teaching, in which students are stimulated to seek creative and innovative solutions, enhancing the academic and personal development, through learning in the Federal Institutes.

KEYWORDS: Integrative Activities. Mounting Blocks. Federal Institutes.

1 | INTRODUÇÃO

Os jogos didáticos, assim como as simulações têm sido utilizadas como instrumento de ensino em diversas áreas do conhecimento, possibilitando a complementação das aulas expositivas (ABBAGNANO, 2007).

A utilização de blocos de montagem, como ferramenta de ensino aprendizagem, é chamada por alguns autores de Dinâmica MIB (Montagem Interativa de Bloquinhos), dinâmica esta que já se mostrou efetiva para os processos de ensino aprendizagem de diversos conceitos ou ferramentas. A principal vantagem em se utilizar estes blocos consiste na possibilidade de simular a montagem de kits e o acompanhamento do processo (JUNIOR, 2008). Este autor, que o potencial de jogos utilizando blocos de montagem pode ser ampliado se utilizado em conjunto com outras ferramentas.

Neste sentido, a simulação proposta nesse capítulo fará uso não somente dos blocos de montagem, mas de um conjunto de conceitos e atividades que foram trabalhadas de forma integrada.

O objetivo principal do material consiste em apresentar como os conceitos de Gestão e Negócios podem ser abordados de forma dinâmica, assim como a utilização de blocos de montagem como ferramenta de auxílio no processo de ensino aprendizagem.

Existe a necessidade de explorar novas ferramentas no processo de ensino aprendizagem, visto que há uma inerente demanda por mudança, no sentido de

inovar e dinamizar os métodos trabalhados em sala de aula, principalmente no que tange à aprendizagem centrada no estudante, como ser único e individual (MANSUR; RYYMIN; RUHALAHTI, 2016).

A educação centrada no estudante tem, dentre outras propostas, a aprendizagem baseada em problemas. Este conceito é de grande valia para o ensino aprendizagem, principalmente, em áreas como Gestão e Negócios, em que se torna necessário vivenciar problemas para gerar as soluções adequadas.

2 | METODOLOGIAS DE ENSINO CENTRADAS NO ALUNO

A necessidade de novas formas de processo de ensino aprendizagem é algo evidente em todos os níveis de escolaridade. Existem inúmeros conceitos que caracterizam diferentes visões de aprendizagem, opostas às tradicionais, que tiram a visão do professor como centro do processo e o estudante como mero receptor do que lhe é passado (MANSUR; RYYMIN; RUHALAHTI, 2016).

Na abordagem tradicional, o conhecimento é algo transmitido e detido pelo professor que realiza esta função. Os estudantes têm que armazenar as informações que lhes são passadas e memorizá-las. As possibilidades de cooperação são restritas, pois há uma maior valorização do coletivo em relação ao individual. As aulas são meramente expositivas e os estudantes são avaliados de acordo com a repetição do que lhes foi passado (MIZUKAMI, 1986).

Contraditoriamente a esta concepção há a educação centrada no estudante. Este termo é amplo e tem seus princípios descritos em muitas teorias, como behaviorismo, cognitivismo, construtivismo, dentre outras. Existem seis princípios, aspectos únicos e determinantes, das concepções inerentes na educação centrada no estudante e comuns às teorias que a caracterizam: i) considerar os conhecimentos prévios dos estudantes no processo de aprendizagem; ii) utilizar de métodos adequados para auxiliar nas dificuldades dos estudantes; iii) desenvolver as competências dos estudantes; iv) providenciar um retorno eficaz aos estudantes; v) criar um ambiente, um espaço criativo para aula; vi) integrar avaliação e instrução (BINGOLBALI; BINGOLBALI, 2015).

O termo aprendizagem centrada no estudante pode abranger diferentes e significativas formas de aprendizagem, como por exemplo, aprendizagem através de resolução de problemas (BEREITER; SCARDAMALIA, 1996). A aprendizagem através de resolução de problemas pode promover a cooperação e a autonomia, simultaneamente (LEITE; AFONSO, 2001).

A aprendizagem baseada em problemas é capaz de habilitar os estudantes a exercitar a pesquisa, integrar teoria e prática, além de aplicar o conhecimento e habilidades para desenvolver uma solução viável para um problema definido (SAVERY, 2015).

Neste contexto, são utilizados atualmente jogos, material concreto e software

para estimular o estudante na resolução de problemas. Os jogos de empresas auxiliam o estudante no processo de tomada de decisões, focando na resolução de problemas, além de reforçar suas competências e adquirir experiências sem se preocupar com riscos e custos da realidade (PANDO-GARCIA; PERIAÑEZ-CAÑADILLAS; CHARTERINA, 2016).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS

Durante as aulas das disciplinas do eixo Gestão e Negócios – curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), em que os temas abordados eram Marketing, Liderança, Trabalho em Equipe, Gerenciamento do Tempo e Qualidade, foram realizadas, como estratégia de ensino, rodadas de atividades práticas utilizando blocos de montagem.

O objetivo principal da dinâmica proposta foi proporcionar o aprendizado, permitindo que os estudantes participantes se envolvessem em uma experiência concreta, e após isso, refletissem sobre a experiência ao praticá-la. Os processos abordados foram organização da distribuição, divisão das peças, montagem, conferência, produto e elaboração de relatório.

Os participantes foram divididos em dois grupos, chamados de Grupo A e Grupo B, logo após, receberam as devidas orientações para a dinâmica, a partir daí fizeram as organizações necessárias, foram distribuídos 10 kits idênticos, para a montagem dos mesmos, foram distribuídos cartões com as devidas instruções. Na figura 1 é possível visualizar alguns produtos já montados por um dos grupos, assim como a cronometragem que estava sendo realizada.



Figura 1 – Montagem e cronometragem do Grupo A

Fonte: autor

Os professores responsáveis pelas atividades realizaram a divisão da dinâmica em três partes, sendo que para um melhor desempenho das atividades foram formados dois grupos de trabalho com seis estudantes em cada.

Os kits representavam estruturas similares de montagem, a fim de realizarmos uma comparação quanto à produtividade de cada grupo de acordo com as decisões tomadas internamente. Uma das professoras ficou no papel de funcionária do Almojarifado, distribuindo os kits de peças e cartões para cada grupo. Cada grupo iniciou então pelo processo de inspeção das peças, dividindo entre os componentes os papéis que julgasse adequados no processo. Caso houvesse peças faltando, o grupo deveria recorrer novamente ao Almojarifado. Ao final da inspeção e organização, o grupo iniciava a montagem dos blocos.

Após a montagem, cada grupo fazia a checagem e a inspeção final considerando a qualidade exigida desde o início da dinâmica. Um dos responsáveis ficou com o Setor de Qualidade, conferindo os kits construídos de acordo com os cartões. O responsável pelo Almojarifado, ao final, exerceu o papel de funcionária do Centro de Distribuição.



Figura 2 – Produtos aguardando a inspeção da primeira etapa

Fonte: autor

Cada grupo teve acesso ao seu tempo e conseguiram planejar melhor os próximos passos, agora levando em consideração conceitos de liderança, trabalho em equipe e metodologia 5S, trabalhada em qualidade. Receberam novamente os kits. A proposta era verificar se os processos antes executados de forma desordenada no primeiro momento sofriam modificações significativas. Os participantes tiveram 8 minutos para a execução do processo, no entanto um dos grupos, Grupo B, fez em um tempo de 13 minutos. A partir da análise do tempo cronometrado foi possível abordar conceitos sobre Gestão do Tempo e sua importância no atendimento de um cliente, confiabilidade do processo e planejamento interno da organização.

A metodologia utilizada para avaliar a estratégia de ensino aprendizagem adotada contemplou as seguintes técnicas e métricas:

- registro dos tempos que cada grupo levou em cada rodada;
- registro do número de defeitos nos kits montados;
- análise dos modelos produzidos, relacionando-os contra o tempo e o número de defeitos;
- preenchimento de questionários pelos estudantes sobre a sua percepção da contribuição da estratégia adotada no processo de ensino aprendizagem;
- análise dos questionários.

RODADA 1			
Grupos	Inspeção	Montagem	Controle da Qualidade
Grupo A	0:03:10	00:08:04	Ok
Grupo B	0:02:25	00:13:00	Ok

RODADA 2			
Grupos	Inspeção	Montagem	Controle da Qualidade
Grupo A	0:01:10	00:05:04	Ok
Grupo B	0:00:45	00:04:00	Ok

RODADA 3			
Grupos	Inspeção	Montagem	Controle da Qualidade
Grupo A	0:00:10	00:01:04	Ok
Grupo B	0:00:25	00:00:50	Ok

Tabela 1 - Cronometragem das rodadas

A Tabela 1 retrata os tempos que cada grupo levou em cada etapa da atividade. Em relação ao número de defeitos, não houve defeito na montagem de nenhum dos kits por nenhum grupo, como pode ser visto na tabela. O Grupo B foi o que levou maior tempo na montagem na Rodada 1, uma vez que pela falta de planejamento para a atividade, o processo acumulou papeis e tarefas redundantes, gastando um tempo maior que o necessário. O grupo A não definiu adequadamente o processo de inspeção, gerando ciclos de inspeção desnecessários.

Na rodada 2, ambos os grupos ajustaram o tempo em decorrência dos assuntos que foram sendo abordados e aperfeiçoados no processo. A eficiência de ambos os grupos gerou uma competição por menor tempo garantindo a qualidade do processo. Momento em que foi trabalhado conceitos da Sociologia do Trabalho. Na Rodada 3, foi possível observar uma superação significativa do Grupo B que concluiu em 50 segundos, o que antes, sem planejamento e desconhecimento de algumas ferramentas, foi feito em 13 minutos.

Ao término os estudantes foram instruídos a elaborarem um relatório que tratasse de todos os processos abordados, neste, eles tinham que obedecer as

regras básicas já conhecidas para produção de um relatório técnico.

Os alunos que responderam ao questionário, sendo 12 de um total de 12, representando 100% da amostra, em quase sua totalidade concordaram que o material distribuído foi satisfatório e os assuntos abordados adequados à atividade. Concordaram também que a dinâmica favoreceu a sua participação e envolvimento. A maioria também achou que a estratégia didática favoreceu a fixação dos conteúdos. Foi possível também perceber que a atividade favoreceu o trabalho em equipe. Os professores então explicaram a importância da definição de processos genéricos que permitam à empresa adaptação e renovação em momentos de crise e de estabelecimento de novas metas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização de jogos e de outras estratégias de ensino aprendizagem lúdicas e centradas no estudante pode potencializar a absorção de conteúdos e a sua aplicação prática. Neste trabalho, foi apresentada a utilização da dinâmica com kits de blocos de montagem para o apoio ao ensino de conteúdos do eixo Gestão e Negócios.

Após a realização da atividade em aula e da aplicação do questionário foi possível identificar que 100% dos estudantes conseguiram participar das rodadas e 92% gostaram de trabalhar em equipe. Quanto à satisfação do material utilizado, assuntos abordados, favorecimento da participação e didática empregada, também foi obtido um índice de satisfação de 92%. Ao serem questionados sobre os conteúdos abordados, 100 % definiram como satisfatório e relevante a importância da dinâmica para um melhor entendimento.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, 1210 p.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. Rethinking learning. The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling, v. 1, p. 485–513, 1996.

BINGOLBALI, E.; BINGOLBALI, F. Principles of student centred teaching and implications for mathematics teaching. CERME 9-Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education. Anais 2015. Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01289421/>>. Acesso em: 3 out. 2015

JUNIOR, M. L. Proposição de um jogo didático para o ensino-aprendizagem das diferenças entre manufatura e remanufatura. XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção – Rio de Janeiro – RJ, 2008.

LEITE, L.; AFONSO, A. S. Aprendizagem baseada na resolução de problemas: Características, organização e supervisão. 2001.

MANSUR, A.F.U.; RYYMIN, E.H.; RUHALAHTI. Pbl applied in entrepreneurship class: a model from brazilian-finnish case study. Second International Conference on Advances in Education and Social Sciences. 2016.

MIZUKAMI, M. DA G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PANDO-GARCIA, J.; PERIAÑEZ-CAÑADILLAS, I.; CHARTERINA, J. Business simulation games with and without supervision: An analysis based on the TAM model. *Journal of Business Research*, v. 69, n. 5, p. 1731–1736, 2016.

SAVERY, J. R. Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*, p. 5–15, 2015.

CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DE SI: COMPARTILHANDO O TRABALHO NAS TURMAS DE AEE

Andréa de Sá Rocha Nogueira
Geórgia Oliveira Costa Lins
Hildiana Maria Gomes Gonçalves

WAYS OF SELF-LEARNING: SHARING OF WORK IN AEE CLASSES

RESUMO: O presente trabalho visa socializar as investigações e intervenções nas atividades desenvolvidas por professoras da Sala de Recursos Multifuncionais –SRM. O objetivo principal foi identificar e favorecer a construção da identidade do aluno e a conscientização do próprio corpo como objeto de aprendizagem e como as famílias pensam sobre as mudanças e o autoconhecimento do corpo destes alunos. A metodologia utilizada se aproxima da pesquisa-ação. Os sujeitos são crianças, jovens e adultos que apresentam algum tipo de deficiência e/ou transtornos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado. A construção e execução do projeto oportunizou mergulhar na figura do professor/pesquisador, propiciando momentos de aprendizagem entre todos os envolvidos. Os alunos expressaram o autoconhecimento e familiares refletiram o olhar que possuíam sobre seus filhos.

PALAVRAS-CHAVE: Sala de Recursos Multifuncionais. Corpo. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT: The present study aimed to share investigations and interventions of some activities developed by teachers of the Multifunctional Resource Room – MRR. The objective was to identify and lead the student to construct their own body, and in addition what families think about their children changes. It makes use of an approached action-research methodology. The subjects are children, adolescents and adults who present any kind of deficiency and disorders that require Specialized Educational Service. The organization and execution of the Project allowed the teacher/researcher to provide moments of learning among all those people involved. The students expressed self-knowledge and parents re-thought about their earlier children's view.

KEYWORDS: Multifunctional Resource Room. Body. Specialized Educational Service.

1 | INTRODUÇÃO

“o ambiente escolar deve proporcionar liberdade de movimentos e incentivar a expressividade do corpo, uma vez que o aluno, ao se expressar, consegue expor melhor seus sentimentos, suas emoções e

consequentemente, se tornar mais crítico e atuante”. (RIOS & MOREIRA, 2015, p.50)

A escola é um espaço em que há um constante movimento. Corpos sempre em busca de ajustes ou desajustes ao ambiente. Ora tentando se enquadrar a padrões de comportamentos pré-estabelecidos ora tentando burlá-los experimentando o ambiente, explorando-o na busca de uma identificação entre o ser e o lugar, na possibilidade de encaixar sem se perder. Uma escola que busca ser inclusiva em sua totalidade deve ser pensada de modo em que as regras e a padronização não engessem os educandos. Afinal, o ato de aprender deve dar sentido à vida, servindo para trilhar novos caminhos, abrir horizontes, tornando a aprendizagem mais significativa. Neste sentido construímos uma abordagem de intervenção efetivada em uma escola pública estadual em Aracaju (Sergipe), a partir do trabalho da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ano de 2017 e que buscamos socializar neste texto.

A proposta de trabalho foi gestada no espaço da SRM e ampliada para outros espaços da escola. O objetivo foi identificar como os alunos produzem a consciência de si através do corpo e como as famílias pensam sobre as mudanças e o autoconhecimento do corpo destes alunos. Esses sujeitos são crianças, jovens e adultos que apresentam algum tipo de deficiência (física, mental, intelectual ou sensorial); transtornos (autismo, psicoses, síndromes do espectro do autismo); ou altas habilidades/superdotação que necessitam de acompanhamento complementar ou suplementar. A oferta desse serviço é realizada mediante matrícula no Atendimento Educacional Especializado e condicionada a matrícula do aluno no ensino regular.⁴(ROPOLI, 2010)

O AEE é um serviço da educação Especial e deve ser realizado preferencialmente no espaço denominado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Este serviço e sua respectiva oferta faz parte de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, e vem colaborar para a garantia da inclusão dos alunos utilizando-se de recursos ,equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos que possibilitem na conquista da autonomia e independência desse aluno conforme está assegurado pelo Decreto nº7.611/2011. As SRM são espaços dentro das unidades escolares em que se realiza o AEE para alunos com necessidades educacionais especiais, na busca por favorecer a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES, GOTTI, GRIBOSKI, DUTRA, 2006, P.13).

Nesta perspectiva, o/a professor/a da SRM é de fundamental importância dentro de uma escola, pois este (a) será o mediador (a) entre o conhecido e o desconhecido. Seu papel ultrapassa as paredes da SRM, na medida em que tem consciência da necessidade de estabelecer parcerias institucionais, parcerias com os pais e com a comunidade. Seu trabalho requer, além da formação da docência em educação e formação específica na área da Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva, um olhar e uma escuta pautada em conhecimentos científicos, porém sem deixar de perceber as particularidades de cada indivíduo/aluno, buscando alternativas interdisciplinares para que possam contribuir nas ações realizadas na escola, em diferentes áreas do conhecimento, contextualizadas e promovendo a interação, inclusão e o respeito às diferenças, estas por sua vez, previstas no Projeto Político Pedagógico.

Diante disso, buscar identificar como os alunos produzem a consciência de si através do corpo e como as famílias influenciam sobre as mudanças e o autoconhecimento que estes alunos possuem do seu corpo não se distancia de uma investigação para compreensão, assim como em uma intervenção, para corroborar com a inserção destes alunos no ambiente escolar, através do “Projeto Identidade e Corporeidade”.

A iniciativa para elaboração do “Projeto Identidade e Corporeidade” surgiu após a prática das avaliações diagnósticas com os alunos atendidos e a realização das entrevistas iniciais com as suas respectivas famílias. Este trabalho, portanto, foi sendo construído neste espaço, a partir de momentos de observação dos alunos, relatos das suas respectivas famílias e depoimentos de professoras, equipe pedagógica e alguns funcionários. Com base nestes relatos percebemos um distanciamento entre os conteúdos escolares e a carência de informações emergenciais que esses alunos apresentavam na compreensão de si mesmo, do outro e sua relação com o mundo.

Algumas indagações foram ganhando força, norteando nossas ações: de que maneira poderíamos contribuir para uma aprendizagem mais significativa? Quais ações, metodologias e estratégias poderíamos promover que não fossem embasadas em conteúdos abstratos, na memorização? De que maneira este novo conhecimento poderia ser utilizado/consolidado fora do ambiente escolar?

Dessa forma, tais questões serviram de norte para pesquisarmos sobre a aprendizagem corpórea e sua importância na construção do saber do aluno com algum tipo de deficiência ou transtorno. Consideramos que explorar o conhecimento sobre a consciência corporal seria fundamental para a construção de um saber mais significativo e consciente, contribuindo assim para a sua formação integral.

No início do ano letivo, a escola registrou 218 alunos matriculados, destes, 14, 6% com algum tipo de deficiência ou transtorno, sendo: dezenove com diagnóstico de Deficiência Intelectual (DI); cinco com diagnóstico de Deficiência Múltipla (DMU); quatro com Transtorno do Espectro Autista (TEA), três com Paralisia Cerebral (PC) e um com Hidrocefalia. Salientamos que alguns apresentam, ainda, dificuldades ou falhas na linguagem e comunicação.

No decorrer das atividades com os alunos matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais, principalmente os jovens e adultos, foram constatados que estes não possuíam um conhecimento sistematizado sobre o próprio corpo, apresentavam dificuldade para expressar seus desejos e necessidades de forma clara e objetiva. Além disso, os familiares apontaram algumas dificuldades em lidar com assuntos

inerentes ao próprio desenvolvimento humano, principalmente quando seus filhos se tornavam adolescentes ou adultos⁵. Com base nas informações coletadas foram apontadas as seguintes dificuldades: compreensão e autonomia na execução de atividades da vida diária, pois na maioria das vezes estava restrito à repetição e necessidade de comandos para sua realização, puberdade e higiene íntima.

Diante desse conjunto a proposta deste, é, outrossim, colaborar para que outros profissionais (re)conheçam a SRM como um espaço de aprendizagem integral do aluno. Ratificar a importância de estabelecer parcerias com os profissionais da saúde de diferentes áreas para que possam orientar na melhor condução de cada caso. Favorecer no desenvolvimento de uma equipe interdisciplinar, com ações e atividades que possam diminuir ou eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem do aluno, respeitando suas características e explorando suas potencialidades. Contribuir para que o AEE não se limite a sala de recursos, envolvendo toda a equipe escolar.

Assim, o trabalho desenvolveu uma proposta de intervenção, sem deixar de ser analítico. Buscamos favorecer a construção da identidade e a conscientização do próprio corpo; utilizamos o corpo como objeto de aprendizagem, abrangendo as áreas: emocional, física e sociointeracional. A partir da ideia que corpo e mente estão interligados no processo de desenvolvimento do ser humano.

2 | (RE) CONHECER PARA APRENDER

Corpo é matéria, porém o corpo humano não é pura matéria, e com auxílio de Foucault (2007, p. 132) podemos pensar que “o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. Há uma disputa entre a propriedade do corpo, pelo ser que experimenta, que o tem e os sujeitos que investe um significado para o corpo do outro. Não entraremos na discussão sobre os valores do corpo para a sociedade. O que é importante para nosso trabalho é compreender que o corpo também é um objeto de aprendizagem.

Na educação dos alunos com deficiência o corpo assume um lugar importante, pois ele é muitas vezes o principal elemento de expressão entre o sujeito e o mundo. Na busca da construção da identidade e a conscientização do próprio corpo dos alunos com deficiência, foi essencial ter em mente que a prática de inclusão contextualizada, não se limita a deficiência, mas compreende o ser humano em sua totalidade, dentro do seu meio sóciohistórico-cultural. E que estes sujeitos possuem uma construção de si e o trabalho de AEE precisou ser construindo nessa perspectiva.

O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

A função do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é, entre outras,

“identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial”. (SEESP/MEC, 2008).

Nessa trajetória, realizamos uma análise investigativa, buscando informações sobre as potencialidades, habilidades e barreiras enfrentadas por esses alunos, junto às famílias, a escola e a todos os profissionais envolvidos. Essa análise contou com o estudo de relatos de casos dos alunos desta escola. Após a proposição de cada caso, foram realizadas algumas análises, clarificação e identificação de competências e habilidades que necessitam ser desenvolvidas ou estimuladas, bem como a definição da rede de parcerias para elaboração do Plano de AEE e execução do Projeto.

A metodologia aproximou-se da pesquisa-ação, em que ocorreu uma participação planejada para compreender a questão de investigação. Segundo Fonseca (2002 apud CÓRDOVA e SILVEIRA, 2009 p.40) “O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa”. Os instrumentos de pesquisa que utilizamos para apoiar nossa investigação foram: a observação dos sujeitos envolvidos, entrevistas, relatórios médicos e pedagógicos. Ressaltamos que as entrevistas realizadas foram do tipo semiestruturada e os registros foram feitos através de diário de campo.

O nosso olhar foi embasado na compreensão de que o conhecimento precisa ser construído dentro de um contexto e os conteúdos devem ser significativos para que possam colaborar com o processo de desenvolvimento dos mecanismos de aprendizagem do aluno. Segundo Moreira e Mansini, (2001) em seus estudos sobre a Ausubel e a aprendizagem significativa, suscitam que:

a) O material apreendido seja potencialmente significativo para o aprendiz, ou seja, relacionável a sua estrutura de conhecimento de forma não-arbitrária e não-liberal (substantiva); b) O aprendiz manifeste uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva e não-arbitrária a sua estrutura cognitiva. (MOREIRA & MANSINI, 2001 P.23)

Consideramos, portanto, que explorar o conhecimento sobre a consciência corporal foi fundamental para a construção de um saber mais significativo e consciente, contribuindo assim para a formação integral do aluno. Estudar sobre o desenvolvimento humano e sua relação com o meio colaborou para ampliar o nosso conceito de ensino e aprendizagem. Pois, conhecer e identificar as características de cada fase/etapa do desenvolvimento do indivíduo foi de suma importância, não para rotular o aluno, mas para se ter parâmetros e assim, se necessário, realizar as devidas intervenções para que possam sanar ou minimizar as barreiras impostas ao aluno com deficiência.

Assim, elaboramos o Projeto Identidade e Corporeidade, que foi desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2017, envolvendo os alunos atendidos e suas respectivas famílias, professores, profissionais de apoio e equipe diretiva. As intervenções mais

específicas foram descritas no Plano de Atendimento Individual (PAI) de cada aluno. Utilizamos como referência principal o cotidiano deles, os conhecimentos adquiridos, suas preferências e necessidades. Além das intervenções individuais, proporcionamos momentos de aprendizagem mútua, através de vídeos, jogos, músicas, leitura, envolvendo temas do cotidiano para que possuíssem uma aprendizagem de maneira sistemática, em pequenos grupos ou de forma individual apenas em alguns casos mais específicos.

Foram realizados alguns encontros com pais no intuito de discutir sobre os temas que eles citaram nas entrevistas, como sendo algo desconhecido ou difícil de ser trabalhado. Esse conhecimento foi construído respeitando as diferenças (ideias, valores, crenças), pois o objetivo foi ampliar as possibilidades de compreensão, utilizando recursos e estratégias que pudessem colaborar no processo de autonomia e aprendizagem no cotidiano dentro e fora da escola.

Para a realização desses encontros, fizemos o levantamento dos principais anseios descritos por eles e selecionamos três temáticas que atendiam às suas necessidades naquele momento, sendo elas: 1^a) Sexualidade, 2^a) Limites e 3^a) Autonomia e Higiene Pessoal. Definidos os temas, fomos em busca de parcerias para que pudessem ampliar as possibilidades de compreensão sobre estes assuntos, redimensionar o olhar desses pais em relação aos filhos, favorecendo momentos de partilha, reflexão e ações. Neste momento, o apoio da equipe diretiva da escola foi fundamental para articular essas parcerias.

O primeiro contato foi com a professora Dr.^a Rita de Cácia Santos Souza do Departamento de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS) que cordialmente compareceu a nossa escola juntamente com o Professor Ms. Marcos Ribeiro de Melo do departamento de Psicologia que nos auxiliaram na organização do tema sobre Sexualidade. Com a colaboração desses professores intitulamos o nome dos encontros como rodas de conversa, utilizando a metodologia desenvolvida em oficinas.

O tema sobre Limites foi abordado pela Professora de Educação Física da escola, Esp. Rivanna Conceição Santos, também formada em psicologia, que abraçou a causa e trouxe-nos valiosas contribuições. Para o tema sobre Higiene Pessoal e Autonomia, buscamos a parceria com a enfermeira Magna Meireles de Oliveira Dória do Posto de Saúde da Família vizinho à escola, que prontamente nos recebeu e aceitou o convite.

No primeiro encontro, as professoras das SRM apresentaram o folder, contendo como seriam realizadas as rodas de conversa, datas, horários e palestrantes. Ver tabela a seguir:

DATA	TEMA	FORMADORAS
17/08/2017 29/08/2017 12/09/2017	“Sexualidade e Deficiência: dialogando com os familiares”	Psicólogas e Mestrandas: Alana Nagai Lins de Carvalho e Valéria Maria A. Guimarães
25/09/2017	Autonomia e Higiene Pessoal	Enfª Magna Meireles de O. Dória USF Ávila Nabuco
17/12/2017	Limites: “Educar com disciplina e para a autonomia – limites e possibilidades entre mães/pais e filhos”	Esp. Rivanna Conceição Santos
25/12/2017	Culminância: Apresentação das atividades desenvolvidas com os alunos na SRM – metodologias, recursos, estratégias, desafios e resultados obtidos. Depoimentos/avaliações dos pais em relação ao ano letivo	Professoras Andréa e Hildiana

Tabela 1 – Organização das oficinas

As datas pré-definidas e horários foram flexibilizados conforme a disponibilidade dos facilitadores, dinâmica da escola. Observamos também a melhor forma de conseguirmos o maior número de familiares participantes, para que estes se tornassem parceiros na formação dos filhos(as) na vida cotidiana para além do ambiente escolar.

As oficinas, neste processo, foram de suma importância, pois ocorreu um alinhamento das professoras/pesquisadoras com os familiares. Como nos sugeriu Rena (2006 p.49) “as ‘Oficinas’ expressam a mesma linha metodológica da intervenção psicossocial adotada na pesquisa-ação que reconhece o envolvimento do pesquisador como fator inevitável e como valor”.

É importante destacar que a realização das oficinas ocorreu porque tivemos a articulação da equipe diretiva/pedagógica, professoras da sala de aula comum e professoras do AEE. Buscar essas articulações são investidas em um processo de ensino-aprendizagem significativo para todos os envolvidos. A atuação do professor do AEE não deve ser focado apenas no diagnóstico do aluno, pois deve atuar de forma sistêmica e pautar-se nas potencialidades, interesses, habilidades e formas peculiares de ensinar/aprender. Objetiva-se, assim, o desenvolvimento do intelecto do(a) aluno(a) e não o simples repasse de conteúdo ou práticas centralizadas nas dificuldades. De acordo com Fonseca (2017):

O processo educativo, em qualquer grau ou finalidade que seja encarado, envolve sempre potencialização das funções ou capacidades cognitivas, pois são elas no seu todo que vão permitir ao indivíduo resolver problemas e equacionar as suas soluções adaptativas, bem como se constituem como pré-requisitos fundamentais à aquisição de novas informações sobre a natureza, a sociedade e a cultura onde vivemos. (FONSECA, 2017, p. 72)

3 | AS APRENDIZAGENS COLHIDAS

A construção e execução do Projeto Identidade e Corporeidade possibilitou ressignificar nossa prática pedagógica, resgatando a necessidade de aprofundamento nos estudos. O olhar investigativo oportunizou mergulhar na figura do professor/pesquisador, propiciando momentos de aprendizagem entre todos os envolvidos. Os encontros com os pais favoreceram a ampliação do conhecimento sobre cada aluno. Possibilitou-nos perceber, como os mesmos são vistos dentro do seio familiar e de que forma é estimulada (ou não) a sua autonomia. Desde a primeira oficina observamos no discurso de alguns familiares a confiança em expor situações que vivenciaram com seus(as) filhos(as). A necessidade em falar e ser ouvido, em busca de direcionamento para as mais variadas situações.

No primeiro encontro, observamos também certo “conflito de identidade” nos relatos de algumas famílias, descrevendo jovens e adultos infantilizados, independentemente da idade e sexo. Muitos vistos ora como crianças, estimulados a assistir programas infantis, adquirir produtos ou vestimentas inadequadas à idade, ora cobrados a comportarem-se como adultos, principalmente em locais públicos e eventos sociais. Alguns alunos/filhos já sinalizavam assuntos adequados à idade, nas atividades desenvolvidas na SRM, porém causou admiração nos familiares, a autonomia que os alunos demonstram ter na escola. Tal fato nos faz inferir que há uma superproteção na tomada de decisões sobre vários assuntos, até mesmo os relacionados aos sentimentos.

Durante a segunda oficina percebemos o efeito da primeira. Algumas mães e pais relataram, uma mudança na forma de olhar para seus filhos e filhas. Seja observando as atitudes ou dando atenção aos questionamentos deles (as). Este momento possibilitou uma oportunidade de autoavaliação e (re) construção de conceitos que refletiu também nas atividades desenvolvidas na SRM.

Evidenciamos, nos atendimentos com o (a) aluno (a), a importância da escuta atenta. Era importante para o(a) aluno(a) expressar, o conhecimento que tem de si. Vimos o desejo da descoberta, de compreender e fazer-se compreendido nos mais variados assuntos, principalmente relacionados aos sentimentos. Esse “falar” foi sendo explorado por diversas estratégias, uma vez que muitos não oralizam. Mas, não foi empecilho para aprender. Os emojis, a self, desenhos, figuras, imagens, jogos, entre outros, foram alternativas para conhecer, explorar e desenvolver competências e habilidades necessárias para a compreensão de si, do outro e do mundo. Afinal, “são jovens

“são jovens que vivenciam a paixão, o sentimento, a emoção, o entusiasmo, o movimento. Anseiam por liberdade para imaginar, conhecer, tudo ver, experimentar, sentir. O pensar e o fazer, o emocional e o intelectual, estão entrelaçados, de maneira que estão inteiros em cada coisa que fazem”. (GASPARIN, 2001, p. 8)

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse trabalho, sentimos que trilhar o caminho da investigação, da pesquisa dentro do ambiente escolar não é uma tarefa tão simples quanto deveria ser. A dinâmica da escola (carga horária, na maioria das vezes, inflexível, preenchimento de instrumentais, planejamento “pronto e acabado” anterior ao conhecimento do aluno, conteúdos, notas...) nem sempre favorece estes momentos enriquecedores de flexibilização do currículo, tornando a aprendizagem mais significativa.

Apesar de colhermos mudanças positivas no processo de construção da identidade do aluno com práticas educativas a partir da compreensão que corpo e mente estão interligados, vimos também a necessidade de aprofundar sobre o tema no próximo ano letivo e concretizar os caminhos da pesquisa.

Conhecer como ocorre o desenvolvimento da linguagem e suas implicações no desenvolvimento humano será nossos próximos passos, pois é de suma importância na compreensão do processo de aprendizagem de um modo geral. Uma vez que, nos momentos de interação, notamos em algumas ações com os (as) alunos(as) que as formas de linguagem não foram desenvolvidas a contento.

Analisamos que a participação dos familiares dos 31 alunos atendidos nos turnos matutino e vespertino não ocorreu de forma satisfatória, mesmo respeitando os acordos firmados anteriormente em relação ao melhor dia e horários propostos por eles. Dos cinco encontros promovidos tivemos uma média de 15 participantes por encontro. Sendo que apenas dois familiares participaram 80%. 5 pais participaram 60%; 11 familiares 40 % e 15 familiares 20%. Reconhecemos que a família tem uma grande responsabilidade no processo ensino-aprendizagem, e que precisam firmar parceria com a escola na educação e formação integral do seu filho, portanto é necessário buscar outras formas de ampliar essa participação.

Precisamos ainda, descobrir uma alternativa para envolver os professores da sala de aula comum nas rodas de conversa e palestras. Inicialmente, não conseguimos estabelecer uma agenda com estes, uma vez que a carga horária apertada dificulta a participação de todos. Nesse sentido, Abramowicz, (1997) nos lembra de que a escola não pode tudo, mas é possível encontrar caminhos e possibilidades para fazer cada vez mais e melhor.

Terminamos este artigo com a certeza de um novo começo, porém com a convicção de que para desenvolver uma proposta condizente com os(as) alunos(as) é importante (re) conhecê-los enquanto sujeitos ativos na construção da aprendizagem. Apropriar-se dos seus interesses, potencialidades e dificuldades, bem como escutar as suas respectivas famílias é fundamental. Além disso, é essencial compreendermos outras áreas do conhecimento relacionadas à saúde física, mental e emocional desses sujeitos, para buscar as parcerias e realizar um trabalho mais sistemático e eficaz.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ Anete Moll, Jaqueline (org). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP. Papyrus (1997).
- ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; DUTRA, Claudia Pereira. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional Especializado** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Maria Tereza Eglér;.. In: GOMES, Adriana L. Limaverde Gomes... **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental** [et al.] Deficiência Mental. São Paulo : MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 262 p.
- GASPARIN, J. L. **Motivar para aprendizagem significativa**. Jornal Mundo Jovem. Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar. 2001.
- MOREIRA, Marco Antônio. MASINI, Elcie F. Salsano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.
- RENA, Luiz Carlos Castello Branco. **Sexualidade e Adolescência** – as oficinas como prática pedagógica. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ROPOLI, Edilene Aparecida [et al]. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. V.1. Brasília: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**; Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2010.
- RIOS, Fabíola T. Araújo. MOREIRA, Wagner Wey. **A importância do corpo no processo de ensino e aprendizagem**. Evidência, Araxá, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015 Evidência, Araxá, v. 11, n. 11, p. 49-58, 2015.
- SILVEIRA, Denise Tolfo. CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.31-42p

DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BRASILEIRO NO SÉCULO XXI: DO QUADRO À TELA

Elizabeth Danziato Rego

Doutora em Ciências da Educação pela UNED/Espanha. Mestra em Educação pela UCB/DF. Especialista em Educação a Distância (IUED/ES). Professora dos Cursos de Especialização em Educação Continuada e a Distância e Educação Continuada e Cidadania na Diversidade e EJA ofertados pela FE/UnB. Atuou por 15 anos, como professora convidada na graduação em Pedagogia da FE/UnB e na Pedagogia a Distância da UAB/UnB. Membro do Grupo de Pesquisa ATEaD/UnB/CNPq e Formação em EAD/CTAR/UnB. E-mail: <elizabeth.rego@gmail.com>.

RESUMO: Este artigo analisa os principais aspectos evidenciados em uma pesquisa sobre o curso de Pedagogia no Brasil, realizada com o propósito de contrastar a formação do pedagogo brasileiro, a partir do exame dos principais documentos oficiais a ele referidos com o pensamento dos pedagogos respeito ao contexto em que desenvolvem suas práticas profissionais, objeto de estudo da tese de doutorado (REGO, 2015). A referida pesquisa utilizou uma combinação de abordagens qualitativa e quantitativa, por meio de Análise Documental e Trabalho de Campo (questionário, entrevistas e grupos de discussão). Os principais resultados indicam importantes evidências sobre a discordância entre a formação recebida em Pedagogia e os postos de trabalho atuais,

consequência da inobservância de formação acadêmica para a atuação em Espaços Não Escolares e da necessidade de avaliação das DCNP/MEC/2006.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Pedagogo. Espaços Escolares. Espaços Não Escolares. Educação e Tecnologias.

RESUMEN: Este artículo analiza los principales aspectos evidenciados en una investigación sobre la carrera de Pedagogía en Brasil, realizada con el propósito de contrastar la formación del pedagogo brasileño, a partir del examen de los documentos oficiales referidos a ella, con el pensamiento de los pedagogos respecto al contexto en que desarrollan sus prácticas profesionales, objeto de estudio de la tesis doctoral (REGO, 2015). La referida investigación utilizó una combinación de los abordajes cualitativo y cuantitativo, por medio de Análisis Documental y Trabajo de Campo (cuestionario, entrevistas y grupos de discusión). Los principales resultados indican importantes evidencias sobre la discordancia entre la formación recibida en Pedagogía y los puestos de trabajo actuales, consecuencia de la inobservancia de formación académica para la actuación en los Espacios No Escolares y de la necesidad de evaluación de las DCNP/2006/MEC.

PALAVRAS-CLAVE: Formación del pedagogo.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo analisa os principais aspectos evidenciados em uma pesquisa de doutorado sobre o curso de Pedagogia no Brasil¹, cujas questões assinaladas em seu marco teórico suscitam um amplo debate acerca do referido curso, vez que não só expressam os dilemas que o rodeiam, mas são visivelmente secundadas pelas vozes de seus protagonistas, pedagogos em diferentes âmbitos de atuação profissional.

A partir da descrição e análise detalhada do currículo do curso de Pedagogia ofertado por 5 (cinco) universidades e de seu contraste frente às *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia* - DCNP/MEC/2006 mostram ambiguidades, inclusive imprecisões conceituais e contradições frutos de uma proposta formativa que pretendia ser inovadora. Assim, a metodologia de pesquisa utilizada lançou mão de diferentes técnicas de coleta de informações e dados: *entrevistas, grupos de discussão e questionário* aplicados a uma amostra intencional de atores fortemente implicados na área educacional, por serem docentes, alguns dos quais ocupavam importantes cargos de gestão em Faculdades de Educação, além de *pedagogos veteranos e novos*, ou empregadores de egressos atuando em diferentes âmbitos de intervenção pedagógica.

Primeiramente, é indiscutível que o século XXI põe de manifesto um cenário mundial de grandes transformações e desafios que repercutem em distintos aspectos da vida cotidiana, entre os quais se destacam o socioeconômico, o político e, em especial o educacional. Nesse terceiro milênio, a educação conquista um papel destacado porque sofre as influências das demandas provenientes de um mundo altamente tecnológico, não obstante haver diferenças significativas entre os continentes, ademais de influenciá-lo, tratando-se, então, de uma via de duas direções. Há um notável desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, as denominadas TIC - que de forma extraordinária mudaram a dinâmica das relações pessoais, socioeconômicas e educacionais, reduzindo as distâncias físico-geográficas e, por certo, as formas de trabalhar, de ensinar e de aprender.

Surge, assim, uma nova realidade multifacetada, sem fronteiras, em que se demanda que a educação dê respostas à situação de mudanças permanentes, advindas dos desafios da ciência, da tecnologia e dos meios de comunicação, que exigem novas formas de socialização e de postos de trabalho.

De igual modo a esse cenário de transformações, o ensino superior brasileiro é influenciado por profundas transformações sociais produzidas no mundo laboral internacional e nacional, especialmente procedentes nas duas últimas décadas do

1. REGO, Elizabeth Danziato. **De la pizarra a la pantalla**: desafíos para la formación del pedagogo brasileño en el siglo XXI. Tesis Doctoral. Madrid, UNED, 2015.

século XX e início do século XXI. Essas mudanças têm afetado a universidade, alterando as formas tradicionais de gestão e organização dos espaços formativos presenciais e a distância, sobretudo modificados pelo desenvolvimento das tecnologias digitais.

Nesse contexto, essas influências se manifestam nas áreas de diferentes graduações universitárias e, mormente em relação à formação de pedagogos podem ser expressamente vislumbradas. Neste século, não há como ignorar a procura de um novo perfil para graduados do Curso de Pedagogia, porque além de ter evidenciado tais influências, propicia um leque de possibilidades profissionais para seus futuros egressos. A diversificação dos âmbitos de intervenção dos pedagogos estimula, sem dúvida, a busca por definição de novos perfis profissionais, tendo em vista que a larga tradição laboral em os ambientes próprios de instituições escolares tem dado lugar a outros espaços não escolares de intervenção pedagógica.

Coerente com esses desafios, desde as instâncias universitárias, se depreende a necessidade de responder às demandas laborais para novos perfis profissionais, a fim de que os pedagogos deste século possam desempenhar seu trabalho, “*más allá de los espacios escolares tradicionales*” exercendo, por exemplo, funções de gestores, analistas, assessores, técnicos e mediadores na dimensão continuada de formação e capacitação de pessoas. É fato, pois, que além dos *espacios escolares*, atualmente, os pedagogos são requeridos em espaços *não escolares*, para desempenhar importantes funções relativas ao desenvolvimento de atividades pedagógicas em âmbito de organizações públicas e privadas: ONGs, empresas, bancos, indústrias, hospitais, presídios, movimentos sociais, etc.

Consoante entendimento, a pesquisa objeto de análise objetivou contrastar a formação do pedagogo brasileiro, a partir do exame dos principais documentos oficiais referentes ao Curso de Pedagogia, com o pensamento dos pedagogos com respeito ao contexto em que desenvolvem suas práticas profissionais. Buscou, ainda, averiguar em que âmbitos profissionais trabalham os pedagogos, se existe correspondência entre a formação recebida e os postos de trabalho, bem como conhecer a opinião dos pedagogos sobre o Curso de Pedagogia e as principais dificuldades que encontram para o exercício profissional, inclusive sobre o uso pedagógico das tecnologias em sua atuação cotidiana.

A pesquisa foi consubstanciada a partir de distintos e não equacionados dilemas afetos à Pedagogia, à luz de aportes teóricos fundamentados em alguns dos principais educadores estudiosos da questão da formação do pedagogo, tanto em âmbito nacional quanto internacional, entre os quais se destacam: Brzezinski, 1994/1996. Chaves, 1986. Gaston Mialaret, 1985. Meirieu, 2002. Cambi, 1999. Jean Houssaye, Michael Soëtard, Daniela Hameline y Michel Fabre, 2004. Libâneo, 2002; Nóvoa 1991. Cruz, 2009. Gatti e Nunes, 2009. Silva CSB, 2006. Furtado, 2002. Soares, 2009.

2 | CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: ALGUNS DILEMAS EM ABERTO

O curso de Pedagogia no Brasil está fortemente caracterizado por conflitos e ambiguidades, desde sua criação em 1939 até a atualidade, que persistem em torno de sua denominação (*Pedagogia* ou Ciências da Educação), como também em outros aspectos relativos à certificação de seus egressos com grau de licenciatura, bacharelado, ou ambos, sobre sua identidade profissional, alcance de seu currículo, etc.

Nesse sentido, um dos aspectos considerados primordiais no que tange à configuração do curso de Pedagogia no Brasil e à compreensão de suas vicissitudes, diz respeito aos debates sobre sua identidade que se segue conflitiva e não resolvida, consequência das sucessivas *contradições* e *ambiguidades* presentes, ao longo de décadas, na legislação pertinente, gerando verdadeira “*arena pedagógica*”. Tais discussões, se intensificaram a partir das mudanças nas saídas profissionais do curso, com ênfase na docência, implantadas pelas DCNP/2006-MEC, conforme tratado na análise documental. A seguir, destacam-se alguns desses aspectos:

2.1 Pedagogia ou Ciências da Educação?

Pedagogia é um curso que existe em todo o mundo, ainda que, em alguns países seja denominada de Ciências da Educação, por exemplo, na Espanha e Portugal, ou bacharelado em Educação, como nos Estados Unidos e Singapura, com variados currículos, saídas profissionais e períodos entre quatro e cinco anos de duração.

Sobre esse aspecto, Gaston Mialaret (1985, p. 1) assinala que as especificidades das Ciências Pedagógicas se referem a um subconjunto das Ciências da Educação, constituídas, entre outras, pela Filosofia, a Sociologia, a História, a Antropologia e a Psicologia. Na verdade, entende ele, que as Ciências Pedagógicas podem ser consideradas ciências de ação, ou do fazer educativo ao constituir seu núcleo fundamental.

No âmbito da discussão sobre educação e pedagogia, encontramos em Meirieu (2002, p. 37) a seguinte tese:

Na educação, todo cidadão tem uma palavra a dizer, porém nem tudo o que se diz é pedagogia. A pedagogia opera, em relação aos debates educativos, uma dissociação particular: ela emerge com o reconhecimento da resistência do outro ao próprio projeto educativo, e isso é o que constitui, propriamente falando, o “momento pedagógico”.

Outra considerável contribuição à discussão sobre a Pedagogia é oferecida por Jean Houssaye, Michael Soëtard, Daniela Hameline y Michel Fabre quando, em 2004, lançam a obra intitulada “Manifesto a Favor dos Pedagogos”, em que chamam a atenção sobre a importância e especificidade de seu saber.

Nesse sentido, Houssaye (2004, p. 9) denuncia o não reconhecimento e

a incompreensão que a Pedagogia sofre e afirma que “aos profissionais lhes usurparam o direito e a legitimidade para elaborar o saber pedagógico”. Sintetiza seu pensamento afirmando que a “Pedagogia é um campo específico, é uma reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativa pela mesma pessoa, o pedagogo, que, antes de nada, é um prático teórico da ação educativa” (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

2.2 Pedagogo: *por quê?*

Para Houssaye, o pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. “É nesta produção específica da relação teoria e prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia.” Dessa forma, por definição, assegura que “o pedagogo não pode ser um puro e simples prático, nem um puro e simples teórico [...]”. Quer dizer, está entre os dois. Ao questionar sobre quem é o pedagogo, Houssaye reconhece que o prático, em si mesmo, não é um pedagogo. Por outro lado, assinala que o teórico da educação, como tal, tampouco é um pedagogo, pois não é suficiente pensar o ato pedagógico. Afirma também que somente será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um plus na articulação teoria-prática em educação. Este é o “*caldeirão de fabricação pedagógica*”. Enfatiza, ainda, que “um futuro pedagogo somente pode constituir seu saber-fazer a partir de seu próprio fazer; é somente sobre essa base que o saber se constitui como elaboração teórica” (HOUSSAYE, 2004, p. 10).

2.3 Tecnologias digitais: a *formação mediada para e por*

No contexto da discussão sobre o curso de Pedagogia, assevera-se as influências das tecnologias, em especial as digitais que devem estar presentes na formação do pedagogo, não somente em suas bases teórico-metodológicas, mas também nas práticas pedagógicas exigidas para um perfil profissional capaz de responder às demandas contemporâneas. Tais influências constituem, hoje, mais do que nunca, em desafio para a formação inicial e continuada do pedagogo, a fim de que também saiba atuar na esfera da educação mediada por tecnologias e no âmbito da modalidade da educação a distância.

Ante esse cenário, tem-se que nas últimas décadas há sido ampliado o leque de postos profissionais, graças ao desenvolvimento das TIC, não obstante as respectivas faculdades de educação contemplarem, ainda, em grande medida a formação para docência tradicional.

3 | METODOLOGIA

Essa pesquisa foi concebida por meio da combinação de enfoques tanto qualitativo como quantitativo e desenvolvida em duas fases (Fase I - Análise

Documental e Fase II - Trabalho de Campo).

Buscou-se obter informações e dados mediante o contato direto do investigador com a situação estudada, com vistas a conhecer a complexa realidade da titulação de Pedagogia no Brasil, consoante entendimento de que em educação o uso tanto do enfoque qualitativo quanto do quantitativo pode permitir uma compreensão mais ampla do problema enfocado.

Na verdade, a investigação sobre a realidade de um curso possui dimensões qualitativas, para além dos dados quantitativos que, por sua vez, oferecem indicações ou “*pistas*” para aprofundar a análise mais pormenorizada em face às necessárias triangulações das diferentes técnicas empregadas.

Assim, se desenvolveu uma possível combinação dos dois enfoques: qualitativo e quantitativo, de modo complementar no âmbito da configuração metodológica deste estudo e de suas técnicas de coleta de dados, sobre qual é a realidade da formação em Pedagogia desenvolvida no contexto brasileiro, segundo as vozes de seus estudantes titulados. Por outro lado, ressalta-se que foi priorizada a perspectiva qualitativa, em grande parte da análise dos dados e informações.

Dessa forma, buscou-se responder a questão primordial: *Estamos formando pedagogos para o trabalho presente, para o futuro ou para ontem?* Vislumbrou-se a hipótese, segundo a qual o curso de Pedagogia no Brasil forma pedagogos para “*ontem*”.

Com efeito, a reflexão sobre esse problema e sua hipótese permitiu a elaboração de algumas questões que se constituíram em eixos estruturantes e fios condutores da investigação: i) As universidades públicas brasileiras contemplam em seus currículos de Pedagogia disciplinas com vistas a possível inserção dos seus egressos em *espaços escolares e não escolares* (DCNP/MEC/2006)? ii) Há discrepância entre a formação ofertada e as demandas profissionais atuais? iii) O que pensam os pedagogos *novos* e *veteranos* respeito a formação recebida e o exercício profissional? iv) Onde estão os egressos em Pedagogia? v) Que fazem, atualmente? vi) Em que campo de ensino trabalham? vii) Quais são as competências necessárias para a formação do pedagogo com vista ao seu trabalho profissional futuro, segundo o olhar dos *pedagogos novos e dos veteranos*?

No âmbito da análise documental, foram priorizados 3 (três) dos principais documentos oficiais oriundos do Ministério de Educação – MEC (DCNP/2006/, Censo da Educação Superior/ 2012, PNE/2010), objetivando compreender não só a base teórico-legal afeta ao referido curso, mas as possíveis contradições que ofereçam orientações para o posterior trabalho de campo.

Após, tomou-se como objeto de análise os currículos do curso de Pedagogia de 5 (cinco) Instituições Públicas de ensino superior brasileiro, intencionalmente selecionadas para compor a amostra de cada uma das 5 (cinco) regiões geográficas do país. Adotou-se como critério para composição das amostras a seleção dos Estados de maior índice de desenvolvimento econômico por região, por se considerar que o

desenvolvimento econômico influencia as demais áreas, sobretudo a educação.

Utilizou-se como indicador “chave” para a seleção o Produto Interno Bruto (PIB) e se tomou as Universidades Públicas de maior importância no estado selecionado. Foram construídas 5 (cinco) categorias de análises², elaboradas não só com base nos principais aspectos apontados no marco teórico e na legislação relativos ao curso de Pedagogia, como também, no estudo de Gatti (2009, p. 11- 53), que analisou o que se propõe como disciplinas nos cursos presenciais de Pedagogia. Além do que, se estudaram as competências a lograr de acordo com as saídas profissionais previstas nas DCNP/ 2006.

Posteriormente, na segunda fase, se realizou o estudo de campo, por meio da aplicação de: a) questionários a pedagogos, em geral, disponibilizados via redes sociais, b) entrevistas semiestruturadas com distintos atores do curso de Pedagogia e; c) grupos de discussão e reflexão sobre os resultados parciais, advindos da aplicação dos questionários.

Dessa forma, foi aplicado um questionário, via redes sociais (facebook, Google Docs, correio eletrônico, WhatsApp, lista de discussão de Tecnologias na Educação (UNICAMP)³ e (Associação de Grupos de Pedagogos⁴), destinado aos pedagogos que atuam em distintas funções no cenário da pedagogia brasileira e que residem em diversas localidades dos mais de cinco mil municípios do país.

Assevera-se, como importante providência da concepção metodológica dessa pesquisa, a adoção de estratégia de validação do questionário, por meio da chamada técnica de “**Prova de Juízes**” ou “**Análise de Juízes**”, levada a cabo, antes de sua versão final. Após sua elaboração, a validação foi realizada por especialistas em educação (professores doutores, com mais de vinte anos de experiência na graduação em Pedagogia, de universidades distintas, especialmente convidados), cujo objetivo foi verificar a pertinência das perguntas em face ao objeto de estudo, seus objetivos, seu problema, enfim, tudo o que se pretendia conhecer na investigação.

Consoante à linha metodológica foram realizadas 33 (trinta e três) entrevistas semiestruturadas, por meio de uma amostra intencional com Professores, Diretores de Faculdades de Educação e Coordenadores de curso de Pedagogia, além de estudiosos da temática da Pedagogia. Algumas foram presenciais e outras mediadas por tecnologia digital, via internet, por meio de formulário GoogleDocs. Em prosseguimento, foram postos em marcha dois grupos de discussão e reflexão dos resultados parciais, a partir da escuta às vozes dos “*pedagogos veteranos*” (pedagogos que tinham entre 15 e 30 anos de exercício profissional na educação) e de “*pedagogos novos*” (pedagogos com menos de 15 anos de exercício profissional na área da educação), realizados como estratégia técnica complementar aos

2. Categoria 1: Fundamentos Teóricos da Educação, a partir de outras áreas; Categoria 2: Fundamentos Teóricos relativos à formação profissional específica; Categoria 3: Educação em espaços não escolares; Categoria 4: Tecnologias aplicadas à educação e Categoria 5: Outros Saberes:

3. Contato: <ead-l@listas.unicamp.br>. Disponível em: <<https://www.listas.unicamp.br/mailman/listinfo/ead-l>>.

4. Contato: <gruponacional@terra.com.br>

resultados parciais derivados dos questionários.

O grupo de discussão foi escolhido, por ser ocasião privilegiada de interação aberta entre seus membros permitindo aflorar importantes contribuições afetas à prática cotidiana dos pedagogos, registradas em suas memórias e postas de manifesto em suas falas. Foram enfatizadas, basicamente, as questões a seguir: *Qual é o discurso sobre os principais aspectos do curso de Pedagogia? Que lhes parecem o que disseram os demais pedagogos?*

3.1 Entre a triangulação das fontes, atores e técnicas

Tomou-se como referência a definição de triangulação no sentido de que se utiliza “para denominar a combinação de métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporáveis e perspectivas teóricas diferentes ao ocupar-se de um fenômeno” Flick (2007, p.243).

Nessa linha de pensamento, Flick (2007, p. 280-281) argumenta que a triangulação pode significar a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, posto que “as distintas perspectivas metodológicas se complementam ao se estudar um problema e se concebe como a compensação complementar dos pontos débeis e cegos de cada método individual”.

No âmbito da pesquisa em foco, adotou-se a triangulação do tipo metodológica fundamentada no pressuposto de que pode ser estabelecida entre métodos, por exemplo, pela combinação de um questionário com uma entrevista semiestruturada, etc (Flick, op. cit. p. 244).

Em outras palavras, a referida estratégia metodológica propiciou uma visão mais abrangente e integral da pesquisa mediante síntese da triangulação dos principais aspectos contemplados na discussão sobre o curso de Pedagogia, componentes do marco teórico da referida investigação, tanto como da análise documental e objeto de indagação no questionário, expressos também nas vozes dos atores nas entrevistas e nos grupos de discussão, com acentuada ênfase: a) *no curso de Pedagogia*; b) *nas competências necessárias para o Pedagogo atual*; c) *nas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (MEC/2006)*; d) *na formação do pedagogo atual capaz de responder às demandas educativas contemporâneas*; e) *para atuar em espaços não escolares*.

Em síntese, os resultados da triangulação indicam que o curso de Pedagogia, a julgar pelo ponto de vista teórico apresentado pelos autores, estudiosos e legisladores da área, padece de uma alarmante crise de identidade, aliás desde seu nascedouro, expressa na falta de consenso sobre a sua denominação: *Pedagogia ou Ciências da Educação*. Por oportuno, cabe considerar que foram destacadas tanto no marco teórico quanto na análise documental críticas de distintos autores sobre os currículos da Pedagogia, principalmente quanto ao seu carácter generalista que se manifesta na prática pulverizada da atual formação.

Com efeito, as fragilidades do curso pontuaram as falas dos atores, notadamente nos grupos de discussão, por exemplo, ao citarem as diretrizes, isto é, aqueles que as conheciam, manifestaram voz corrente a convicção de que o curso, na atualidade, é, como disse um deles, o “*Frankenstein*”, cabendo ao aluno buscar seu direcionamento, porque isso não há. Nas muitas “falas”, houve acentuadas críticas em relação à formação generalista implementada depois da implantação das DCNP/2006, especialmente porque no referido documento se indica que o pedagogo buscará sua especialização no âmbito da pós-graduação, agravado pelo fato de que geralmente as especializações nas universidades públicas são pagas, estando o egresso, muitas vezes, recém formado e desempregado. Ante a isso, o que lhe resta?

Consoante com a ressonância das críticas dos distintos atores e autores, essa triangulação permitiu, sem dúvida, registrar *a configuração do mosaico de um curso que começou enfermo e, hoje, agoniza nos bancos das Faculdades de Educação do país.*

No que tange à formação do pedagogo atual resultando em um perfil profissional capaz de responder às demandas educativas contemporâneas, há que se recordar, primeiramente, que as principais investigações referidas no âmbito do estudo sobre o curso de Pedagogia evidenciaram, indubitavelmente, que a formação do pedagogo é, desde sempre, descontextualizada de uma realidade concreta, corroborada pelas “falas” dos pedagogos.

Em adição, comentaram que poucas disciplinas favorecem uma visão mais ampla sobre as políticas educacionais do país e outros temas. Argumentaram, ainda, que se mais disciplinas fossem contempladas no currículo, resultaria em formação de um perfil profissional apto para responder às demandas educacionais contemporâneas, a exemplo da necessidade de preparação para o uso das tecnologias na educação, tanto presencial quanto a distância. Portanto, em tempos atuais, se mantém um currículo tradicional desvinculado das novas demandas sociais e tecnológicas de intervenção pedagógica.

Por certo, comentários similares foram feitos nas entrevistas, a exemplo dos seguintes:

Não, quem recebe uma formação pulverizada, pós-2006, entende um pouco de tudo e não se apropria em profundidade de saberes necessários à resolução de situações, problemas frente à complexidade do contexto atual. Portanto, faz intervenções superficiais, não realiza diagnósticos capazes de não só proporcionar mudanças senão alterar a qualidade e níveis dos resultados de aprendizagem esperados, para um país que se pretende participe em um mundo do século XXI. Essas são as consequências de uma formação aligeirada, etc. [EDR3]

Não. As práticas extraescolares ficam em um segundo plano. A ênfase está toda posta na docência para o ensino fundamental e educação infantil. [EDR4]

Nos grupos de discussão, acrescentaram entre outros: “O pedagogo entra

no mundo do trabalho sem saber o que deve fazer, não existe uma atuação na prática, em geral” [GD2- 7]. “A prática para o pedagogo deixa muito a desejar” [GD2- 9]. Quanto à formação de pedagogos para atuar em espaços não escolares, identificou-se na análise das entrevistas e, por vezes, também nos fragmentos das “*falas*” de alguns pedagogos e de professores do curso a sinalização de desconhecimento, falta de clareza e não compreensão sobre a atuação em espaços não escolares. Isso porque, ao mesmo tempo em que as diretrizes indicam a atividade docente em espaços não escolares, sequer os define. Por outro lado, ao não definir o conceito de “*não escolar*” se cria a possibilidade de que haja uma *formação ampla, pulverizada, às vezes difusa e sem eixos específicos*.

Coerente com o parágrafo anterior, cabe ressaltar que no questionário, aplicado em abrangência nacional, os pedagogos se manifestaram sobre a formação para atuar em espaços não escolares, assim: 48,60%, indicaram conhecer “*Em Parte*” o tema, 27,65%, “*Não*” e, somente 19,55% escreveram “*Sim*”. Esses resultados são preocupantes, porque expressam o que esses profissionais pensam sobre importante aspecto da formação para atuar em espaços não escolares e, como tal, ensejam visão reducionista com vistas à futura atuação profissional.

Corroborando com as falas dos pedagogos, também os empregadores, notadamente das instituições atinentes a espaços não escolares, destacaram:

Esse é um dos problemas do curso, inclusive porque a grande maioria dos professores que nele atuam têm pouca experiência em atuação nesses espaços, o que diminui as possibilidades de intercâmbio de conhecimentos e experiências. Ademais, as investigações no Brasil sobre este campo de atuação são, numericamente, pouco expressivas e acabam não atraindo alunos para essas discussões. [EDR7]

Não, Não! As próprias Universidades não têm clareza que função é essa. O próprio Pedagogo não crê, tampouco, nesse espaço. São poucas as experiências existentes, porque o profissional não percebeu, ainda, que deve lutar para ocupar tais áreas. A ideia ainda está considerada (em nossa região) como assistencialismo. [EDR16]

Penso: que instituição não escolar? O que significa não escolar? Isso não se resume a empresarial, muitas vezes se confunde com pedagogia empresarial, mas está nos movimentos sociais, está nos órgãos públicos, nas instituições, nos departamentos estatais, na indústria, onde está? Falta aprofundar esse tema! O curso de Pedagogia, atualmente, não dá conta, na graduação, de formar bem a esse profissional [...]. [EPR7]

Como já disse, a formação de pedagogos que atuam em espaços não escolares tem pouca presença nos currículos do curso de Pedagogia. Há uma demanda forte para esse campo de atuação e escuto muitos estudantes reclamarem sobre essa carência. [EDR4]

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvida, em especial em tempos atuais, que o pedagogo pode desempenhar um papel estratégico no cenário educacional do país, como possível agente que atua em distintos espaços e modalidades do Sistema de Ensino Nacional, como docente ou não docente, presente tanto em espaços escolares ou não escolares, em contextos de aprendizagem presencial, híbrido ou a distância.

Para além das limitações e das lacunas do estudo examinado, seus resultados evidenciam os grandes desafios surgidos desde a origem do curso de Pedagogia no Brasil, até a atualidade, à luz das investigações citadas e corroborados nos discursos dos atores implicados na pesquisa objeto de análise.

Em que pese a indiscutível importância das DCPN/2006, mas em face aos principais aspectos apontados nas pesquisas referenciadas, secundados e reclamados pelas “vozes” dos distintos atores manifestadas no estudo de campo, depreende-se que a formação do pedagogo brasileiro é, desde sempre, descontextualizada de uma realidade concreta.

Nesse sentido, destaca-se que o **primeiro problema das DCPN/2006** advém de sua concepção, fruto em grande medida de sua **imprecisão conceitual**, a julgar pelo que se assinala a continuação:

Quando se fez uma contagem de palavras na Resolução, tivemos o seguinte resultado: a palavra “docência/docente” aparece 8 (oito) vezes no texto; “professor”, 5 (cinco); “licenciatura/licenciado”, 9 (nove); “gestão”, 9 (nove); “pesquisa”, 4 (quatro); “produção de conhecimento”, 1 (uma); e **“pedagogo”, não aparece** (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 9).

No entanto, resulta paradoxal que o documento oficial imprescindível como marco orientador e regulatório para o desenvolvimento de um curso de alcance nacional, em seu texto não se refira aos seus egressos, sequer uma única vez, por seu nome. Em adição, a identificação das disciplinas oferecidas pelas cinco instituições de educação superior selecionadas propiciou *uma visão geral do cardápio formativo pulverizado e descontextualizado* da graduação em Pedagogia, posteriormente, complementada em visível consonância com o que indicaram os atores no trabalho de campo.

Assim, a discussão em torno da base legítima do curso, entre **“docência ampliada”** (DCNP/2006) ou **“ações pedagógicas”** remete ao questionamento se seriam excludentes, ou faces de uma mesma moeda?

Quanto às dificuldades, **os pedagogos ressaltaram a desvalorização e a falta de reconhecimento profissional** ensejando a necessidade de se mudar esse quadro.

Com efeito, as competências que julgavam necessárias para sua respectiva formação emergiram comuns, aparecendo em todas as instâncias informativas do estudo de campo. Nesse sentido, a **competência didático-pedagógica** para elaborar planos de ensino, de aula, bem como projetos e materiais pedagógicos, não

só foram destacadas pelos pedagogos, senão reclamadas como lacunas formativas atuais apontadas pelos empregadores de pedagogos.

Por oportuno, assevera-se que a julgar que essa competência foi, de forma recorrente, citada por pedagogos, em todas as instâncias informativas da pesquisa, pode-se concluir que se trata de ***carência formativa não só básica, mas primordial para que o pedagogo possa atuar em distintos postos de trabalho, além da esfera escolar propriamente dita, senão também, em outros espaços que demandam o desenvolvimento de atividades de cunho pedagógico, tais como hospitais; movimentos sociais; ONGs; bancos, na área de capacitação de pessoas em diferentes instituições de natureza pública e privada.***

Coerente com o entendimento acerca da necessidade de ***observância das competências profissionais contemporâneas***, frente ao leque de possibilidades de atuação da Pedagogia, considera-se de significativa importância que na formação do pedagogo haja atenção especial *ao uso pedagógico das TIC*, agora, também as digitais, **TICD** - tendo em vista sua influência no cotidiano das pessoas, tanto no ambiente escolar quanto não escolar. Isso demanda dos pedagogos um novo olhar sobre ***como se ensina e como se aprende em espaços formativos, tanto presenciais quanto mediados por tecnologia no século XXI.***

Nesse sentido, os respondentes ao estudo enfatizaram a necessidade de atualização das concepções das disciplinas referentes às didáticas e metodologias, em geral, por ser necessário abordar, também, as perspectivas contemporâneas de traços tecnológicos. Destacaram, ainda, que tais disciplinas, muitas vezes, se limitam ao enfoque das tendências históricas, sem a devida sincronia com as atuais, tanto em relação aos aspectos econômicos, sociais, culturais, políticos, como os pedagógicos.

Tais considerações, por consequência remetem à questão a seguir, por se tratar de fio condutor deste estudo.

Estamos formando pedagogos para o trabalho presente, para o futuro ou para ontem?

Em síntese, os resultados da pesquisa indicam que no Brasil talvez não estejamos formando o pedagogo para *hoje*, senão para *ontem*, baseados na configuração das disciplinas do curso de Pedagogia analisadas nas cinco regiões brasileiras, complementadas pelas “vozes” dos pedagogos, professores, coordenadores, gestores e estudiosos e secundadas pelas opiniões dos empregadores.

Dessa forma, assevera-se entre outras recomendações a necessidade primordial de avaliação das atuais DCNP/2006, considerando em especial os dez anos de sua existência conflitiva, frente aos novos âmbitos de intervenção pedagógica e as saídas profissionais previstas. Ademais, há necessidade de integração de outros conteúdos

de igual importância na formação do pedagogo e, como tal, devem ser incorporados no currículo de graduação em Pedagogia, vez que são imprescindíveis para o perfil atual do pedagogo.

A análise da complexa problemática da formação em Pedagogia remete, sem dúvida, à necessidade de que se promova em diversas instâncias um amplo debate sobre os desafios relativos aos espaços formativos e profissionais do pedagogo, de modo que as *ações pedagógicas* estejam contempladas no currículo do curso, assim como a *docência ampliada* esteja para além do plano das ideias do texto oficial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Censo da Educação Superior Brasileira**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, 2006b. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 mai. 2006b, Seção 1, 11p.2006.

BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020)**: Projeto em tramitação no Congresso Nacional - PL nº 8.035/2010.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Editora Papyrus, Campinas, 1996.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHAVES, E. O. C. O curso de pedagogia. **Cadernos do CEDES** (A formação do educador em debate), São Paulo, n.2: 47- 69, 1986.

CRUZ, G. B. da. 70 Anos do Curso de Pedagogia no Brasil: uma análise a partir da visão de dezessete pedagogos primordiais. **Educação & Sociedade**. Centro de Estudos Educação e Sociedade Brasil, 2009.

EVANGELISTA, O. Y.; TRICHES, J. Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Curso De Pedagogia: Docência, Gestão e Pesquisa. **Anais... VII Seminário de Pesquisa da Região Sul – ANPED / SUL**, UNIVALI, Itajaí, 2008.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa**. 2. ed. Madrid. Ediciones Morata, 2007.

FURTADO, C. M. O curso de pedagogia e a formação dos profissionais da educação brasileira. Disponível em: <http://www.unifebe.edu.br/03_unifebe/10_publicacoes/artigosdocentes/artigo02.doc>. Acesso em: 10 dez. 2016.

GATTI, B.A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São. Paulo. Fundação Carlos Chagas, 2009.

HOUSSAYE, J.; SOËTARD, M.; HAMELINE, D.; FIBRE, M. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução: Vanise Dresch. Porto Alegre. Artmed, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEIRIEU, P. **A Pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Trad. Fátima Murad. Porto

Alegre. Editora Artmed, 2002.

MIALARET, G. **As ciências da educação**. Lisboa. Moraes, 1985.

NÓVOA, A. **As ciências da educação e os processos de mudança**. Conferência proferida no momento da construção da Sociedade Portuguesa de ciências da Educação, em 1991. In PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REGO, Elizabeth Danziato. **De la Pizarra a la Pantalla: desafíos para la formación del pedagogo brasileño en el siglo XXI**. Tesis Doctoral. Madrid, UNED, 2015.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOARES, G. R. G. Curso de pedagogia na Berlinda. **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro. UFRJ, 2009.

DIÁLOGOS ENTRE CINEMA, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E INFÂNCIA

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do CEI Criarte-Ufes. Coordenadora do Projeto de ensino “Cinema como modo de pensar a Infância e a Formação Inicial de professores”.

Universidade Federal do Espírito Santo/
PPGMPE/ CRIARTE
larirodrigues22@hotmail.com

Fabíola Alves Coutinho Gava

Mestre em Educação. Professora do CEI Criarte-Ufes. Professora colaboradora do Projeto de ensino “Cinema como modo de pensar a Infância e a Formação Inicial de professores”.

Universidade Federal do Espírito Santo/ CRIARTE
fabiola.acg@gmail.com

Maria José Rassele Soprani

mjososoprani@hotmail.com

RESUMO: Pensar como o encontro com o cinema pode provocar novos modos de pensar e fazer docente, novos modos de ver e viver a infância é questão apontada nesse texto, que tem o objetivo de ampliar o pensamento sobre como o cinema pode potencializar estudos, diálogos e práticas entre/com professores em formação inicial. Os estudos de Bérghson (2006) e Deleuze (1990, 2006, 2007) contribuem para provocar o pensamento ao encontro do cinema

e de suas imagens, onde destacamos que o debate se justifica pelas redes de conversações possibilitadas pelo cinema, articulando teoria e prática nos processos de formação inicial de professores no encontro com a infância. Partindo da experiência vivenciada no ano de 2015, com o Projeto de Ensino “Cinema como modo de pensar a infância e a formação inicial de professores”, junto a estudantes de licenciaturas, professores e crianças do Centro de Educação Infantil Criarte, na Universidade Federal do Espírito Santo, questões apontadas com os estudos e produções envolvendo teoria/prática, espaço acadêmico/escolar, professor/aluno, desdobraram-se nos anos de 2016, 2017 e 2018, no Projeto de Pesquisa “Cinema, infâncias e formação inicial de professores” no qual, por meio da análise e problematização das produções, buscou-se ampliar a compreensão de como o cinema pode potencializar redes de estudos, conversas e práticas entre/com os professores. Para esse trabalho, utilizou-se a pesquisa de abordagem qualitativa, com a análise de conteúdo, onde os dados produzidos, com os materiais e documentos textuais e audiovisuais gerados junto aos estudantes, professores e crianças participantes da pesquisa no ano de 2015, passaram por uma pré-análise visando compreender questões referentes a temática e definir materiais e documentos a serem analisados. Definindo-

se os planos de aula e os filmes produzidos pelos participantes, como documentos iniciais a serem analisados, os mesmos revelaram dados referentes a articulação entre teoria/prática docente e a possibilidade da vivência com o cinema nos espaços de conversas, estudos e ações de adultos e crianças da educação infantil, trazendo apontamentos que desdobraram-se e ampliaram as redes de conversações com os estudantes/professores participantes, resultando novas produções e apontando caminhos referentes ao sentido e as vivências com o cinema e com a infância na formação inicial de professores. Os dados até agora levantados apresentam percepções quanto aos diálogos e práticas possíveis quanto à formação docente tendo o cinema como disparador de experiências no e com o cotidiano da educação infantil. Nessa direção, as questões enunciadas nos dados preliminares desse estudo nos trazem apontamentos quanto às articulações entre teoria/prática, formação inicial/continuada, espaço acadêmico/escolar, professor/aluno, adulto/ criança, tendo como ponto de reflexão e provocação as imagens apresentadas pelo cinema, numa reflexão sobre modos de pensar e fazer a docência, modos de ver e conviver com a infância. Na busca por tecer considerações, nota-se que a experiência com o cinema na formação inicial de professores junto a infância, possibilitou a ampliação de novos modos de fazer e refazer a docência e novos modos de olhar para a infância, para as crianças e para suas potencialidades, aproximando os estudantes/professores, dos sujeitos, dos modos, dos tempos e dos espaços da educação infantil, a fim de ampliar as redes de conversas, ações e práticas docentes, colaborando com a articulação e aproximação entre teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Cinema. Infância.

IMAGENS INICIAIS...

A formação inicial de professores como um movimento de constituição de subjetividades criadoras no âmbito da Universidade, tem chamado nossa atenção para um importante processo que, ao se estabelecer por redes de conversações, possibilitada a produção de trabalhos coletivos e inventivos, elaborando subjetividades a-centradas que podem encarnar nas escolas outras lógicas que não a de um aprender e ensinar triste, enclausurado, dogmático e moralizante.

Em meio ao universo material de imagens-movimento, busca-se nas dobras de subjetivação outros modos de pensar, outras lógicas para os contextos formativos, tomando como base o cinema como forma de pensamento e de problematização da formação inicial de professores e de suas relações com a infância. As potencialidades dessa forma de pensamento, segundo Deleuze (2007), estão em realizar uma classificação das imagens cinematográficas como imagens-movimento e imagens-tempo, permitindo problematizar a educação a partir do cinema, considerando-o como criação de diferença. Assim, falar da formação inicial de professores e da infância pelas e com as imagens-movimento e imagens-tempo significa deslizar por lógicas não dogmáticas, por um tempo puro que remete o pensamento e as ações para

outras possibilidades de docências, de infâncias e de aprendizagens nas escolas.

A abordagem da presente temática em “redes de conversações” (CARVALHO, 2009) junto aos estudantes das licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo e à crianças da Educação Infantil, pautou-se pela intencionalidade de se pensar e compreender a infância e a docência por meio de outras imagens que ajudem a movimentar o pensamento e as ações docentes para processos de aprender e ensinar mais inventivos e diferenciais, que se constituam para além da lógica de enquadramento da infância ou de projeção futura que se vislumbra diante da formação e do trabalho docente.

Partindo da perspectiva de já não ser possível considerar uma formação docente sem que se tome o cinema como importante meio de pensamento e de educação, as experiências apresentadas nesse trabalho, foram produzidas a partir do Projeto de Ensino “Cinema como modo de pensar a Infância e a Formação Inicial de professores”¹, realizado no Centro de Educação Infantil “CRIARTE”, na Universidade Federal do Espírito Santo, no qual trazemos o recorte de algumas interferências intensivas produzidas por estudantes do curso de pedagogia de diferentes Instituições de Ensino Superior em suas relações de constituição docente no contato direto com crianças, provocando e sendo provocadas pelas imagens cinema.

A teoria do cinema ajudou a compor um movimento *praticoteoricoprático* que auxiliou no desenho de linhas conceituais acerca do debate sobre formação e subjetivação docente, bem como no movimento dos usos de imagens cinematográficas como disparadoras de conversações entre/com professores e crianças. A partir das concepções neorealistas do cinema, com base nos estudos de Deleuze (2007), já que em “[...] vez de representar um real já decifrado, o neo-realismo visava um real, sempre ambíguo, a ser decifrado; por isso o plano-sequência tendia a substituir a montagem das representações”.

Desse modo, o debate sobre formação inicial se torna potente, pois é capaz de ir além das simples percepções encadeadas pela imagem-movimento que monta uma cena em prol de representar uma ação e “[...] que nos impedem de ver o que o real tem de insuportável, inaceitável, que nos impede de ter uma relação direta com o real” (MACHADO, 2009, p. 274).

IMAGENS CINEMA E O MOVIMENTO DO PENSAMENTO

Como o cinema pode potencializar as problematizações sobre os processos de formação inicial de professores e sobre as infâncias?

Bergson (2006), e, mais especificamente, Deleuze (2007), contribuem com essa questão quando apontam “[...] o universo das imagens como um cinema do

1. Projeto de ensino cadastrado na PROGRAD, pelo Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA), desenvolvido no ano de 2015, com financiamento da Ufes. Atualmente, cadastrado como projeto de pesquisa na PRPP-G-Ufes, intitulada CINEMA, INFÂNCIAS E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

universo”, ou seja, o cinema permite outros modos de relações entre homem-mundo diferentes dos considerados naturais: da percepção que se prolonga em ação, o automatismo do pensamento e da contemplação.

Desse modo, faz-se de fundamental relevância utilizar outros modos de pensamento, como o cinema para ajudar a por em análise os conceitos e as imagens de formação docente e de infância que engessam as relações educativas e a produção de subjetividades nas escolas. Apoiamo-nos em Deleuze (2007) ao propor essa experiência intensiva de usos de imagens cinematográficas com estudantes das licenciaturas e com crianças da educação infantil pois, o autor considera que o cinema moderno apresenta um caráter político, que em muitos casos fala de um povo que falta e do que há de intolerável na vida.

Deleuze (2006) ao se apoiar nas teorizações de Nietzsche sobre a ‘vontade de verdade’ que assombra a produção do pensamento, ajuda a problematizar as “clausuras” do ensino, da aprendizagem e das produções de subjetividade nas escolas. Destaca que esta ‘vontade de verdade’ imprime a busca por uma verdade já dada, pré-estabelecida, na qual o sujeito se lança ao que lhe é exterior e já está posto. Cabendo, por exemplo, ao professor ensinar os conteúdos, aplicar metodologias, regras, atingir metas e objetivos oficialmente instituídos e, aos alunos, se apropriar pacificamente destes conhecimentos e produzir bons resultados.

Porém, a vida é composta por diferentes linhas (DELEUZE; PARNET, 1998), que atuam diretamente na constituição dos indivíduos e dos grupos sociais, atravessam todo o tecido social e, diante do emaranhado dessas diferentes linhas, é que consideramos que as políticas formativas de professores se façam pela diferenciação e inventividade que compõem o cotidiano escolar.

IMAGENS ESCOLA

Com as interferências das licenciandas com um grupo de crianças de 2 e 3 anos de idade, essa experiência possibilitou estabelecer relações entre a proposta de se pensar a formação inicial de professores junto às crianças da Educação Infantil, provocando diferentes modos de pensar, sendo que através da imagem, dos afetos e das linguagens atribuímos e produzimos vários campos de significações, experiências e potencialidades na construção dos pensamentos.

A tessitura de “redes de conversações” (CARVALHO, 2009) entre crianças e professoras, através das imagens cinematográficas, possibilitou a interação e, conseqüentemente, ‘movimentou o pensar para a diferença’ (DELEUZE, 2007), o que permite a alteridade. Nessas redes, o que existiu foram dobras da individualidade dos sujeitos sobre a coletividade que emerge pelas relações educativas, e vice versa, abrindo o campo dos possíveis para práticas de uma educação diferencial: diferentes modos de *aprenderensinar*, de existir e de produzir conhecimentos.

Carvalho (2009) explicita que as conversações agenciadas nas práticas educativas ampliam as possibilidades de se pensar diferente, de descobrir e criar outros *saberesfazerespoderes*. Mas, para que o encontro de corpos ocorra de forma a tirar as práticas pedagógicas do repouso que leva à recongnição, as conversações precisam envolver os sujeitos de modo a “violentar” seus pensamentos (DELEUZE, 2003), provocar o enredamento entre as pessoas, rompendo com concepções de formação docentes verticalizadas, onde há um detentor do saber (adultos) e os *infantis* (crianças sem fala), levando em consideração todos os saberes, experiências, descobertas e visões de mundo.



Foto 1: Roda de conversa entre professoras e crianças.

Fonte: Arquivo pessoal das alunas/professoras

O que importou, no encontro entre alunas/professoras e crianças e cinema, não foi apenas observar imagens fílmicas ou “falar” por “falar”, mas sim o que devém nos encontros de corpos afetados pelas ‘imagens cinema’ (RODRIGUES, 2015). A provocação era o agenciamento dos diferentes desejos e a formação de corpos pulsantes e desejanteres que expressavam a multiplicidade e a complexidade dos modos aprendentes e ensinantes na Educação Infantil. Nesses agenciamentos e movimentos de aprendizagens educativas, o cinema pulsa e atravessa os diferentes saberes e desejos, sendo as imagens cinematográficas cada vez mais utilizadas em seus processos culturais e educativos. Muitos são os usos do cinema nos processos de escolarização, desde a infância: ocupação do tempo; docilização dos corpos; como dispositivos de reforço conteudista curricular; como clichês; ou como forma de mover o pensamento para a tessitura de uma aprendizagem diferencial e como potência afirmativa de vida.

Indo na contramão de reforçar os usos das imagens cinema como modos clichês de ensinar e aprender, a aposta foi nas imagens cinema e em suas potencialidades para a emergência de pensamentos e modos de vida mais éticos, estéticos e políticos,

desde a Educação Infantil. Nesse sentido, /--o cinema foi concebido pois “[...] não cessa de multiplicar e de pluralizar as razões pelas quais podemos crer no mundo, no amor e na vida” (ARÊAS, 2007, p. 108).



Foto 2: exibição de filmes infantis.

Fonte: Arquivo pessoal das alunas/professoras

Buscando perspectivas de formação docente junto às crianças, pelas ‘*imagensnarrativas*’ (RODRIGUES, 2015) que emergem entre crianças e professoras e cinema, ao possibilitar sair da reprodução de clichês e experimentar imagens de um tempo que dura e perdura como potência de vida, como disparador de pensamentos e conversas utilizou-se filmes para conversar sobre “As quatro estações do ano”, como modo de problematizar a vida e as aprendizagens produzidas entre crianças e professoras no cotidiano. A escolha dos filmes esteve relacionada com o projeto de ensino desenvolvido pela professora da turma que abordava “A vida como obra de arte nas quatro estações do ano”. Diante disso, foi possível colocar em questão com as crianças: a) *quais as mudanças ocorridas a partir das estações do ano.* b) *o que mais nos afeta em cada uma delas.*

IMAGENS NARRATIVAS ENTRE AS IMAGENS CINEMA E AS IMAGENS ESCOLA

A fim de ‘*dar língua para afetos que pedem passagem*’ (ROLNIK, 2007), as *imagensnarrativas* evocavam consigo a emergência das imagens cinema, suas cores, sons, músicas, enredos e narratividades, assim como, traziam à tona as imagens escola, com suas alegrias, planejamentos, criações, barulhos, acontecimentos inusitados e aprendizagens.



Foto 3: Crianças dançando ao se deslocarem para sala de vídeo

Fonte: Arquivo pessoal das alunas/professoras

No encontro com as crianças procurou-se apresentar desenhos infantis, trechos de filmes e imagens de personagens. Com intervenções semanais de aproximadamente uma hora, as crianças assistiam aos filmes propostos e os que solicitavam e, posteriormente, era feito um momento de conversas sobre o que foi assistido naquele dia. Através de rodas de conversa, as crianças enunciavam suas angústias com situações evidenciadas pelos filmes, mostravam solidariedade com as que sentiam medo, indagavam os por quês das estações do ano, indicavam não só como fisiologicamente eram afetadas por elas, mas como os afetos da natureza se faziam presente em suas vidas de modo individual e na coletividade. Esses apontamentos, por vezes, não eram capturados somente pela oralidade das crianças que se lançavam a conversar em roda, mas também pelas expressividades que o corpo lhes permitia.

Em determinado momento de um dos filmes propostos um dos personagens se perde de sua mãe e isso dispara um acontecimento entre as crianças. Uma criança se levanta e procura por sua mãe, aflita diz que precisa ver sua mãe, quando outra criança logo tenta acalmá-la, respondendo: *“calma é só um desenho, sua mamãe tá trabalhando e daqui a pouco ela chega tá”*.

O filme não tocou apenas em questões dos conteúdos das estações do ano, mas ganhava outros sentidos e novas expressões para as crianças. A separação de seu ente querido durante o período escolar, a solidariedade de outras crianças, o afeto produzido no encontro com as imagens cinema. As crianças rompiam com a tendência clichê de fazer as imagens fílmicas nas escolas serem objetivadas em prol dos conteúdos programáticos. O que estava em jogo não era apenas aprender sobre as quatro estações do ano, mas o que esse movimento produz no encontro com as crianças.

Outro momento interessante, durante uma roda de conversação, ao se falar das características do inverno, as crianças aparentavam muito concentradas e narravam

as imagens do filme, discutiam sobre os personagens, quando uma levantou a seguinte questão:

-“Ô tia, o inverno não existe.

Outra criança rebate:

-“Existe sim, o papai Noel mora no inverno, você não sabia?

Outras ressaltam:

- É mesmo.

A professora retorna a questão:

-“Por que você acha que não existe inverno?”

-“Todo dia tem sol e não tem neve nunca”.

Esse simples recorte, indica que as imagens cinema provocam o pensamento, violetam a sair do comum e dos clichês. O filme escolhido para abordar a estação do ano inverno não trazia as características do inverno de quem mora na região sudeste do Brasil, como no caso das crianças do CEI CRIARTE. A criança não reconhecia aquele inverno que lhes fora apresentado, com neve e, que outras crianças, o reconheciam pela figura do personagem “Papai Noel”.

As imagens cinema provocam e inquietam. Trazem *imagens narrativas* de uma vida. Vida em sua singularidade, em suas experiências, desejos, percepções, afetos. Trazem como possível o compartilhamento de mundos, colocando os clichês em questão e, com isso, lançam como possibilidade colocar a própria docência em questão.

IMAGENS ESCOLA E AS MARCAS NA FORMAÇÃO DOCENTE ... TENTATIVAS FRUSTADAS DE CONCLUIR

Essa experiência apresentou recortes de relações entre imagens cinema e imagens escolas na produção de processos aprendentes e ensinantes mais inventivos e abertos à diferença, fatos que potencializam à vida e os processos constituintes da docência. Trazem algumas marcas entre tantas outras produzidas, que não se esgotam aqui.

As imagens cinema, disparam e provocam o pensamento a buscar o novo, o que ainda não foi pensado. Sua força está em inquietar a vida a não reproduzir modelos de infância, de formação de professores e de educação. O que foi colocado em análise é a capacidade de afetar, de produzir bons encontros na cena educativa, de trazer pelas conversações, outros possíveis pela/para experiência infantil e docente. Trazem recortes de saberes, fazeres e poderes provisórios, sem centro de determinação, ou seja, sem “donos”, mas que ao serem compartilhados, agenciam outros modos de se pensar as relações de ensinoaprendizagem, sem que seja

necessário definir uma origem ou um foco de poder a se seguir: o professor ou a criança.

As imagens cinema e as imagens escolas potencializam os processos constituintes da docência ao abrirem o campo dos possíveis pelo movimento do pensamento. As marcas produzidas pelos encontros com o outro do pensamento: crianças, professoras, escolas, imagens cinematográficas, brincadeiras, conversas, desenhos, textos e ... e ... não determinam um jeito certo de ser professor, apenas apresentam linhas de experiência e de vida que se nomadizam, que buscam o novo, o criativo, o inusitado, inesperado e o impensado. Entre as linhas traçadas se exprime o desejo de afetar e de ser afetado em/pela educação.

REFERÊNCIAS

ARÉAS, James. Do universo bergsoniano das imagens às imagens do cinema em Deleuze. In: LECEF, Eric; BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Orgs.). **Imagens da Imanência**: escritos em memória de H. Bergson. Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. – 3ª ed. – São Paulo : Martins Fontes, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução Luiz Orlandi, Roberto Machado. – Rio de Janeiro : Graal, 1988, 1ª edição, 2ª edição, 2006.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

_____. **Imagem-Tempo**. 1985. Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro. – Brasiliense. 2007.

_____; **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 2007.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores**. Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

EDUCAÇÃO E EMPODERAMENTO UM ATO DE INCLUSÃO

Maria Aparecida dos Santos Siqueira
(UNISUAM)

RIO DE JANEIRO- RJ

Julia Tadeu Silva dos Santos e Paula
(UNISUAM)

RIO DE JANEIRO- RJ

RESUMO: O presente artigo aborda a proposta de inclusão desenvolvida, por meio de formação e práticas, pela egressa da UNISUAM, atual professora na modalidade EAD da instituição em pauta, com mulheres em vulnerabilidade social, da comunidade Marcílio Dias – Penha Circular - RJ. Tal ação ocorre como resultado da trajetória acadêmica e profissional, da citada professora, que alcançou sua autonomia, por meio da educação e desejou ser uma multiplicadora, ao promover projetos socioeducativos, tendo como base a voz das beneficiadas. A primeira atividade teve uma dimensão diagnóstica, denominada “Chá de letras”. A análise inicial focou-se na fidelidade do universo de vida cotidiano das beneficiadas, bem como captar os diferentes significados de suas experiências auxiliando-as na compreensão do seu contexto. (André, 1983). O Eco trazido por essas atoras levou a realização de mini cursos de Cidadania e iniciação profissional, como ferramentas rumo a autonomia. Nos relatos das participantes observou-se o despertar para suas

habilidades até então, desconhecidas. Nesse momento inicia-se o processo de empoderamento, pois se vêem como sujeitos capazes de buscar alternativas para suas vidas. Os resultados alcançados foram à sensibilização e o despertar do desejo, ocasionando a mudança de posicionamento de várias das beneficiadas, verificados pela abordagem qualitativa, que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado. Espera-se que essa experiência por pertinência forneça fundamentação para futuras discussões que permitirá uma reflexão mais elucidada sobre os processos de educação formal, não formal e informal, possibilitando aprendizagens significativas, que gerem desenvolvimento cognitivo e socioeconômico, na perspectiva de possibilitar a inclusão de homens e mulheres, colaborando para uma sociedade mais justa e igualitária.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; empoderamento; inclusão.

1 | INTRODUÇÃO

A constituição de 1988 se estruturou tendo como pilares fundamentais a proteção dos direitos sociais fundamentais coletivos e individuais dos cidadãos brasileiros e o papel do Estado nesse cenário. Tal aspecto criou um

consenso entre autores, sobre o papel da constituição na consagração e proteção dos direitos sociais, dentre os quais se encontra a educação.

A ampliação do direito trazida pela constituição brasileira em matéria educacional se torna mais visível ao analisar seus dispositivos que tratam da educação como direito social público subjetivo, sendo esse o caminho para garantir o acesso por parte das mais diversas camadas que compõem a sociedade brasileira.

Essa realidade é perfeitamente identificável e passível de ser verificada se somente se detiver à análise do aspecto referido ao comprometimento do Estado brasileiro frente à sua obrigação de assegurar o direito à educação a universalidade dos cidadãos brasileiros, de acordo com o Art. 205 em seu texto legal, além do fato de ter detalhado em seu Art. 208 que esse dever estatal será efetivado na prática por meio da garantia da educação básica, obrigatória e gratuita, aí incluídos aqueles que não tiveram acesso em idade apropriada, com base em seu Inciso I, e pelo atendimento educacional especializado às necessidades educacionais especiais, com base em seu Inciso II.

Com isso, observa-se claramente que a constituição de 1988 oferece aos cidadãos brasileiros uma sólida base de garantias constitucionais que possibilita a plena prestação do Estado desse fundamental direito.

Ao retomar o Art. 205 que determina que educação é direito de todos bem como dever do Estado e da família, observa-se a sua dimensão educacional da cidadania.

Nessa perspectiva a educação pode se instituir em uma ferramenta de mobilidade social, desde que a seja trabalhada em uma perspectiva crítica, segundo Freire que tão sabiamente coloca que a educação deve habilitar o aluno a “ler o mundo”, na expressão famosa do educador. Em seus discursos em que defendia arduamente a educação transformadora, fazia sempre a seguinte afirmação: *“Trata-se de aprender a ler a realidade (conhecê-la) para em seguida poder reescrever essa realidade (transformá-la)”*.

Nesse contexto a educação se constitui em uma ferramenta altamente importante, pois através de uma educação dialógica e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, chega-se a uma prospectiva crítica que se materializa pela profundidade na interpretação dos problemas. Sendo essa a verdadeira matriz da autonomia.

Nesse sentido fazem-se necessárias elaborações de propostas socioeducativas que estejam em constante processo de construção, resgatando as contribuições da vivência coletiva, experiencial e educacional. Pautada nessa premissa será apresentado o relato de experiência do trabalho desenvolvido pela Professora Maria Aparecida Siqueira, mulher da classe popular, ex-moradora do complexo da maré que superou os obstáculos impostos pela vida em comunidade, com as mulheres da Comunidade Marcilio Dias em situação de vulnerabilidade social, por meio de um dispositivo legal, que é a Educação, legitimado pela constituição federal que está ao acesso de todos, porém, infelizmente a minoria reconhece.

Essa experiência vivenciada e desenvolvida por Maria Aparecida nos faz abraçar

o princípio defendido por Freire de que a Educação é libertadora e por ser libertadora deve ser multiplicada a todos os cidadãos independente da situação social que esse se encontra e das falsas verdades que a vida deseja os impor.

2 | EDUCAÇÃO: UM ATO DE MULTIPLICAÇÃO

Em março do ano de 2013 foi realizado “Chá de Letras” com um total de 40 mulheres, coordenado pela Professora Maria Aparecida com o **objetivo** de promover o interesse das mães dos alunos da Escola Municipal Cantor e Compositor Gonzaguinha (EMCCG) para a participação em um projeto denominado *ARTICULI*, levando-as a perceber a importância da escola na vida dos seus filhos e iniciar a integração entre elas. Nessa ocasião, o grupo de artesãs do Morro do Timbau, se propusera a ministrar cursos de artesanato a partir das suas competências e habilidades.

Foram confeccionados convites e distribuídos com antecedência. O grupo das artesãs compareceu de forma expressiva, enquanto apenas três mães estiveram presentes, embora fossem essas as principais personagens para o desenvolvimento do trabalho.

Eram elas que se desejava atingir para que o processo de sensibilização pudesse ser iniciado. Começamos pela confraternização intitulado: “Chá de Letras”. No primeiro momento do encontro foi apresentado o vídeo “Vida Maria” que retrata a história de uma mulher que desejava estudar, mas, em decorrência de sua condição social, teve que, na infância, interromper muitas vezes os estudos para ajudar a família a sobreviver. Após o vídeo, iniciamos um debate, cuja premissa era levar as participantes à reflexão sobre a importância das atividades de Letramento desenvolvidas em turma com os alunos, e também, envolvê-las para a percepção da importância da escola e do estudo para os filhos, além de provocá-las para que desejassem sair da acomodação em que viviam.

No momento dessa atividade, as beneficiadas expressaram que a história apresentada fazia parte de suas vidas. Muitas se emocionaram por lembrar o passado na roça, o dia a dia, sem direito de estudar, como a Maria do vídeo. Após a sensibilização, foram apresentados os Cursos de artesanato que seriam oferecidos.

Ao se concluir essa etapa, foram propostos os seguintes cursos: (i) Pintura em tecido/Crochê; (ii) Culinária (doces e salgados); (iii) Bordado; (iv) Maquiagem; (v) Biscuit; (vi) Chinelos decorados (pedrarias). Mediante a decisão do grupo presente foi sugerido elaboração de uma ficha de inscrição para que, de forma democrática, fosse decidido a seqüência dos cursos. Após a aplicação do questionário, ficou decidido que o primeiro curso seria de Pintura em tecido; o segundo, curso de culinária, e o terceiro, curso de pedrarias.

No término do encontro, houve uma confraternização, momento em que foram distribuídos números para sorteio de alguns livros de gêneros diversificados, como,

por exemplo, culinária, história infanto-juvenil, entre outros.

Os cursos se iniciaram em Abril de 2013 em local cedido pela Igreja Evangélica Batista, em Marcílio Dias, ao lado da escola.

3 | AS AULAS: UM PROCESSO DE *EMPODERAMENTO*

Antes de iniciarmos esse breve relato é importante situar o conceito de *empoderamento* que aqui será abordado. De acordo com o dicionário Houaiss, (2011, p.340), define-se empoderamento como: “s.m. ato, processo ou efeito de dar poder a alguém ou a um grupo, ou de alguém ou algum grupo tomá-lo:[Etim: ing. *empowerment*”, dar poder a alguém]”.

Nesse sentido ao realizar os cursos, oferecíamos a essas mulheres ferramentas possíveis para a busca da autonomia. Ou seja, a educação é convidada a impulsionar essas mulheres para fora da situação de ostracismo que se encontravam.

Freire (1992) autor e educador das causas sociais em suas obras discute incessantemente a necessidade de *empoderar* homens e mulheres, instrumentalizando-os para busca de seus direitos.

O *empoderar* trazido pelo autor em questão surge com o “neologismo” adaptado do termo em inglês, “*empowerment*”, o que define um conceito fundamental para entender as aspirações dos movimentos sociais, isto é, a palavra já existe, no entanto, adquire um novo significado, ao ser confrontado com a dura realidade educacional do nosso país.

Feitas essas considerações sobre “empoderamento”, a seguir são descritos os relatos das experiências vividas pelas mulheres da comunidade da Maré durante os cursos de artesanato e culinário.

O primeiro curso foi de pintura em tecido/crochê, ministrado pela artesã Doraci Gonçalves da Silva (conhecida como Dora). A primeira aula contou com a presença de três mães; a segunda, com cinco mães; a terceira, com sete mães. Nas aulas seguintes, o quantitativo passou a ser de dez mães. A cada aula a participação tornava-se mais significativa chegando ao ponto de solicitarem o aumento da carga horária.

As participantes utilizavam os seguintes argumentos como justificativas para o aumento da carga horária do curso:

O tempo é muito curto e passa muito rápido. (Aluna 1)

Quando começamos a pegar o ‘pique’ temos que ir embora. (Aluna 2)

Tia Dora e tia Cida, vamos aumentar o horário das aulas? Aluna 2)

Aqui é o melhor momento para minha vida, onde fico livre dos problemas. Aluna 2)

O curso tem me ajudado, pois eu tomo medicamento para depressão e com o

Tendo como base os relatos acima mencionados, pode-se notar que as beneficiadas estavam envolvidas ao ponto de não desejarem ir embora.

Diante desses argumentos, aumentamos a aula em uma hora, mas, na verdade, a duração passou a ser de quatro horas por dia. Na sétima aula, três mães deixaram de frequentar o curso porque arrumaram trabalho informal. Chegou ao final do curso de pintura em tecido/crochê, com um quantitativo de sete mães com uma carga horária de vinte e seis horas.

As três mães desistentes revelaram que, devido à necessidade de ter uma renda mais imediata, não poderiam dar continuidade ao curso, conforme expressam a seguir:

Eu relutei tanto para está aqui, agora que comecei a desenvolver coisas que achei que não iria conseguir, vou ter que sair... tanto tempo parada e agora que veio surgir este trabalho. (Aluna 2)

Só vou sair porque preciso ganhar dinheiro, para ajudar em casa. (Aluna 4)

Estou saindo, mas com o meu coração apertado, o meu trabalho não dá para conciliar o horário. (Aluna 4)

Eu tentei conciliar o meu trabalho de catadora de lixo com o curso, mas não estou conseguindo, por isso, tenho que sair. (Aluna 5)

Catar lixo eu não tenho vergonha, porque é de onde que levo comida para os meus filhos. (Aluna 5)

Nos relatos das participantes, pode-se constatar que as beneficiadas despertam para suas habilidades até então, desconhecidas. Nesse momento inicia-se o processo de empoderamento, pois se percebem como sujeitos inteligentes, capazes de buscar outros processos em suas vidas.

De acordo Howard Gardner, 1985 o conceito de inteligência é vista como uma “capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação”.

O segundo curso ministrado foi o de culinária, escolhido de acordo com a votação das mães. Sob a responsabilidade da artesã Janet Magre, o curso iniciou com nove participantes; sete responsáveis e duas mulheres da comunidade. Na primeira aula, foram realizadas receitas de cachorro quente de forno e pão de mel.

Na segunda aula, o curso não foi realizado, visto que, na véspera da data acertada, ocorrera uma operação policial na comunidade Nova Holanda, uma das muitas do Complexo da Maré, que deixou mortos e feridos. Tal fato impediu que as participantes se dirigissem ao local onde as aulas ocorrem porque Marcílio Dias é a última comunidade da Maré. Problemas como esses fazem parte do cotidiano das comunidades.

Em vista do ocorrido, a segunda aula foi transferida para a semana seguinte.

Nessa aula, foram aprendidas receitas de bolo de cenoura com cobertura de chocolate, bombons e pirulitos de alfajor.

Ao final do curso de culinária, a professora da turma envolvida na pesquisa, Ana Baehr, conversou com a artesã que ministrara o curso de culinária e sugeriu a leitura do livro “A fantástica fábrica de chocolate” para que, a partir da leitura, as alunas pesquisadas pudessem confeccionar chocolates no refeitório da escola.

O terceiro e último curso foi o de chinelos decorados e chaveiros em pedrarias. Dele participaram sete responsáveis e duas mulheres da comunidade, totalizando nove alunas. Foi ministrado também pela artesã Doraci Gonçalves da Silva, com cinco horas de duração.

Na primeira aula do curso de chinelos decorados e chaveiros em pedrarias, foram distribuídos kits com materiais necessários para a confecção do primeiro modelo de chinelo, bordado com pedraria e macramê.

Cada participante confeccionou um pé do chinelo durante a aula e o outro, ficou como tarefa de casa para que exercitassem a criatividade e a autonomia.

Um novo modelo de bordado foi apresentado na segunda aula. Antes de iniciar a atividade, porém, foi solicitado que apresentassem a tarefa anterior que ficou para ser finalizada em casa. Deve ser assinalado que, quando alguma participante tinha dúvida sobre o trabalho, buscava solucionar o problema durante a semana com outras mães para poder entregar a tarefa pronta na aula seguinte, o que demonstra a importância da interação para o crescimento tanto individual quanto do próprio grupo.

Nessa aula, surgiu um debate entre duas mães que cabe aqui assinalar:

Mãe I¹: Eu vou embora porque já vendi tudo dentro de casa e vou para a casa dos meus parentes. Vou aproveitar que os meus filhos vão entrar de férias e quando eu chegar lá na minha cidade eu arrumo outra escola. Você vai atrasar os seus filhos.

Mãe I²: Ah! É problema deles, eles depois é que têm que buscar os seus interesses.

Mãe³: Eu falei isso, mas claro que não vou deixar os meus filhos sem escola, eu não sou doida não. Acho bom! Tô falando isso, para o bem dos seus filhos, desiste de ir embora para o nordeste que a gente te ajuda. Larga esse homem porque os nossos filhos são mais importantes do que qualquer homem na face da terra.

Percebeu-se nesse diálogo que o objetivo estava sendo alcançado. A preocupação com o estudo dos filhos, a reflexão sobre a importância da escola em suas vidas, revelava-se na fala das mães. Além disso, abordaram o desejo de voltar a estudar:

Tia Cida, a senhora não pode dar aula para gente? (Aluna 3)

Eu também bem que gostaria de uma EJA aqui na nossa (Aluna 3) *comunidade.*

Se tiver eu quero estudar, ainda mais se for com a senhora. (Aluna 3)

Na terceira aula, o grupo aprendeu a confeccionar o terceiro modelo de chinelo, bordado com pedras diferentes. Na quarta aula, todos os modelos de chinelo propostos foram finalizados. Na quinta aula, teve início a confecção de chaveiros, em diferentes modelos. Todas as técnicas desenvolvidas no curso são apresentadas no portfólio, produto final deste trabalho.

Em consonância com o curso, realizou-se uma atividade para o dia das mães. A professora da turma pesquisada iniciou os trabalhos com uma roda de leitura a partir da encenação pelos alunos do texto “Sementinha Mãe”, de Marina Santos. Abordou-se a questão da relação afetiva entre mães e filhos. Depois de uma discussão sobre a história lida, os alunos entregaram às mães cartões por eles elaborados em forma de coração.

Essa dinâmica realizada fora dos muros da escola buscou demonstrar que a escola e a família não podem trabalhar separadas. Educar nos dias atuais é incorporar novos paradigmas, ou seja, novas técnicas, mas não, apenas, como instrumentos. A escola deve ser um espaço de prazer, de criação, de socialização, de recriação do mundo, que propicie a discussão de valores e a autorreflexão crítica. Deve ser democrática e não autoritária, permitindo aos seus alunos condições para que possam entender que não estão fadados ao fracasso, porém, despertar nesses sujeitos o empoderamento sim, levando-os a se perceberem como verdadeiros sujeitos sociais e autores de suas histórias.

Finalizo esse item com a seguinte afirmação de autor desconhecido: “*Vamos recomeçar a história: Troque era uma vez pelo é dessa vez*”.

4 | RESULTADOS ALCANÇADOS:

O Empoderamento feminino é ação de outorgar a participação social às mulheres, que consiste no posicionamento dessas atoras nos campos sociais, políticos e econômicos. Atualmente, existem diversas iniciativas que se dedicam ao empoderamento feminino, visando principalmente o protagonismo da mulher no cenário atual.

Os resultados observados nesse artigo foram as primeiras sementes lançadas pelo Projeto sociopedagógico com mulheres em situação de vulnerabilidade social, pela Professora Maria cujo eixo norteador foi o alcance da cidadania por meio da educação e a geração de trabalho e renda. Tendo como impacto a sensibilização e o despertar do desejo, ocasionando a mudança de posicionamento de várias dessas atoras sociais.

Podemos constatar esses dados, tendo como base o relato das beneficiadas nas oficinas desenvolvidas. Partindo da premissa da abordagem qualitativa, que é **um** método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, **ou seja**, as respostas não são objetivas.

Nesse sentido, o nosso propósito não foi contabilizar quantidades como

resultadas, mas compreender a necessidade do grupo-alvo e construir mecanismo que venham a gerar o protagonismo dessas mulheres. Os relatos que se seguem, sustentam os resultados desse grupo, pois o comportamento de entrada das beneficiadas é modificado, à proporção que são imersas na proposta apresentada ora apresentada nesse artigo.

As beneficiadas manifestam seus desejos, aspirações e visualizam uma possibilidade de mudança.

O desejo:

A gente não pode ter mais um dia de aula não?

Por mim tinha todos os dias. (Aluna 1)

Eu concordo, a gente fica muito tempo esperando a outra aula.

Eu fiquei contando os dias para chegar hoje, o dia do curso. (Aluna 2)

O que vai ser da gente quando terminar o curso. Vocês não vão abandonar a gente não, né? (Aluna 3)

Nem quero pensar nesse dia!¹.

Vou sentir muita falta. (Aluna 3)

Ninguém nunca fez o que vocês estão fazendo pela gente. O mais importante: dão a aula e o material de graça. (Aluna 3)

A partir dos relatos acima mencionados, percebe-se a existência de um vínculo de afetividade entre os participantes. Conforme salienta Freire (1996, p.4) é a convivência amorosa, a postura curiosa e aberta que provoca os alunos a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer. A partir daí é que se pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando.

A sensibilização: a visualização da conquista, o reencontro com o saber:

Ao encerramento, as beneficiadas fizeram os seguintes relatos:

Esses cursos nunca que eu ia poder fazer são muitos caros. (Aluna 3)

Fico ansiosa por ser apenas uma vez na semana. (Aluna 3)

Os cursos têm sido muito gratificantes, pois vêm melhorando a minha autoestima. (Aluna 3)

Esse é o melhor momento da semana. (Aluna 2)

Fiz o pão de mel para uma festinha na semana passada, ficou ótimo. (Aluna 3)

Professora, foi muito bom participar do curso de culinária, parecia ser fácil, mas tem muitos segredos que eu não sabia. (Aluna 6)

Professora volte para dar outras receitas, porque foi muito rápido o curso de culinária. Eu fiz o cachorro quente de forno na semana passada e ficou perfeito. (Aluna 3)

Os relatos das participantes demonstram que ocorreu o aprendizado: “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender” (freire, 1996. p.12).

O reencontro com a Cidadania:

Este trabalho que a escola está realizando com a gente no curso de artesanato em parceria com a Igreja tem mudado o meu olhar sobre a educação do meu filho. (Aluna 3)

Hoje estou muito feliz, porque o meu filho pode dizer que me ama e eu também. (Aluna 2)

Vejo que preciso dar continuidade nos meus estudos. (Aluna 3)

Criei o hábito de olhar a mochila para ver se tem algum recado. (Aluna 2)

O curso de artesanato tem me ajudado na minha renda familiar. (Aluna 3)

A minha autoestima hoje é outra, percebi que sou capaz de aprender. (Aluna 3)

Quando chego no curso eu consigo esquecer todos os meus problemas e fico contando os dias para a próxima aula. (Aluna 7)

Eu sinto que o meu filho ficou muito feliz em eu ter vindo para o curso, porque ele todo dia me lembra: Você vai para o curso hoje? (Aluna 7)

Como se pôde verificar na atividade descrita, mães e filhos interagiram e, por meio da leitura e troca de idéias, puderam repensar suas atitudes em relação à importância do cuidado com a educação dos seus filhos.

Pelos relatos, pode-se observar que o encontro com o ‘saber’, vividos por essas mulheres, leva-as a observar a importância da escolaridade na vida de seus filhos, como condição indispensável para mudança da realidade em que estão imersos.

Além do alcance dos objetivos propostos, o letramento laboral aqui apresentado trouxe como consequência o desejo de formação de uma cooperativa que reúna as artesãs e as estimule o trabalho para geração de renda e participação social mais efetiva.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esta é a parte final do trabalho, que para Cervo, Bervian e da Silva (2007), nesta seção, o autor deverá realizar uma síntese dos elementos constantes no texto do trabalho, unindo idéias e fechando as questões apresentadas na introdução do trabalho.

A comunidade de Marcílio Dias é um território que vive a dura realidade de mulheres que se submetem a situação de vulnerabilidade social em decorrência da

falta de conhecimento e oportunidade. Com essas características, esse se tornou o espaço possível para criar estratégias para essas mulheres pudessem buscar a mobilidade social.

O trabalho inicialmente proposto foi oferecer oficinas diversas, por meio de fazeres laborais, proporcionado pelas mulheres artesãs da comunidade do Timbau (também do Complexo da Maré), para as mães dos alunos da escola -- cujo objetivo foi delimitar um grupo de mulheres que viviam indiretamente a experiência da escolarização por meio de seus filhos.

Assim, foi constituído um grupo de mães colaboradoras e artesãs com oficinas voltadas para o complemento da renda familiar com produção individualizada. Nesse sentido, buscou-se motivar as mães com atividades que pudessem gerar retorno financeiro, por meio da sua ação. Nesse sentido, as mulheres passam de sujeitos passivos a sujeitos ativos, capazes de contribuir qualitativamente para suas famílias.

Esse despertar promoveu a conquista da auto-estima, por meio da construção de conhecimentos laborais que abriam possibilidades para novos saberes e entendimentos do contexto que estavam a sua volta, até então despercebidos.

Nesse sentido, durante esse trabalho foram plantadas sementes para a sensibilização de novas conquistas, por meio do ato de educar, no sentido mais amplo da palavra.

Espera-se que esses relatos, por pertinência, forneçam fundamentação para futuras discussões sobre o tema, o que permitirá uma reflexão mais elucidada sobre os processos de educação formal, não-formal e informal.

Isso possibilitará repensar coerentes práticas pedagógicas que encaminharão abordagens para aprendizagens significativas, proporcionando o desenvolvimento cognitivo e socioeconômico, na perspectiva de possibilitar a mobilidade social de homens e mulheres, colaborando para estruturação de uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

CERVO, Amado Luiz / Silva, Roberto da / Bervian, Pedro A. **Metodologia Científica** - 6ª Ed. 2007.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989. FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança** - Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido, Ed. Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

HERKENHOFF, João Baptista. **Como funciona a cidadania**. 2ª ed. Manaus: Editora Valer, 2001.

HOUAISS, Antonio Instituto,ORG. **Dicionários Houaiss Conciso** Mauro de Salles Villar - São Paulo:Moderna,2011.

OBEDUC - **Vinculado ao Projeto Orientação de letramento(s) e construção de percursos de leitura nos ensinos fundamental e médio - o protagonismo do sujeito-leitor na constituição dos sentidos** - coordenado pela Profª Dra. Maria da Graça Cassano - OBEDUC -INEP/CAPES.

RAMOS, Márcio. **Vida Maria. Vídeo**: filme de Gênero Animação,2006. Disponível em: <<http://www.eitapiula.com.br/videos/video-vida-maria-curta-animacao/>> Acesso em: 02/03/2013.*

REDES-MARÉ. Disponível em: <<http://redesdamare.org.br/?cat=28>> Acesso em: 10/09/2013.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SIQUEIRA, M. A. dos S.; MIRANDA, M. G. de. **Letramento e inclusão social**. Anais do SILEL, v. 2, n. 2. Uberlândia, EDUFU, 2011.

EDUCAÇÃO RURAL EM SERGIPE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Leandro dos Santos

Universidade Federal de Sergipe – UFS, São
Cristovão - Sergipe

Viviane Novaes de Souza

Universidade Federal de Sergipe – UFS, Itabaiana
- Sergipe

Elisson Souza de São Jose

Universidade Federal de Sergipe – UFS, São
Cristovão - Sergipe

RESUMO: Este trabalho buscou fazer uma análise acerca dos caminhos que têm levado a (des)qualificação do trabalho escolar nas escolas rurais em Sergipe, e ainda, discutir questão da improdutividade no trabalho educativo nas escolas rurais em Sergipe, ações estas oriundas de um processo político cuja finalidade é dificultar o trabalho docente, levando as suas extremas limitações. Para tanto, foi levantado alguns dados sobre fechamento de escolas, foi realizado ainda, conversas informais com professores atuantes em classes multisseriadas. Para análise teórica, buscamos trabalhar com as obras de Caldart (2009), Saviani (2008), Silva (2015), Frigotto (2010). Esperamos que estes resultados iniciais possam servir de base para que novos estudos possam surgir a partir deste.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Trabalho. Classes multisseriadas.

RURAL EDUCATION IN SERGIPE: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

ABSTRACT: This work sought to analyze the paths that have led to the (dis) qualification of school work in rural schools in Sergipe, and also to discuss the issue of unproductiveness in educational work in rural schools in Sergipe. These actions originate from a political process whose purpose is to hamper teaching work, taking its extreme limitations. In order to do so, some data on school closure was collected, informal conversations with teachers working in multisite classes were also carried out. For theoretical analysis, we seek to work with the works of Caldart (2009), Saviani (2008), Silva (2015), Frigotto (2010). We hope that these initial results may serve as a basis for further studies to emerge from this.

KEYWORDS: Education. Job. Multiseries classes.

INTRODUÇÃO

Inicialmente publicado nos anais do 11º Encontro Internacional de Formação de professores, 12º Fórum permanente internacional de inovação Educacional, 4º Fórum Estadual da Associação Nacional pela formação de professores seção Sergipe, com o

tem: “A formação ética, estética e Política do professor da Educação básica”, realizado na cidade de Aracaju-Se no ano de 2018 no GT4 – Educação Rural/do Campo, este trabalho foi desenvolvido a partir de observações realizadas nos diferentes níveis da educação básica em unidades de ensino da rede pública e privada do Estado de Sergipe. Dessa forma, para fundamentar os dados inicialmente levantados, foram analisadas uma vasta literatura nas quais seus autores abordam discussões atuais sobre a concepção de políticas públicas de educação, currículo e formação docente.

Este trabalho se propõe a realizar uma análise acerca dos caminhos que têm levado a (des)qualificação do trabalho escolar e, conseqüentemente, a improdutividade no trabalho educativo nas escolas rurais em Sergipe e a seus fechamento, ou seja, ao longo dos anos, muito se tem debatido a questão do analfabetismo e do fracasso escolar, contudo, os caminhos, até então, apontados por alguns teóricos trouxeram teorias a serem discutidas, porém sem analisar de forma direta os demais agentes envolvidos.

Cabe ressaltar que um dos desafios ao longo da história da educação no Brasil é a construção de um modelo de escola que “[...] não seja lugar apenas de ensinar conteúdo ou a dimensão da cognição [...]” (CALDART, 2002, p. 57). Observa-se que ao longo dos anos, a educação oferecida pelo Estado tornou-se uma ferramenta de alienação aos interesses da sociedade capitalista, ou seja, uma escola que prepara e instrumentaliza o indivíduo ao exercício do trabalho escravo é alienante, uma educação que não leva o indivíduo a refletir acerca das condições reais de sobrevivência.

O fato é que esse modelo de educação, hoje fundamentada em princípios e valores meramente ideológicos, excludente e seletista, têm como objetivo preparar o indivíduo apenas para o mercado de trabalho, ou seja, não há construção para a valorização do conhecimento historicamente construído por aqueles que vivem no e do campo. Isso significa que há “[...] uma tensão permanente, cuja origem se localiza no caráter contraditório e antagônico das relações sociais [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 185). Dessa forma, a escola tornou-se instrumento de reprodução, o que inviabilizou a construção de caminhos para sua transformação.

Segundo Caldart (2011, p. 57), “[...] o que dá sentido ou indica a direção da transformação da escola é a rediscussão dos objetivos formativos que temos com os sujeitos com que trabalhamos e da tarefa educativa específica da escola”. E continua:

[o] trabalho com o conhecimento é tarefa educativa da escola, mas conhecimento não equivale a conteúdos isolados e fragmentados que costumam caracterizar e organizar os tempos escolares, definindo objetivos, avaliação e método pedagógico. Essa é a armadilha da escola atual, ela se cola ao conteúdo, absolutiza-o, mas, ao mesmo tempo, não o trabalha de modo a garantir efetivamente, seja apropriada pelos estudantes e se torne conhecimento. (CALDART, 2011, p. 58).

Assim sendo, a escola que hoje carrega em sua conjuntura a política do enfrentamento deveria ser um instrumento de construção de diferentes práticas e

reflexões, não apenas, de transmissão de conteúdos submissos e organizados sem o devido debate social, ou seja, baseado em um modelo em que o professor lê, transmite e o indivíduo apenas recebe, como afirma Freire (1974), uma educação bancária.

Uma educação com parâmetros impostos, sem a valorização do conhecimento prévio do indivíduo, no qual o educando recebe apenas uma sequência de conteúdos didáticos e é obrigado a “decorar” para garantir uma aprovação por meio de notas classificatórias, seletivas e excludentes. Esse é um processo, considerado metodológico, o qual vem sendo combatido por alguns pesquisadores, pois, ao longo dos anos, percebeu-se a perda do papel da escola na construção social do indivíduo, sendo que o desinteresse pela mesma era um fator crescente tanto nas escolas urbanas como também nas rurais.

Diante de um cenário contraditório, em que o trabalho docente vem sendo constantemente desvalorizado e a prática desinteressante, surge uma série de problemas conjunturais que passam a fazer parte do cotidiano da escola, dentre os quais, a evasão escolar. A questão de permanência na escola teve índices negativos apresentados pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais - INEP, 2013, em que o percentual da população rural com ensino médio completo é de apenas 17%, enquanto na zona urbana esse índice é de 52,5%.

Diante da debilidade do capital sociocultural da população do campo, decorrente do desamparo histórico a que vem sendo submetida, e que se reflete nos altos índices de analfabetismo, a oferta de um ensino de qualidade se transforma numa das ações prioritárias para o resgate social dessa população. A educação, isoladamente, pode não resolver os problemas do campo e da sociedade, mas é um dos caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento sustentável. (INEP, 2007, p.19).

O analfabetismo é outro fator importante, segundo dados do IBGE, 2013, pessoas com idade entre 15 anos ou mais, atingem 23,5% na área rural, isso representa 5,5 vezes superior a mesma população da zona urbana, um quantitativo que representa o tamanho da necessidade de desenvolver um estudo indicativo da raiz do problema.

Em 2016, o Brasil contava com 186,1 mil escolas de educação básica, conforme aponta dados do INEP, 2016, sendo que, a maior rede de educação básica do país está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas (114,7mil) e a participação das escolas da rede privada passou de 21,1% em 2015 para 21,5% em 2016, sendo a rede federal com apenas 0,4%, a rede estadual conta com 16,5 e a municipal com 61,7% do total.

No ensino superior, a dificuldade em formar professores parte da lógica da redução de investimentos. Atualmente, o país conta com uma parte do ensino superior privatizado e de baixa qualidade, sendo que as instituições trabalham com uma lógica de formação na qual os estudantes passam 90% do curso de licenciatura, confinados às teorias educacionais, já a prática passa a ser responsabilidade apenas

de um estágio supervisionado de menos de 30 dias. Importante frisar que este futuro educador, não recebe incentivo a pesquisa, ou seja, a universidade brasileira ao invés de ser o caminho para a formação de um professor pesquisador promove uma formação fragilizada. Segundo apontou o IBGE, 2009, apenas 3,4% da população com idade de 18 a 24 anos, frequentaram curso superior.

Assim sendo, percebemos a necessidade de levantar um breve debate acerca dos caminhos que têm levado a (des)qualificação do trabalho escolar e, conseqüentemente, a improdutividade no trabalho educativo nas escolas rurais em Sergipe, escolas estas que nos últimos anos tem sofrido com a política de fechamentos, cujos interesses se justificam pelo texto redativo da lei nº 12.960/14, contudo, ao analisar a realidade concreta, percebemos que um conjunto de fatores políticos, são determinantes na tomada de decisão de um processo que vai além de meras considerações.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA AO LONGO DOS ANOS

A educação no Brasil teve início quando os índios ainda habitavam em nosso território. Era de modo informal, ou seja, desde crianças eram ensinadas técnicas de sobrevivência por intermédio dos mais velhos que davam noções de pesca, plantação, cozinha, guerra, construção das próprias armas, casas, etc. Era sua cultura voltada para necessidades vitais e não havia uma instituição destinada a educar.

Segundo Raymundo (1998, p. 43),

[a] Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (p. 43)

A educação brasileira carrega uma marca inevitável do projeto de colonização planejada por Portugal e desenvolvida no Brasil. Mas o objetivo dos jesuítas não se limitou somente a este projeto. A companhia de Jesus exerceu uma grande influência em nossa educação especialmente sobre a sociedade burguesa, que fora formada em suas escolas. Eles introduziram no período colonial uma concepção de educação que contribuiu para o fortalecimento do poder hierarquizado privilegiando um pequeno grupo. Dessa forma, a educação tinha o papel de perpetuar as desigualdades sociais e de classes.

Nesse contexto, fazendo uma breve análise da história, podemos verificar que a educação formal imposta aqui no Brasil, desprezou a cultura e os costumes das pessoas aqui presentes. No entanto, mesmo com uma metodologia com interesses capitalistas, cujo objetivo era fortalecer a burguesia e trazer desenvolvimento para o seu povo. Convém ressaltar os inúmeros interesses políticos, sociais e econômicos

usados como suporte para toda a ação pedagógica que fez da educação sinônimo de acomodação.

Estudos acerca da formação docente no Brasil e pensamentos educacionais têm sido ampliados no meio acadêmico na tentativa de promover a difusão do conhecimento produzido por estudantes e pesquisadores das mais diversas licenciaturas. Contudo, a formação atualmente oferecida pelas universidades deixa a desejar quanto à qualidade, uma vez que os objetivos não mais valorizam a aquisição de conhecimentos, mas apenas a conquista de um diploma que vá possibilitar uma ascensão no mercado e trabalho.

A questão do trabalho docente subordinado ao mercado capitalista acontece na medida em que se aprofunda a divisão do trabalho na escola. Essa separação não só se aprofunda com o avanço do capital, como também os trabalhadores da educação deixam de ser trabalhadores assalariados para ser trabalhadores parcelares, expropriados do seu derradeiro privilégio: a posse do saber escolar através das mudanças no sistema educativo, que passa de um trabalho artesanal da escola tradicional para o trabalho parcelado dividido. O resultado principal desta mudança é a separação entre o produto e o processo de produção. (SILVA, 2011, p. 17).

Nesse contexto, Thomas Hobbes (1588-1679) apud Antunes (2004, p. 69) aponta que “[o] valor de um homem é, como para todas as outras coisas, o seu preço, isto é, o que se pagaria pelo seu uso e força”. Ou seja, a desqualificação em um processo de formação aumenta automaticamente a capacidade de concorrência na busca pela exploração do trabalhador pelo menor preço, ou seja, um mercado que começa dentro da universidade e se estende, a fim de, manter viva, a lógica exploradora do sistema capitalista.

Assim sendo,

[a] educação proposta, longe de orientar uns para uma profissão e outros para outra, deveria destinar-se a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências como das capacidades praticas em todas as atividades produtivas. (LOMBARDI, 2008, p. 13).

Tendo como referência uma vasta literatura que aborda a questão da formação de professores no contexto das transformações da relação capital e trabalho. A presente pesquisa busca fazer uma análise sobre este objeto de estudo, a fim de, demonstrar que historicamente, a formação de professores no Brasil serviu apenas para justificar a necessidade de manter uma (des)educação que garantisse legalmente, a manutenção de um sistema celetista, explorador e excludente, no qual a relação capital e trabalho sempre fossem elementos fundamentais na construção de um ideário curricular, em que o exercício prático da profissão, nada mais é do que um processo de reprodução das mais variadas formas de alienação.

A escola construída no Brasil, sempre carregou em suas origens um sistema de indução a alienação. Onde existe uma hierarquia educacional dualista do qual se delineiam caminhos diferenciados de acordo com a classe social e que utiliza a

escola como meio de dominação, em defesa da ideologia capitalista. Chauí (1980, p. 113) descreve de uma maneira ampla o conceito de ideologia:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes, a partir das divisões na esfera da produção.

O modelo de educação atual não satisfaz as necessidades contemporâneas dos alunos e os métodos utilizados nas aulas não condizem com a realidade dos mesmos. Existe um sistema que trata o aluno como mero reproduzidor de um saber que lhe é “repassada” como única e real.

Partindo do pressuposto de que a educação seja um meio fundamental para construção do indivíduo, e que a pedagogia vigente não tem propiciado a construção do ser humano de modo que ele construa sua existência a partir do seu trabalho. A escola tradicional reproduz a ideologia em favor da classe dominante, tornando os trabalhadores alienados e submissos a serviço de uma classe à qual ele não pertence.

Nas palavras de Freitas (2008 p. 102), “[...] as classes dominantes (capitalistas e gestoras), não se preparam para o trabalho, mas sim para coordenar os que trabalham”. A educação oferece dois tipos de educação, uma para os donos dos meios de produção e outra para a classe proletária, sendo que a classe dominante decide a educação oferecida à sociedade.

Para Marx (1986, p. 72),

[as] ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo sua força espiritual dominante. A classe que tem à disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto a expressão que tornam uma classe, a classe dominante; portanto as ideias de sua dominação. [...] os indivíduos que constituem a classe dominante possuem entre outras coisas, também consciência e por isso pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e conseqüentemente dominem também como os pensadores e como produtores de ideias.

A força material da classe dominante capitalista se caracteriza pela posse dos meios de produção, portanto isso acontece pela posse dos produtos do trabalho realizado pelos proletários e tem como consequência o domínio das ideias e outras instâncias sociais, entre elas a educação.

Observa-se a partir da história do Brasil, que a (des)educação teve início com o processo de escravidão, ou seja, da eliminação de um saber já existente dos povos aqui presentes, a fim de constituir uma outra cultura com base na imposição de um modelo educacional não condizente com as reais necessidades, no sentido de “educar”, mas, com um objetivo de tornar o indivíduo escravo de sua própria condição de sobrevivência.

EDUCAÇÃO RURAL EM SERGIPE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Em um cenário de constantes mudanças, adentramos no debate acerca das escolas rurais em Sergipe, segundo dados da Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo, acessado em fevereiro de 2018, em apenas um ano, foram fechados mais de 40 estabelecimentos de ensino na zona rural sergipana nas suas diferentes regiões, essa ação, promovida pelos gestores públicos, faz com que centenas de crianças, adolescentes e jovens, se arrisquem em transportes escolares, muitas vezes em condições precárias para que possam se deslocar para as escolas urbanas.

Alem de todo esse processo de deslocamento, essas crianças passam a receber um modelo de educação preocupante, baseada na formação de classes multisseriadas, onde o professor é obrigado a ser um profissional polivalente, ou seja, diante de classes que possuem crianças em anos/séries diferentes, este profissional é levado a oferecer uma suposta educação de qualidade para todos, contudo, sem as mínimas condições de sua realização.

As turmas multisseriadas, da forma como são constituídas torna inviável a qualidade do ensino, à medida que aglomera estudantes em um espaço físico deficiente, reduzido as quatro primeiras séries do ensino fundamental e sustentado, muitas vezes, pela disponibilidade de professores que se responsabilizam pelo ensino, na perspectiva de mudar o quadro desigual da educação no campo. (SILVA, 2015, p. 120)

Diante de um desafio não previsto durante a formação acadêmica, o professor se vê diante de um cenário contraditório, e passa a deixar de lado, uma série de ações que poderiam de fato promover uma ação pedagógica transformadora, uma prática que vislumbra uma formação que não é capaz de promover e incentivar “a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, conforme previsto no artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Neste contexto, o trabalho na escola para os trabalhadores do campo deve partir de uma perspectiva que atenda as suas reais necessidades, o encontramos, são estudantes ainda vivendo a fase do analfabetismo funcional, mesmo estando na escola, não consegue acompanhar de fato, se como estivesse em uma turma regular.

Diante disto, vale ressaltar que a qualidade dada pelo Estado à educação para os povos que vivem no e do campo, é resultante de uma ideologia pautada na necessidade de certificar apenas, para continuar atendendo as necessidades do Capital, colocando estes futuros jovens, como instrumentos de um sistema que justifica sua existência na condição de exploração do homem pelo homem, onde o trabalhador não é capaz de possuir os bens que ele mesmo produz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a educação do campo como um direito garantido na Lei nº 9394/96, em seu artigo 28º, se faz necessário lutar pela garantia desta para os povos que vivem na zona rural, principalmente, em povoados mais distantes, pois a lógica instituída para o processo de fechamento destas, passa pela desqualificação do trabalho daqueles que atuam como docentes.

Escolas situadas em povoados mais distantes, tem sido levadas ao descaso, funcionam com uma estrutura precária e preocupante, falta material didático, falta merenda, falta condições de trabalho, e todo esse descaso é justificado pela ausência de verbas para educação. O interessante é que em algumas comunidades, a própria comunidade contribui para o fechamento, pois a falta de conhecimento político destes, os levam a acreditar que a escola da cidade é melhor do que a escola do povoado, não compreendem que quando o sistema quer retirar Direitos, primeiro eles precisam desqualificar a prestação do serviço publico para que a população passe a enxergar que a ausência dele é melhor.

Neste contexto, se faz necessário promover ações de consciência político-ideologica, pois, durante anos e ainda nos dias atuais, a classe trabalhadora permanece sofrendo para que uma minoria dominante possa continuar usufruindo dos bens produzidos a partir do processo de escravidão.

Neste universo, a educação é o único caminho capaz de promover a transformação, sem ela, o individuo nada mais é do que uma massa de manobra nas mãos da burguesia que é lembrado apenas quando necessário para manutenção do poder.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

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

BRASIL, **Censo da Educação Superior**, MEC/INEP, 2013.

BRASIL, **Constituição, 1988**, Brasília, Senado Federal, 2000.

- BRASIL, **Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste**. MEC. Brasília, 1982.
- BRASIL. **Secretaria de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**, 2011.
- BRASÍLIA. Referências para uma política nacional de educação do campo. **Caderno de Educação do Campo**. 2004.
- CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas** – Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo” 2002.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- CHAUÍ, M. de S. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- CHEPTULIN, Alexander. **A dialética materialista: leis e categorias da dialética**. São Paulo: Alfa_Omega, 1982. Ed. Unimep, Piracicaba (SP), 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- INEP. **Panorama da educação do campo brasileira**. MEC. Brasília, 2007.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- LOMBARDI, José C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1967.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã (I-Feuerbach)**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Edilma Jose da. Terra, território e educação: o fechamento das escolas no campo na mesorregião do sertão de alagoas. *Sociedade e Território*, Natal, vol. 27. Edição Especial I – XXII ENGA. p. 111-125, set. 2015
- DANIEL, João. **SERGIPE RECEBE FRENTE PARLAMENTAR PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

QUE REAFIRMA MISSÃO DE CONTER O FECHAMENTO DE ESCOLAS RURAIS. Disponível em: <<https://www.deputadojoaodaniel.com.br/sergipe-recebe-frente-parlamentar-pela-educacao-do-campo-que-reefirma-missao-de-conter-o-fechamento-de-escolas-rurais/>> acesso em 28 de fevereiro de 2018.

INEP. CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2016 Notas Estatísticas, Brasília – DF. Fevereiro de 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> acesso em 13 de agosto de 2017

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO PIBID BIOLOGIA DA UFRR

Wilma Lima Lira

UFRR, Boa Vista-RR

Jairo Ferreira de Oliveira

UFRR, Boa Vista-RR

Lucilia Dias Pacobahya

Centro de Estudos da Biodiversidade/UFRR, Boa Vista -RR

Maria Aparecida Neves

Centro de Estudos da Biodiversidade/UFRR, Boa Vista -RR

Silvana Tulio Fortes

Centro de Estudos da Biodiversidade/UFRR, Boa Vista -RR

UFRR / Agência Financiadora: PIBID/CAPES

RESUMO: O presente artigo trata-se de um relato de experiência das vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Biologia da Universidade Federal de Roraima, nas Escolas Estaduais Maria das Dores Brasil e Olavo Brasil Filho, em Boa Vista/Roraima. Apresentamos uma reflexão sobre o desenvolvimento das atividades realizadas durante o período de outubro de 2014 a fevereiro de 2018. Um dos objetivos do Programa, é, antecipar a experiência profissional inserindo o bolsista no cotidiano da escola e das salas de aula da educação básica. Destacamos que a antecipação dessa convivência diária contribuiu sobremaneira no processo de formação docente.

Durante o tempo em que fiz parte do programa, desenvolvi juntamente com outros pibidianos e com a professora supervisora, alguns projetos e aulas diferenciadas, atividades que se desviava do quadro branco e pincel e despertava maior interesse nos alunos. Dentre as atividades desenvolvidas destacamos duas em especial: o projeto “Horta na escola” e o projeto “Biomás brasileiros”. Durante essa vivência percebemos o quanto é relevante a troca de conhecimento e aprendizado contínuo entre acadêmicos e supervisores. É importante que no decorrer da graduação os futuros professores possam ter a chance de fazer essa integração da teoria e da prática, visto que os conhecimentos teóricos obtidos na Universidade são vivenciados nas escolas por intermédio do PIBID. Assim, os docentes em formação têm a oportunidade de perceber na prática, como se dá o processo de ensino aprendizagem na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID, Experiência, Formação.

REPORT OF EXPERIENCE OF PIBID BIOLOGY OF UFRR

ABSTRACT: The present article is an experience report of the experiences in the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship - PIBID Biology of the Federal

University of Roraima, in the State Schools Maria das Dores Brasil and Olavo Brasil Filho, in Boa Vista / Roraima. We present a reflection on the development of the activities carried out during the period from October 2014 to February 2018. One of the objectives of the Program is to anticipate professional experience by including the scholarship holder in the daily life of the school and the basic education classrooms. We emphasize that the anticipation of this daily coexistence contributed greatly in the process of teacher training. During the time I was part of the program, I developed together with other pibidianos and with the supervising teacher, some projects and differentiated classes, activities that deviated from the whiteboard and brush and aroused greater interest in the students. Among the activities developed we highlight two in particular: the “Horta na escola” project and the “Brazilian Biomes” project. During this experience we realize how relevant is the exchange of knowledge and continuous learning between academics and supervisors. It is important that in the course of the graduation the future teachers may have the chance to make this integration of theory and practice, since the theoretical knowledge obtained in the University are experienced in the schools through the PIBID. Thus, in-service teachers have the opportunity to realize in practice how the process of teaching learning in basic education occurs.

KEYWORDS: PIBID, Experience, Training.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem o propósito de compartilhar experiências pedagógicas construídas e praticadas por bolsistas (coordenadores, acadêmica e professor supervisor) durante a participação no programa PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, no campo da formação inicial dos acadêmicos de licenciatura do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Roraima.

O PIBID foi elaborado a partir de uma ação coletiva do Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Superior (SESU), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a proposta de fomentar a formação docente nas Instituições de Ensino Superior. Este programa demanda um trabalho coletivo entre coordenadores de área, bolsistas de supervisão e bolsistas de iniciação à docência. Para os acadêmicos é de suma importância relatar as vivências na escola, contextualizar a educação básica pública e suas finalidades, e de igual modo, entender como se dá a formação de professores críticos e qualificados, para que possam desenvolver um trabalho educacional e social com excelência nas escolas.

São várias as mudanças provocadas pelo homem na sociedade nas décadas que antecederam o início do novo milênio. Essas mudanças afetam e refletem não apenas a vida pessoal de cada ser humano inserido nesse contexto social, mas também são percebidas e sentidas em todos os setores, inclusive no campo educacional. Apesar disso, a escola ainda continua sendo vista como uma das principais fontes de acesso ao conhecimento. É através dos estudos que temos possibilidade de realização do

sonho profissional e assim alcançarmos uma vida melhor. Cabe às escolas garantir a aprendizagem de saberes e habilidades necessárias para a vida em sociedade, favorecendo ao aluno capacidade para o desenvolvimento da autonomia, espírito investigativo, dando sentido e significado aos seus conhecimentos. Portanto, discutir sobre o papel da educação, das políticas públicas educacionais, bem como seus efeitos na vida do cidadão e na realidade brasileira é muito importante e, não se podem discutir esses aspectos sem pensar e discutir também sobre a formação de professores, tanto a formação inicial, como a formação continuada.

São muitos os questionamentos relacionados com a formação do professor: O que é realmente necessário que o educador aprenda? Saber o conteúdo garante a aprendizagem do educando? O que é utilizado do conhecimento adquirido nas academias na sala de aula? Quais os conhecimentos que o licenciando precisa para ser um educador? Esses questionamentos acompanham o professor tanto na fase de formação inicial, como quando já está atuando, pois existe uma tendência a lecionar da mesma maneira que lhe foi ensinado

Participar do PIBID têm ajuda a responder esses questionamentos, uma vez que a proximidade nas relações professor supervisor/licenciando/universidade, evidencia as lacunas e as necessidades formativas na construção dos saberes docentes, por meio dos impactos e impressões das ações e atividades desenvolvidas em conjunto. Isso fica claro na pesquisa desenvolvida por Stanzani (2012), onde o autor demonstrou que os bolsistas de iniciação à docência vivenciam experiências antecipadas dentro do ambiente escolar desde os anos iniciais do curso, o que contribui para a formação inicial. Em seus depoimentos, eles asseguram conseguir articular, os objetivos do Programa, com as atividades desenvolvidas na escola.

Vale ressaltar que além de uma aproximação entre graduandos e supervisores o Programa propicia também uma aproximação entre a Escola e a Universidade, oportunizando à escola reconhecer na Universidade um espaço de formação contínua, ao mesmo tempo em que a escola também é reconhecida como um ambiente de formação. Os graduandos, que estão em sua formação inicial, encontram na escola um espaço de formação voltada para a escola, em situações reais de ensino e em situações educativas que são praticadas através de diferentes atividades e diversas metodologias

Diante deste contexto apresentamos algumas reflexões sobre a importância do PIBID para a formação e prática docentes dos licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

2 | O PROGRAMA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -

CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (DECRETO N° 7.219/2010).

O projeto visa fazer a articulação da participação de estudantes dos Cursos de Licenciatura das Universidades Públicas nas escolas da Educação Básica Públicas sob a supervisão de professores da Universidade. O objetivo principal é a melhoria da qualidade na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica, além disso, o Programa ao inserir licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública da Educação Básica proporciona-lhes oportunidades para participar e desenvolver metodologias e práticas docentes, que possam superar problemas que surgem no processo de ensino-aprendizagem. O Programa conta com sistema hierárquico organizado da seguinte maneira: Coordenador Institucional (CI); Coordenador de área (CA); Bolsista de Supervisão (SUP); e Bolsista de Iniciação à Docência (ID). (Portaria CAPES N° 096/2013.)

O bolsista ID é a principal figura do Programa, pois o PIBID foi planejado para enriquecer sua formação prática. É importante lembrar que ao ingressar no PIBID o bolsista ID tem a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas que provavelmente só viveria durante o Estágio de Regência ou mesmo no exercício da profissão. Entre as atribuições do bolsista estão a obrigatoriedade de se dedicar ao menos oito horas semanais às atividades do projeto; registrar através de portfólios ações desenvolvidas na sala de aula e apresentar os resultados de seu trabalho no Seminário de Iniciação à Docência promovido pela Instituição de Ensino Superior (IES). Mas, vale ressaltar que, de acordo o regulamento do Programa o bolsista ID não pode assumir as funções de um professor da escola, nem realizar atividades administrativas, seja na escola, seja na IES. ((Portaria CAPES N° 096/2013.)

Os bolsistas desenvolvem suas atividades didático-pedagógicas sob orientação de um educador da escola, seu professor supervisor, e, sob a coordenação de um docente do curso de licenciatura. Não são apenas os acadêmicos a se beneficiarem com o projeto. As escolas selecionadas para fazer parte do Programa, são aquelas que apresentam um baixo rendimento escolar, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEA, a proposta é que com a colaboração dos bolsistas ID e dos coordenadores nas IES, elas venham a melhorar os índices de desenvolvimento.

3 | O SUBPROJETO DE BIOLOGIA

O PIBID/Biologia UFRR foi criado em 2011 sob a coordenação da Prof^a. Vânia Graciele Lezan Kowalczuk. O Subprojeto foi implementado em três escolas estaduais, Escola Ana Libória; Escola Maria das Dores Brasil e a Escola Presidente Costa e Silva, contemplando o público do 1° ao 3° ano do Ensino Médio, contava com a

participação de 15 bolsistas ID's e três supervisores. Atualmente o subprojeto conta com 24 bolsistas ID's e três supervisores, em três novas escolas da rede pública de ensino, Escola Estadual Professor Jaceguai Reis Cunha; Escola Estadual Olavo Brasil Filho e Escola Estadual Airton Senna da Silva.

São promovidas periodicamente reuniões para análises e discussões entre bolsistas, supervisores e coordenadores, acerca das propostas de trabalho pedagógico. A partir das reflexões realizadas no coletivo e do diagnóstico regular do projeto, se dá a efetivação, ampliação das ações debates, seminários, participação nos eventos realizados pelo PIBID e pelo Programa de Consolidação das Licenciaturas - Prodocência, além da produção de materiais didáticos e ações de extensão incluindo todos os envolvidos no projeto.

4 | RELATANDO EXPERIÊNCIAS

Durante o tempo em que fiz parte do PIBID tive a oportunidade de passar por algumas experiências enriquecedoras para a minha formação profissional, pois essa permanência em sala de aula por algumas horas durante a semana me proporcionou convívio com os alunos, com a professora supervisora e com situações que no futuro enfrentarei no exercício da profissão. E isso é algo muito valioso, pois à medida que vamos planejando e desenvolvendo atividades com os estudantes essas ações e os novos saberes adquiridos com os mesmos e também com a professora supervisora, vão sendo acrescentados à teoria, proporcionando assim uma reflexão sobre a ação e pela ação.

De acordo com Shon (1995), a atuação do educador implica o conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer); a reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação); e uma reflexão sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação (que é o nível reflexivo).

Apreendi que é essencial um planejamento para toda e qualquer atividade que venhamos a realizar com os alunos; que é necessário que a ação esteja interligada ao conteúdo estudado; que antes de colocar em prática o que planejamos, precisamos avaliar qual o conhecimento prévio que os alunos possuem sobre o tema, e, quando os mesmo não possuírem nenhum conhecimento prévio, precisamos fazer com que eles venham a ter. Podemos nós mesmos, enquanto bolsistas ID, preparar uma aula para abordar o assunto ou pedir que eles próprios realizem uma pesquisa, para assim tentar despertar a curiosidade neles em relação ao tema.

O objetivo de nossa introdução na escola era vivenciar a experiência da sala de aula, pois conhecíamos até então só a teoria do curso de formação. Por mais que soubéssemos qual era nosso objetivo e o que deveríamos fazer, não sabíamos como aconteceriam às coisas de fato, com qual realidade iríamos nos deparar. Talvez isso nos tenha deixado um pouco apreensivas no início, mas a ida a escola com a

observação na sala e a nossa participação e compartilhamento da docência, fizeram com que diariamente fossemos compreendendo o processo de interação com os alunos, e aprendendo com os mesmos, como se dava o seu modo de ser e aprender em sala de aula.

Conforme o tempo ia passando pude perceber que os mesmos ficavam mais receptivos a nossa presença na sala de aula, dessa forma foi se tornando mais fácil desenvolver as atividades programadas, tudo sendo feito com empenho, dedicação respeito aos alunos e a professora supervisora. Os adolescentes precisam de atenção, carinho, respeito, mas não somente da parte dos professores para com os alunos, os alunos também precisam respeitar os professores, saber que dentro da sala de aula eles precisam ter limites ou então não vai ter como existir essa via dupla do respeito. De acordo com Piaget (1997), o espaço ocupado pelo afeto na construção do conhecimento é tão importante quanto às metodologias de ensino usadas no cotidiano escolar.

Nóvoa (2003, p.5) nos faz refletir quanto às experiências vividas no espaço escolar, quando diz que: É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores, por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. Dito isto, irei relatar a partir de agora as duas atividades que escolhi para apresentar, entre todas as atividades que desenvolvemos na escola como bolsista ID no PIBID e escolhi essas duas por serem as minhas preferidas.

A primeira atividade da qual irei falar é sobre o projeto “Horta escolar sustentável”, cujo objetivo principal consistia em sensibilizar os alunos quanto à importância de uma alimentação saudável, através do cultivo de verduras e hortaliças que poderiam ser aproveitadas na preparação da merenda escolar.

A atividade foi desenvolvida na escola Maria das Dores Brasil, com duas turmas do 2º ano. Decidimos desenvolver essa atividade por dois motivos: primeiro porque essa era uma proposta que já havia sido pensada em outro momento, mas que infelizmente não foi concretizada e, segundo, porque o conteúdo que estava sendo abordado naquele período estava relacionado com a alimentação, nutrientes e vitaminas que nosso organismo precisa.

Os alunos se dividiram em grupos para a realização da primeira etapa da atividade, que incluía conseguirem alguns materiais necessários para a implantação do projeto: garrafas pets, pneus e sementes. De suas casas os alunos levaram pá, mangueiras, tesouras entre outros objetos. Materiais como adubo e fertilizante NPK, tintas e pinceis, foram adquiridos com recursos do PIBID e com a colaboração das professoras de Biologia e Geografia da escola.

A ação foi desenvolvida seguindo os seguintes passos: primeiramente os pibidianos preparam aulas para falar sobre a importância da alimentação saudável, a

importância de incluirmos frutas, verduras e legumes na nossa dieta e, os nutrientes e vitaminas encontradas nesses alimentos. Depois disso, em conjunto com os grupos que haviam sido formados, escolhemos o local para fazer a horta e após a aquisição de todos os materiais necessários, escolhemos um dia para que nos reuníssemos na escola para o espaço escolhido e fazer a plantação das sementes, o que aconteceu em um sábado pela manhã e envolveram os alunos do 2º ano, as professoras de Biologia e de Geografia e nós pibidianos.

Durante todas as etapas do desenvolvimento do projeto pude perceber como os alunos se envolveram, principalmente na hora de colocar a mão na massa e desenvolver a ação de preparação do espaço e plantio das sementes. Foi bastante gratificante ver como eles se empenharam para a construção da horta escolar e o resultado não poderia ser melhor, conseguimos implantar uma horta linda, com verduras e legumes ricos em nutrientes e livres de agrotóxicos, que foram colhidos e usados na preparação da merenda para os estudantes da escola.

Algumas fotos tiradas durante o desenvolvimento da atividade:



Fig. 1 Aula sobre alimentação saudável



Fig. 2 Preparando a horta



Fig. 3 Primeiros resultados



Fig.4 Primeiros resultados

Outra atividade que desenvolvi enquanto pibidiana e que foi uma experiência muito gratificante, foi o projeto realizado em uma ação interdisciplinar com a professora de Geografia na Escola Estadual Olavo Brasil Filho. Inicialmente houve o estudo do conteúdo referente aos biomas brasileiros em sala de aula, com o intuito de conhecer os diferentes biomas, destacar os impactos ambientais e os meios para preservação de cada um deles. Depois disso o passo seguinte foi a aquisição dos materiais. Objetos como pinceis, rolos e lixas as professoras trouxeram de casa, outros como

tintas e cal foi necessário a compra, como o PIBID/UFRR não dispunha mais de recursos, quem arcou com as despesas foram as duas professoras responsáveis pelo o projeto na escola. Em seguida cada turma ficou responsável por eleger frases de impacto e imagens para representar um dos biomas.

Esse projeto foi desenvolvido com turmas do 1º, 2º e 3º anos. A última etapa foi a pintura realizada pelos próprios alunos na parte interna dos muros da escola com as frases e imagens escolhidas por eles, relacionadas aos vários biomas encontrados no Brasil. O resultado ficou impressionante, deu cor e vida aos muros da escola e ficou evidente a satisfação dos alunos por terem participado ativamente do projeto, expressando criatividade e diferentes habilidades, o que nos foi muito gratificante.

Algumas imagens do projeto:



Fig.5 Preparação para pintura do muro



Fig.6 Imagem do cerrado



Fig.7 Imagem da Mata Atlântica

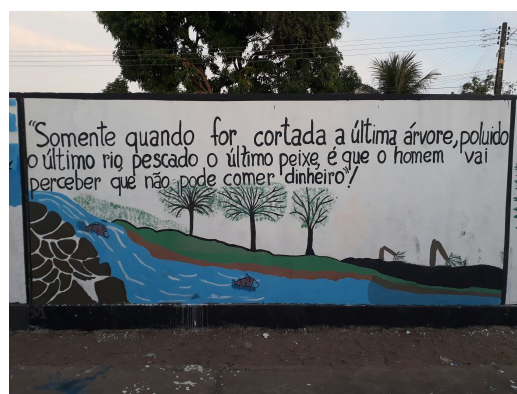


Fig.8 Uma frase sobre conscientização ambiental

Durante essa vivência percebemos o quanto é relevante a troca de conhecimento e aprendizado contínuo. Constatamos a importância de no decorrer da nossa graduação, termos a chance de realizar essa integração da teoria e da prática, visto que os conhecimentos teóricos obtidos na Universidade são vivenciados nas escolas, o que é antecipado por intermédio do PIBID. Assim, temos a oportunidade de entender na prática como se dá o processo de ensino aprendizagem com os alunos da Educação Básica. Aprendemos os caminhos e percebemos os recursos que podemos utilizar no futuro. Dessa forma, quando estivermos atuando nas instituições de ensino será mais fácil desenvolvermos um bom trabalho e contribuir

com a formação dos alunos como cidadãos reflexivos e críticos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura no Programa PIBID contribui para a valorização das licenciaturas e o aumento da qualidade dessa formação inicial de professores em integração com a Educação Básica. É importante que os licenciandos sejam inseridos no cotidiano de escolas da rede pública de educação o que lhes proporciona oportunidades de vivenciar desde o início da sua formação, experiências pedagógicas, metodológicas e de práticas docentes adotadas pelos os professores supervisores, profissionais que já atuam em sala de aula e isso contribui muito com os que estão se graduando e ainda não sabem como lidar com os problemas que podem surgir. Os conhecimentos que fui construindo, ao mesmo tempo em que surgiam novos desafios e questionamentos só enriqueceram minha trajetória, pois isso trouxe a possibilidade de aprimorar os saberes necessários ao exercício da docência ligando estes saberes ao ensino e aprendizagem, indo além da teoria que aprendemos nas disciplinas do curso.

A percepção que tive durante minha participação no PIBID é a de que esse programa é muito importante, pois permite que alunos de licenciatura percorram um caminho que vem nos ajudar no desenvolvimento da autonomia profissional. Desde antes de fazer parte do programa eu já tinha certeza quanto à decisão de ser professora e exercer a profissão. Após fazer parte do programa essa certeza se confirmou e, além disso, pude ter uma ideia do tipo de profissional que eu quero ser e o mais importante, o tipo de professor que eu não pretendo ser. E isso só foi possível porque tive a oportunidade de vivenciar e refletir sobre as práticas pedagógicas e os contextos nos quais elas estão inseridas e isso foi um instrumento precioso para nossa formação.

REFERÊNCIAS

BACCON, A. L. P. et al. **Políticas Públicas de Formação de Professores: a construção de saberes docente na formação inicial e continuada em serviço no contexto PIBID**. Eixo 2. Políticas de Educação básica e de Formação e Gestão Escolar.

HOLANDA, D.S. et al. **A contribuição do PIBID na formação docente: um relato de experiência**. Encontro Nacional de Educação Matemática. Sociedade Brasileira de Matemática. 2013.

NÓVOA, A. **Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação**. Disponível em <http://core.ac.uk/download/pdf/12421028.pdf>. Acesso em 12 de outubro de 2018.

PIAGET, Jean, **Seis estudos de psicologia**. Ed Forense Universitária, Rio de Janeiro, 1997.

PIRATELO, M. V. M. **Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/ UEL: licenciatura em física**. 2013. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

NOVO REGULAMENTO DO PIBID – **Portaria CAPES nº 096** de 18 de julho de 2013. Disponível em <http://www.uneb.br/pibid>. Acesso em 08 de setembro de 2018.

SCHON, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: **NÓVOA, A** (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

STANZANI, E. L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOBRE A ORGANIZADORA

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA - Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise 83, 84, 98, 110, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 156, 213, 217, 219

Aprendizagem 22, 57, 107, 145, 157, 192, 201, 212

C

Cultura 9, 27, 171, 192

D

Desafios 2, 3, 253

Diversidade 213, 255

Docência 225, 257, 258, 259, 260

E

EAD 133, 213, 236

Educação 1, 2, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 35, 36, 38, 45, 46, 47, 53, 57, 67, 68, 69, 70, 74, 75, 78, 79, 80, 89, 99, 100, 101, 102, 109, 110, 112, 121, 122, 123, 124, 126, 131, 132, 133, 145, 146, 147, 148, 151, 156, 158, 193, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 218, 219, 220, 221, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 236, 237, 238, 245, 247, 248, 253, 254, 255, 258, 260, 264, 265, 266, 267

Educação Sexual 267

Empoderamento 242

Ensino 10, 11, 16, 17, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 36, 40, 63, 106, 111, 112, 113, 114, 115, 122, 123, 125, 151, 191, 192, 198, 202, 223, 227, 229, 258, 260, 265, 266

Escola 17, 38, 60, 61, 89, 96, 126, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 139, 140, 143, 145, 146, 238, 255, 259, 260, 261, 263

Estética 2, 5

Ética 2, 190, 192, 193

Experiência 257

F

Formação 2, 1, 2, 9, 10, 12, 13, 59, 68, 132, 213, 225, 227, 228, 229, 247, 257, 265, 267

G

Gênero 246

Gestão 10, 14, 89, 93, 110, 123, 132, 133, 192, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 225, 265

I

Inclusão 1, 212, 255

Indivíduos 46

Informação 25, 51, 76

Intuir 134

L

Ler 142

M

Magistério 132

P

Pedagogia 9, 21, 23, 68, 70, 89, 96, 147, 151, 208, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 245, 255, 267

Perspectivas 253

Pesquisa 18, 19, 20, 36, 46, 100, 110, 123, 190, 212, 213, 225, 227, 255

Políticas 98, 133, 265

Práticas 59, 79

Processo 68, 135

Q

Qualidade 98, 101, 102, 110, 198, 199, 200

R

Respeito 29

S

Sexualidade 208, 209, 212, 267

T

Tecnologias 25, 76, 123, 132, 133, 213, 217, 219, 267

TIC 25, 30, 131, 133, 214, 217, 224

Trabalho 33, 45, 86, 133, 193, 195, 198, 200, 213, 218, 247

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-568-6

