

A Transversalidade da Prática do Professor Pedagogo

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Transversalidade da Prática do Professor Pedagogo

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: Lorena Prestes
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)

T772 A transversalidade da prática do professor pedagogo [recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-614-0
DOI 10.22533/at.ed.140190509

1. Pedagogia – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino.
3. Pedagogos – Formação. I. Ferreira, Gabriella Rossetti.

CDD 371.7

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 formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Antônio Nóvoa (1997, p.25)

A obra “A Transversalidade da Prática do Professor Pedagogo” 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.

Transversalizar o conteúdo das disciplinas tradicionais do currículo, não significa constituir ou criar novas disciplinas. É transversal porque os temas a serem trabalhados são entendidos como questões do cotidiano do aluno, que perpassam todas as disciplinas tradicionalmente oficiais da grade curricular. Assim, transversalidade diz respeito ao tratamento integrado nas diferentes áreas, na qual as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares.

Para Ecos (2001), experiências têm apontado a necessidade de que as questões tratadas nos temas transversais sejam trabalhadas de forma contínua, sistemática, abrangente e integrada e não como áreas ou disciplinas específicas, pois, tomando como exemplo a educação sexual, um processo sistemático e contínuo de intervenção, deve ser realizado com o envolvimento de toda a comunidade escolar, assegurando aos alunos espaços necessários para receber informações de forma clara e precisa que conduzam à reflexão de valores, criatividade e autonomia.

Vale ressaltar que na atividade docente torna-se ainda mais premente que ocorra a formação contínua, 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.

Uma formação crítico-reflexiva não é uma concepção de formação continuada, mas sim, uma concepção que vem se constituindo através de um esforço coletivo de intelectuais, pesquisadores e professores que nos últimos anos vêm buscando reinventar, a partir de estudos, pesquisas e práticas institucionais, uma maneira mais pertinente de formar continuamente os professores, já que o modelo convencional, liberal-conservador, estava sendo bastante questionado, principalmente, pela sua ineficácia.

O professor reflexivo será “[...] um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica [...]” (Almeida & Prado, 2008, p. 28), pois, como afirma Silva (2001, p. 28), “[...] a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação [...]”. Enfim, a postura reflexiva não requer apenas do professor o saber fazer, mas que ele possa saber explicar, de forma consciente, a sua prática e as decisões tomadas sobre ela e perceber se essas decisões são as melhores para favorecer a aprendizagem do seu aluno.

Prof^a. Ms. Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL EM DOIS MOMENTOS: DA DÉCADA DE 1990 À CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO	
Dirno Vilanova da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.1401905091	
CAPÍTULO 2	10
A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CASO DE VILA VELHA/ES	
Sidineia Aparecida Tintori	
Elda Alvarenga	
DOI 10.22533/at.ed.1401905092	
CAPÍTULO 3	21
AUTORIA DISCENTE COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Marta Teixeira do Amaral Montes	
Maria Judith Sucupira da Costa Lins	
DOI 10.22533/at.ed.1401905093	
CAPÍTULO 4	38
INTERNET E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO	
Mauricio dos Reis Brasão	
DOI 10.22533/at.ed.1401905094	
CAPÍTULO 5	50
NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: INDÍCIOS E PISTAS DA FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE COLATINA (1909-1929)	
Ingrid Regis de Freitas Schmitz de Alencar	
Elda Alvarenga	
DOI 10.22533/at.ed.1401905095	
CAPÍTULO 6	63
PRODUÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Cristiane Batistioli Vendrame	
Maria Angélica Olivo Francisco Lucas	
DOI 10.22533/at.ed.1401905096	
SOBRE A ORGANIZADORA	80
ÍNDICE REMISSIVO	81

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL EM DOIS MOMENTOS: DA DÉCADA DE 1990 À CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

Dirno Vilanova da Costa

Pedagogo do Instituto Federal de Educação (IFPI). Mestrando em Educação (PPGED/UFPI).

E-mail: dirnovilanova@gmail.com

RESUMO: A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) estruturou-se no Brasil na década de 1990, com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996 e suas alterações), e ganhou novos contornos com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008. O objetivo deste artigo é compreender os significados sociais atinentes a essa modalidade de ensino, suscitado pelo seguinte questionamento: como essa modalidade de ensino tem-se constituído com a criação dos Institutos Federais de Educação? Como recorte histórico, elegeram-se as décadas de 1990 e 2010. Trata-se de um artigo de revisão bibliográfica e documental, com aporte teórico em autores como Saviani (2003, 2009, 2012), Manacorda (2010), Frigotto; Ciavata e Ramos (2005), Santos (2016), Ribeiro (2003), Brasil (1996, 2004, 2008), entre outros. Ao final, constata-se a importância das políticas educacionais para a EPT no período examinado, tendo os Institutos Federais de Educação como *locus* privilegiado de materialização da oferta dessa modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Profissional e Tecnológica. Políticas educacionais. Institutos Federais de Educação.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino concebida pelo ensino profissionalizante. No percurso histórico de sua constituição, fica evidente a dualidade na educação brasileira: para os filhos da elite, destina-se um ensino propedêutico para o prosseguimento dos estudos em nível superior; para os trabalhadores, o ensino técnico, para a inserção imediata no mercado de trabalho.

A dualidade é base da divisão de classes no sistema capitalista de produção, uma vez que os trabalhadores mantêm os privilégios da elite. Ademais, essa dualidade foi gerada pela diferenciação entre trabalho manual e estrutural, separando os que pensam (planejam) daqueles que executam o ofício.

A EPT passa a ter essa denominação em 1996, por força da Lei 9394/1996 e suas alterações, ganhando destaque em 2008, com a transformação dos Centros Federais de Educação Técnica em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei

11.892/2008 (BRASIL, 1996, 2008).

A EPT mantém as características de inclusão no trabalho e fortalecimento do sistema capitalista de produção. Nessa perspectiva, pretendemos discutir e refletir sobre a possibilidade de formação via EPT nas décadas de 1990 e 2000, sobrelevando o impacto da criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e os significados produzidos sobre essa modalidade de ensino.

Para Manfredi (2002), a sociedade segmentada em classes e a educação escolar institucionalizada estruturam-se de maneira dual, já que, no princípio, era destinada a preparar as pessoas da classe dominante, ou seja, havia uma formação voltada para aqueles que exerciam o poder, e outra para os executores do trabalho, com o aprendizado de uma técnica ou profissão.

Partindo desses pressupostos de dualidade, políticas educacionais e significados sociais sobre a educação, esse artigo está dividido em dois momentos: no primeiro, estabelecemos uma breve discussão acerca da EPT no Brasil; em seguida, descreveremos os Institutos Federais de Educação como *lócus* principal de oferta da EPT.

BREVE DISCUSSÃO ACERCA DA EPT NO BRASIL

O Ensino Técnico Profissionalizante, atual EPT, é assim designado em virtude da Lei 9394/96 (LDB). Até então, passou por transformações profundas, durante o século XX, nas décadas de 1990 e, sobretudo, na década de 2000. Havia uma proposta de formação do trabalhador em escolas técnicas de forma meramente fragmentada e tecnicista; e outra educação de caráter propedêutico, reservada aos filhos da burguesia. Porém, com a criação da atual LDB e dos Institutos Federais de Educação, assiste-se a uma propositura de superação do modelo puramente tecnicista.

Nessa legislação, há indicativos de uma formação na perspectiva crítica e transformadora, com prenúncio de integração entre ensino técnico e ensino médio, bem como reforma curricular nos demais níveis dessa modalidade de ensino. Por outro lado, a educação propedêutica para os filhos da burguesia, que os encaminhava para o ensino superior e, após essa formação, para as funções de gerência e comando; enquanto os trabalhadores executavam tarefas rotineiras e repetitivas determinadas por essa burguesia.

De acordo com o pensamento de Ramos (2014), Moura (2007); Ciavata e Ramos (2011), a atual LDB, em termos de EPT, é vista como um processo educacional específico, não vinculado, necessariamente, a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”

A propósito, Ramos (2014, p. 63) salienta que nessa mesma proposta de educação, “[...] a noção de competência tomou centralidade nas orientações curriculares.” Marx (1979) vai além, sendo interpretado por Manacorda (2010) e

discutido por Saviani (2012), quando afirmam que educação e trabalho não são um processo natural, desarticulado do homem, mas é ontológico, um processo de humanização.

[...] Por ter caráter histórico, o trabalho cria assim os elementos materiais para o desenvolvimento de uma rica individualidade, que é tanto omnilateral em sua produção quanto em seu consumo, e o trabalho não aparece como trabalho e sim como pleno desenvolvimento da própria atividade, na qual desaparece a necessidade natural em sua forma imediata, porque em seu lugar colocou-se uma forma historicamente desenvolvida (MANACORDA, 2010, p. 68).

Logo, na EPT, a formação está direcionada para o trabalho no sistema produtivo, para a manutenção do capitalismo. Todavia, defendemos que sua proposta de formação possa destinar um papel fundamental na vida dos trabalhadores, a partir de uma educação que tenha bases emancipatórias e que supere as fragilidades de sua concepção.

Desse modo, trabalho e educação refletem a ação humana sobre a natureza, as relações sociais de produção, o desenvolvimento humano histórico e social, a fim de que alcance saltos qualitativos para a formação humana.

Saviani e Duarte (2012, p. 20) ratificam que nos manuscritos de Marx, “a formação humana é analisada na relação entre processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social.” Assim, o que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é atividade vital [...] “o trabalho, que o distingue das demais espécies.”

No cenário de divisões de classes pelo trabalho em que a educação profissional vem se constituindo, o homem vende sua força de trabalho mediante uma remuneração, nos ditames do sistema capitalista. Assim, é explorado e instrumento de manutenção desse sistema, onde “a burguesia vive muito bem no contexto da reificação e do crescimento da miséria da classe proletária” (BERTOLDO, 2012, p. 85). O capitalista não pode resolver essa antítese, porque ela é o fundamento confortável de sua existência. Por seu turno, o capital também não pode suprimir essa contradição, porque ela é imanente a essa forma de produção e reprodução social.

Para Frigotto (2011) e Kuenzer (2002), o ponto culminante do debate referente à politécnica diz respeito ao projeto socialista-revolucionário, de uma nova sociedade que proporcionaria a unidade teórico-política para a concepção politécnica de educação. Essa concepção precisaria, necessariamente, estar embasada em práticas pedagógicas concretas que buscassem romper com a profissionalização estreita, e com a educação geral e produtivista.

Nesse ensejo, mais uma vez, a escola segue os parâmetros do neoliberalismo, visando a reproduzir o sistema capitalista de produção vigente. As legislações e políticas educacionais seguem um viés político de governo, comandadas pelas forças hegemônicas do capital. Por outro lado, educadores e sociedade civil organizada, sindicatos, movimentos sociais, reivindicam uma educação única e universal como

forma de superar a dualidade histórica.

A formação integral, defendida por Marx, instala, igualmente, a primeira etapa de toda uma sociedade pautada na justiça, com igualdade de oportunidades, onde trabalho e instrução estariam definitivamente fundidos em uma única chave de transformação social. Acreditava Marx (1989) que o germe da educação do futuro, produtor de homens plenamente desenvolvidos por meio da elevação da produção social, tinha um importante assento no sistema fabril. Contudo, as determinações do sistema capitalista afastaram – e muito – o trabalho produtivo do processo genuíno de trabalho, deixando a sociedade dividida entre os que trabalham e os que vivem à custa de trabalho alheio.

Dito de outro modo, a divisão social internacional do trabalho sentencia a ramificação da sociedade em classes a partir do momento em que separa nos termos de Marx (2010), trabalho material e trabalho espiritual. Não bastasse a classe trabalhadora ter de “suportar todos os fardos da sociedade sem desfrutar de suas vantagens” (MARX, 2010, p. 41), é também a que mais sofre com o processo de desumanização, de estar alheia aos objetos de seu trabalho, de ter anulada a sua dimensão humana, de ter acesso apenas a uma formação unilateral, muito aquém de suas potencialidades.

Diante dessa realidade condicionada por uma prática social e uma formação unilateral, Manacorda (2010) reaviva que a classe excluída deverá libertar consigo todas as demais, por meio da recuperação da individualidade humana, expressa, ao mesmo tempo, na coletividade.

Saviani (2012), fundamentado por Marx, salienta que a superação positiva da propriedade privada, ou seja, da sociedade capitalista, não significaria abolição do trabalho, nem mesmo o abandono da riqueza material e espiritual produzida por ele. Isso porque “o produto do trabalho contém a atividade humana nele fixada, ela é a objetivação do trabalho, é a atividade transformada em objeto: a realização objetiva do trabalho é a sua objetivação” (SAVIANI, 2012, p. 23).

Porém, no sistema capitalista não superado igualmente pelo sobrepujamento da divisão do trabalho que, conseqüentemente, gera a bifurcação de classes, o que há mesmo é o trabalho como objeto de servidão, alienação, expropriação, exteriorização.

Enquanto as políticas educacionais para a educação em geral e em particular para a educação profissional seguirem o viés neoliberal de fortalecimento do capitalismo, a formação humana, integral e emancipatória não se materializará, mesmo tendo as condições objetivas de trabalho e as oportunidades para realização dessa educação, como é o caso dos institutos federais e das escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO COMO LÓCUS PRINCIPAL DA OFERTA DE EPT

A década de 2000 é marcada por grandes mudanças na EPT, pois desde 1996, com a criação da atual LDB (Lei 9394/1996), essa modalidade já passava por mudanças qualitativas. Em 2004, foi sancionado o Decreto 5154/2004, dando vez à proposta de integração da EPT às demais modalidades de ensino, consubstanciando um passo inescusável sobre a possibilidade de superar a dualidade histórica da educação brasileira.

Por meio da Lei Federal 11.892, de dezembro de 2008, assistiu-se a uma transformação mais profunda na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Com essa nova Lei, e diante de uma nova conjuntura política, econômica e social, os Institutos Federais de Educação desvelam um projeto que pretende imprimir uma nova proposta de educação profissional.

DAS FINALIDADES E CARACTERÍSTICAS DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

Naquela época, elaboraram-se Projetos Político-Pedagógicos mais estruturados, acompanhados de maiores oportunidades de formação continuada para os professores, melhores condições de trabalho, mais investimentos por parte do governo federal – o que transforma e equipara os Institutos Federais às Universidades Federais, resultando em uma nova identidade institucional (BRASIL, 2008, 2012; IFPI, 2014).

Outrossim, a educação profissional passa a ser orientada para outro formato, de acordo com o desenvolvimento histórico, cultural, econômico e social. A atividade docente na EPT passa a ser mais voltada para o desenvolvimento humano, dentro de um contexto histórico, com uma atividade significada por uma *performance* mais consciente e com significados que se desenvolveram no decorrer da história da humana.

Compreendemos aqui que a legislação elenca uma série de ações para que os institutos norteiem a sua prática educativa, em uma perspectiva mais ampla, preocupada com os arranjos produtivos locais, direcionados à comunidade, como forma de promover o desenvolvimento econômico. Ainda assim, percebe que esse progresso não ocorre em uma via de mão única, pois a visão que se tem é pragmática, objetiva, no sentido de servir ao mercado, ao capital. Porém, já se fala em produção cultural, programas de extensão, divulgação científica e meio ambiente. Esse prisma fortalece a instituição, atribuindo uma nova identidade, com novas interpretações.

O discurso de defesa da qualificação profissional, inserido no cenário da maior crise já vivida pela humanidade, encontra-se inflado pelo conjunto de relações estabelecidas pela ideologia dominante, que relaciona e assegura a melhoria de vida dos trabalhadores e sua empregabilidade por meio da educação técnico-profissionalizante, que representa uma ferramenta estratégica do Estado para adequar paradigmas e reformas educacionais aos preceitos do mercado.

A ordem capitalista tende a agravar problemas sociais, não pela falta de desenvolvimento das forças produtivas, mas pelo tipo de relações que regem esse avanço. As consequências desse processo não são observadas apenas na área econômica, conforme abona Tonet (2003), para quem elas afetam poderosamente o mundo das ideias, dos valores e das relações sociais.

Nesse panorama, toda a cultura e os conhecimentos acumulados pela humanidade, pertencentes ao conjunto de indivíduos nela incorporados, ficam distribuídos de forma desigual: uma classe é privilegiada, desfrutando indiscriminadamente dos proveitos advindos do trabalho humano e do acúmulo de produtividade material, por intermédio dos avanços tecnológicos e científicos; e a classe trabalhadora, exposta àquilo que a sociedade capitalista produziu, incluindo todo tipo de mazelas sociais, violência, desemprego, precarização dos serviços básicos, entre outras.

A ETP faz parte dessa lógica quando sua formação não emancipa o homem, mas colabora para uma contínua disputa entre os próprios capitalistas, e entre eles e os trabalhadores, que concorrem para o desenvolvimento científico e tecnológico, pois os detentores dos meios de produção estão sempre à procura de novas tecnologias, a fim de superar a concorrência e controlar cada vez mais a classe trabalhadora.

A educação sempre foi tratada como processo de formação humana na cultura ocidental. O ser humano – pelo fato de ser concebido como um ente inacabado, por fazer-se, que precisa potencializar o seu modo de ser e aperfeiçoar a sua humanidade – necessita cuidar de si. Por isso, formar-se é humanizar-se. Tendo isso em vista, a formação deve ser compreendida como um processo do devir humano, por meio do qual o indivíduo natural se apresenta como um ser cultural, uma pessoa.

Para Severino (2006, p. 2), é “bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: construir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser.” Esse processo é o almejado pela coletividade, que luta por um espaço em uma sociedade que é competitiva e excludente.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de revisão de literatura, e considerou as produções científicas e acadêmicas dos últimos 05 (cinco) anos, que tivessem relação direta com o objeto de discussão, para isso, realizamos buscas, as essas produções na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), site da CAPES, SCieLLO, dentro outros, bem como em livros que discutem a educação profissional e tecnológica.

CONCLUSÕES

No tocante à Educação profissional, historicamente ela foi relegada aos filhos dos trabalhadores, embora houvesse uma educação propedêutica para os filhos da burguesia. Essa realidade gerou uma dualidade histórica. Assim, a educação profissional continuou promovendo essa segregação, por meio da formação de mão de obra para servir aos donos dos meios de produção, onde se executavam tarefas de forma insalubre e degradante para a natureza humana, em um contexto de exploração no qual o trabalho garantia apenas a subsistência para o trabalhador e a produção de riquezas para o capitalismo.

À vista disso, a proposta de superação dos modelos de formação profissional que propomos é que aquela que avança na direção de sair de uma instrução unilateral para uma formação integral, direcionada para a construção do indivíduo em suas dimensões humana afetiva, cognitiva, estética e ética, entre outras, e no caminho de suplantação do sistema capitalista de produção, que gera a divisão em classes.

Nessa lógica, o papel do Instituto Federal amplia-se no sentido de não formar mão de obra para o mercado de trabalho, mas de preparar pessoas para atuarem em um mundo produtivo, paradoxal, diverso e, sobretudo, em constantes mudanças, ou seja, uma formação para o desenvolvimento da consciência crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 6 set. 2018.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.

_____. Ministério da Educação Cultura (MEC). **Expansão da rede federal**. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. **Decreto nº 5.692, de 7 de fevereiro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5692.htm. Acesso em: 1 set. 2018.

_____. **Lei 11.892/2008**. Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 4 set. 2018.

_____. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD-IBGE**, 2014, Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100061.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRZEZINSKI, Iria. (org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CIAVATTA; RAMOS. Ensino médio e educação profissional no Brasil. Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 04 de mar., 2019

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.087-1.113, out. 2005.

_____. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 1-26, 2005b.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 1.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1847. Disponível em: http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_ideologia.pdf. Acesso em: 30 ago. 2018.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v. 2, 2007.

SANTOS ALVES, S. C. **Educação profissionalizante durante o estado ditatorial**. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/view/1368/598>. Acesso em: 21 set. 2018.

SANTOS, D. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukacs, 2017.

SANTOS, D. et al. Educação profissional: crítica à implantação do Projeto Ensino Médio Integrado do estado do Ceará. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 189-205, set./dez. 2016.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo).

SINDICATO DAS MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR (SEMESP). **Mapa do Ensino Superior no Brasil**, 2015. Disponível em: <http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>. Acesso em: 30 out. 2018.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CASO DE VILA VELHA/ES

Sidineia Aparecida Tintori

Faculdade Estácio de Vila Velha/ES

Elda Alvarenga

Faculdade Estácio de Vila Velha/ES

NUCAPHE – Núcleo Capixaba de Pesquisa em
História da Educação

Vitória, Espírito Santo. NUPEGES (Núcleo
interinstitucional de pesquisa
em gênero e sexualidades)

RESUMO: Analisa como ocorre a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil da rede municipal de Vila Velha/ES. Busca também caracterizar as dificuldades enfrentadas pela escola no processo de inclusão e identificar as condições da infraestrutura para a inclusão de criança com necessidades educativas especiais, a partir das seguintes indagações: quais as dificuldades que os professores encontram para trabalhar com as crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil? Até que ponto os/as professores/as estão dispostos a incluir a criança com necessidades educativas especiais no ambiente escolar? De que maneira os/as professores/as contribuem para que a criança com necessidades educativas especiais participe das atividades em sala de aula? Quais as condições disponíveis para a inclusão destas crianças nas atividades

desenvolvidas no cotidiano escolar? Quanto à metodologia, utilizou-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, do tipo estudo de caso. Os dados apontam a angústia e o sofrimento dos professores quando recebem uma criança com necessidades educativas especiais em sala de aula. Vê-se também que ainda existem tensões geradas pelo professor regente e o professor especializado no atendimento da criança com necessidades educativas especiais, uma vez que eles não conseguem trabalhar juntos, pois ambos os professores se acham no direito de criticar o outro. Outro fator a ser considerado são os problemas estruturais das escolas, por não estarem preparadas para receber estas crianças, como não possuírem materiais adequados para o uso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Necessidades educativas especiais. Inclusão. Formação de Professores.

ABSTRACT: It analyzes how the inclusion of children with disabilities in early childhood education occurs in the Vila Velha / ES municipal network. We also sought to characterize the difficulties faced by the school in the inclusion process and to identify the conditions of the infrastructure for inclusion of children with disabilities, based on the following questions: what are the difficulties that teachers encounter in working with children with disabilities in early

childhood education? To what extent are teachers willing to include children with disabilities in the school environment? How do teachers contribute to the child with disabilities participating in classroom activities? What are the conditions available for the inclusion of these children in the activities carried out in school daily life? As for the methodology, a qualitative, exploratory research was used, like case study. The data indicate that the anguish and the suffering of the teachers when they receive a disabled student in the classroom. It is also seen that there are still tensions generated by the teacher regent and the teacher who specializes in the care of children with disabilities, since they can not work together because both teachers are entitled to criticize the other. Another factor to consider is the structural problems of schools, because they are not prepared to receive these students, as referring to material problems suitable for use.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Deficiency. Inclusion. Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão da criança com necessidades educativas especiais nas salas de ensino regular é um tema desafiador para as instituições de ensino e professores, uma vez que a escola e os docentes, via de regra, ainda não se sentem preparados para receber esse criança em sala de aula. A Constituição Federal de 1988 prevê à criança com necessidades educativas especiais o direito de estar inserida em um ambiente escolar e frequentar a sala de aulas regulares. Na mesma linha, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas Deficiência ressalta que “compete ao poder público assegurar às pessoas com com deficiência o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (ONU, 2006, apud BRASIL, 2007, 43).

A partir deste contexto problematizamos: quais as dificuldades que os/as professores/as encontram para trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil? Até que ponto os/as professores/as estão dispostos a incluir a criança com necessidades educativas especiais no ambiente escolar? De que maneira os/as professores/as contribuem para que a criança com necessidades educativas especiais participe das atividades em sala de aula? Quais as condições disponíveis para a inclusão dessas crianças nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar? Intentamos, assim, analisar como ocorre a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil da rede municipal de Vila Velha/ES. Buscamos também caracterizar as dificuldades enfrentadas pela escola no processo de inclusão e identificar as condições da infraestrutura para a inclusão de criança com necessidades educativas especiais.

Este artigo é resultante do Trabalho de Conclusão de Curso, realizado no Curso de Pedagogia da Faculdade Estácio de Vila Velha. A pesquisa se desenvolveu a partir de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Quanto aos instrumentos de

coleta de dados a investigação caracteriza-se como um estudo de caso. A pesquisa foi realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Vila Velha. A instituição está localizada numa região de classe média baixa e trabalha com crianças de três a cinco anos de idade e muitos com poucos recursos além dos oferecidos na própria escola. Foram participantes da pesquisa seis crianças – quatro do turno matutino e dois do vespertino – e três professoras (duas regentes e uma especializada) da escola pesquisada.

Foram realizadas entrevistas com as professoras e observação em duas salas de aula. As observações tiveram por objetivo acompanhar uma criança com baixa visão e uma autista, para procurar compreender como se dá a inclusão de fato no ambiente escolar. Para complementar a pesquisa, foram utilizados também os relatos das cuidadoras, pois são elas que ficam a maior parte do tempo com as crianças com necessidades educacionais com necessidades educacionais especiais; mesmo no momento das atividades, já que são elas que auxiliam as crianças nas atividades, fazendo mediação entre criança e professor.

As professoras que participaram das entrevistas são todas do sexo feminino, sendo 75% com idade entre 46 e 55 anos e 25% com idade entre 26 e 35 anos. Em relação à formação acadêmica, vimos que todas possuem curso superior, sendo que 50% têm curso de magistério e graduação em Pedagogia, 25% têm graduação em Educação Física e 25% possuem formação em Psicopedagogia e graduação em Pedagogia. No que se refere à atuação na área da Educação Infantil, 75% atuam há mais de vinte anos e somente 25% atuam há seis anos. Das professoras, 50% trabalham na sala de aula regular, 25% trabalham na área especializada de criança com necessidades educacionais especiais e 25% como professora de Educação Física.

Os dados da pesquisa apontam que parte dos/as docentes não se sentem “preparados/as” para receber a criança com necessidades educacionais especiais em sala de aula. Cerca da metade dos/as respondentes afirmam que a falta de formação não contribuiu para que o/a criança/a com necessidades educacionais especiais seja bem atendido/a.

2 | A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Historicamente as crianças com necessidades educacionais especiais eram segregadas, mas atualmente a lei garante o reingresso no ambiente escolar, inserindo-as no meio das crianças ditas normais, ocupando, assim, um lugar na sociedade que antes lhes era negado. Portanto, para a sociedade, a presença dessa criança nos espaços sociais causou um impacto grande, uma vez que a sociedade não concordava com esta inclusão, pois se acreditava que essa poderia atrapalhar as crianças ditas normais no processo de ensino aprendizagem. Além das famílias

e escolas, quem também sofreu com este impacto foi o professor. No geral os profissionais não estavam preparados para receber estas crianças em sala de aula, o que gerou certo desconforto e descontentamento.

Entretanto, este professor, apesar do desconforto, deve cumprir seu papel social de mediador entre a criança com necessidades educativas especiais e a criança dita normal. O professor é fundamental para que a inclusão aconteça na escola. É através do ambiente escolar e dos profissionais da educação que o criança com necessidades educativas especiais deixará de viver à margem da sociedade para construir sua própria identidade, aprendendo a desenvolver suas habilidades no processo de ensino aprendizagem.

Tendo em vista a observação da sala de aula e as entrevistas realizadas, foi possível perceber que existem muitas barreiras para se trabalhar com uma criança com necessidades educativas especiais, exemplos disso são a relação entre o/a professor/a especializado/a e o/a regente, a estrutura arquitetônica e a falta de material adequado para a área de Educação Especial.

A professora especializada relatou que encontra desafios tanto para trabalhar com as crianças com necessidades educativas especiais como para se relacionar com a professora regente. Para ela, ainda existe essa dificuldade em trabalhar com o professor regente, pois “este considera que o professor especializado em Educação Especial tem uma pílula mágica, que vai fazer e acontecer, mas não é bem assim que acontece” (professora especializada em criança com necessidades educativas especiais). Não existe uma fórmula mágica, mas métodos e meios que podem potencializar o aprendizado da criança, respeitando os seus limites. Diante destas palavras, vale lembrar Barbosa quando alerta: “a sociedade descobriu que era possível um portador de deficiência desenvolver suas habilidades dentro dos seus limites” (2013, p. 17).

Percebe-se na fala da professora especializada que algumas professoras regentes sentem-se incomodadas em trabalhar com um cuidador e/ou com a professora especializada. Devido a esse fato, a professora especializada passou a realizar as atividades com as crianças com necessidades educativas especiais em uma sala própria para essas crianças, evitando, assim, conflitos que poderiam vir a surgir caso ficassem nas mesmas salas. Na maioria das vezes, quem elabora as atividades para a criança com necessidades educativas especiais é a própria professora especializada, com pouca ou nenhuma colaboração do/a professor/a regular no planejamento.

Vimos que, quando esta criança sai da sala da professora especializada, quem faz a mediação entre criança e professora de sala regular é a cuidadora. É ela que ensina as atividades para a criança com necessidades educativas especiais uma vez que a professora não consegue trabalhar com todas as crianças na mesma sala. Apesar de todos os avanços e tecnologias existentes na modernidade, eles ainda não são suficientes, pois falta uma formação adequada para o atendimento desse

público.

Barbosa (2013, p. 10) relata que, “na atualidade, presenciamos situações de preconceito, desrespeito e exclusão quando o assunto refere-se a uma pessoa com necessidades especiais. Esses sentimentos sempre estiveram presentes em todos os momentos da história”. E dentro do ambiente escolar, muitas vezes quem faz a inclusão acontecer de fato é a professora da Educação Especial ou a cuidadora, pois são elas que estão sempre presentes para trabalhar com o aprendizado e o desenvolvimento do criança com necessidades educativas especiais, uma vez que as professoras de sala possuem mais criança, dificultando sua dedicação aos criança especiais.

A professora de educação especializada finaliza dizendo que o professor regente não está preparado para trabalhar com a criança com necessidades educativas especiais, que sua formação não foi voltada para isso, tendo pouca base, por isso possui dificuldade de preparar atividades que permitam a inclusão. De acordo com Mantoan (2015, p. 96), “nada disso poderá ser alcançado sem que o professor nutra expectativas positivas em relação ao seu aluno”. Portanto existe uma tensão entre as professoras de sala regente e a professora da educação especializada em criança com necessidades educativas especiais, uma vez que ambas têm opiniões diferentes.

Uma das professoras regentes afirma que o magistério não se encontra preparado para trabalhar com a criança com necessidades educativas especiais. Essa “falta de formação” acaba por sobrecarregar o/a docente. Muitas vezes ele/ela não consegue suprir as necessidades da criança, gerando conflitos pertinentes em relação à criança com necessidades educativas especiais. Do ponto de vista de Damasceno (2006, p. 21), “se faz necessário que o professor desenvolva senso crítico, para que enfrente o desafio [...] que é ensinar para a diversidade”.

Se os professores que trabalham com crianças com necessidades educativas especiais têm dificuldade de trabalhar juntos para melhor atender esta criança, o processo de inclusão será prejudicado. Pois existe uma diferença entre teoria e prática: a criança frequentar a escola não significa estar incluída de fato. Os embates entre professores são constantes e a preocupação com a criança com necessidades educativas especiais às vezes é deixada de lado. Enquanto a relação professor-professor for mais importante que a relação professor-criança, a criança continuará segregada.

De acordo com uma das professoras regentes, a inclusão no Brasil, na verdade, é um assunto que ainda requer muita discussão e para ampliar sua efetivação é necessário reformular o que existe hoje, tanto nas escolas quanto no meio acadêmico, uma vez que para ela o que se tem durante a graduação acerca desse tema ainda é pouco aprofundado. Portanto, para melhor atender a criança com necessidades educativas especiais, muita coisa ainda precisa ser feita, como é mostrado no relato feito por Barbosa (2013, p. 23):

Muitas mudanças ainda se fazem necessárias para que seja alcançado o real modelo de Escola Inclusiva, onde o aluno com necessidades especiais possa receber um atendimento completo que encaminhe a um desenvolvimento pleno (p. 23).

Nota-se que a fala das duas professoras regentes é pertinente quando se referem às dificuldades encontradas em receber a criança com necessidades educativas especiais em sala de aula. Uma delas afirma não conhecer métodos e técnicas e diz sentir-se angustiada ao receber em sua sala um criança com baixa visão. Para ela foi desafiador, pois, durante sua carreira, que é longa, nunca trabalhou com uma criança com esta deficiência. Na opinião dela, é mais fácil trabalhar com crianças com deficiência intelectual, mesmo quando existem conflitos com a professora especializada na educação de criança com necessidades educativas especiais. Vimos que a professora regente precisa usar metodologias diferenciadas para que a criança de baixa visão participe das atividades propostas em sala de aula, uma vez que esta não possui um professor especializado para atuar com educandos com a sua necessidade especial. Então cabe ao professor da sala regular fazer com que a criança participe da aula.

Ainda segundo a professora regente, a dificuldade está em contribuir com o aprendizado desta criança, como ela mesma diz: “tento fazer o que posso para fazer valer o direito deste aluno, que é ter acesso ao aprendizado”. Uma das metodologias usadas por ela é fazer atividades xerocopiadas e ampliadas para melhor visualização dele, pois fazendo isso ele consegue identificar as imagens. Entretanto ela reforçou que conseguiu isso tendo ajuda de sua auxiliar de sala, que muito contribuiu para o desenvolvimento desta criança. Nesse sentido, vale lembrar as afirmações de Briant e Oliver (2012, p. 143):

As estratégias estão relacionadas com a forma de oferecer ao aluno oportunidade para viver as experiências desejadas, são também maneiras de estruturar a atividade, isto é, estabelecer situações de ensino aprendizagem, em que haja uma alta probabilidade de que ditas experiências realmente aconteçam.

As professoras regentes, assim como as cuidadoras, têm uma opinião formada quanto ao tempo que a criança com necessidades educativas especiais fica com a professora especializada em Educação Especial. Para elas este tempo deveria ser maior e acontecer mais vezes por semana. Mas, se de fato isso acontecesse, onde ficaria a parte da inclusão, se a inclusão é na verdade o criança sair das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e frequentar a sala de aula regular para ter um convívio com as outras crianças, deixando de ser excluído do convívio social para melhor viver em sociedade? Nesse sentido, o trabalho na sala de aula especializada não deveria ser maior, e sim mais bem relacionado com o da sala de aula regular. Segundo Mantoan (2013, p. 50) “enquanto estivermos vendo o outro como obstáculo a ser vencido, estaremos anulando a receptividade ao novo, ao diferente e ao desenvolvimento da consciência de nossas potencialidades ou capacidades”.

Os desafios existem, o papel do professor de sala é, então, o de procurar ao máximo incluir estas crianças nas aulas e pensar atividades com os demais envolvidos na formação infantil, visando a seu aprendizado de forma que elas possam acompanhar as outras crianças em algumas atividades propostas para eles. Não é necessário que a criança com necessidades educativas especiais acompanhe a turma em todas as áreas, uma vez que se sabe que ele possui dificuldades, mas é possível fazer com que se aproxime de seus colegas nas áreas que possuir mais facilidade. Portanto o papel dos professores é descobrir essas dificuldades e facilidades para, então, auxiliar no desenvolvimento desta criança.

Além desta barreira de relação profissional, há também a barreira escolar, uma vez que existem ainda muitas escolas que não estão arquitetonicamente preparadas para receber uma criança com necessidades especiais. A escola observada possui alguns problemas referentes ao ambiente, um deles é a falta de uma sala específica para o AEE. O atendimento é feito em uma sala de aula separada, mas normal, durante a semana. As crianças com necessidades educativas especiais são levadas para outra escola próxima, que possui uma sala preparada para o AEE para realizar atividades especiais, o que ocorre uma vez na semana. Outro problema estrutural da escola é a de acessibilidade para pessoas com alguma deficiência física, uma vez que a rampa da escola é muito inclinada, dificultando a subida de crianças que utilizam cadeira de rodas sem a ajuda de um adulto; por esse motivo a escola não possui nenhuma criança cadeirante.

A falta de recursos pedagógicos também é uma barreira encontrada pelas professoras entrevistadas, pois para elas a escola não possui muitos aparatos tecnológicos assistivos. Existem crianças que necessitam de estímulos diferenciados para auxiliar em seu desenvolvimento, como é o caso do criança autista observado, uma vez que muitas crianças autistas precisam de estímulo sensorial, não sendo suficiente o visual. Assim, fica a cargo das próprias professoras realizarem atividades que estimulem essas crianças, precisando elas mesmas (as docentes) confeccionar materiais para serem utilizados nas aulas.

3 | DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO CONVÍVIO COM AS OUTRAS CRIANÇAS

Observa-se que, no geral, os/as professores/as das classes regulares, mesmo os que se consideram mais preparados para o exercício da docência, ao serem acionados para atuarem com criança/as com necessidades educativas especiais, deparam-se com um novo e grande desafio. Geralmente eles/elas têm consciência de que é sua responsabilidade o desenvolvimento desta criança em sala de aula. Porém vale ressaltar que o docente precisa estar apto a receber esta criança em sala de aula. De acordo com Mantoan (2015), os professores esperam uma preparação

para ensinar as crianças com necessidades educativas especiais ou com alguma dificuldade de aprendizagem.

Em primeiro lugar, o professor, além de necessitar da formação continuada, precisa ter condições de trabalhar com a criança com necessidades educativas especiais. Para Mantoan (2015, p. 14), “os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os criança com deficiência”. Para que isso aconteça de fato, o professor precisa moldar-se de forma curricular para atender a criança com necessidades educativas especiais.

Segundo o relato das professoras regentes e da professora de educação física, a criança com necessidades educativas especiais é tratada da mesma forma que uma criança normal. Apesar do tratamento semelhante, as crianças com necessidades educativas especiais não conseguem acompanhar todas as atividades propostas, por isso elas contam com o apoio de uma cuidadora e/ou estagiária.

A professora de Educação Física relatou que sempre precisa da ajuda da cuidadora, mas que pode contar também com a ajuda das demais crianças e, que, fazendo isso, inclui a criança nas atividades dos outros e ainda contribui para que as outras crianças aprendam a conviver com as diferenças, evitando, assim, a exclusão das crianças com necessidades educativas especiais. Ela faz com que todas as crianças, independente das necessidades educativas especiais, participem das atividades, tentando adequar as aulas visando a essa participação, para que todas as crianças possam trabalhar juntas.

Já as professoras regentes dizem que a inserção se dá de maneira individual ou através das conversas feitas no momento da roda de bate-papo. Uma professora regente explicou que conversou com as demais crianças para tentar fazer com que eles conhecessem a necessidades educativas especiais do colega, pois acredita que assim a inclusão poderá ocorrer de fato. Ela disse que tentou explicar às criança que a forma de pensar e entender as coisas deste criança é um pouco diferente, mas que, se pararem para interagir com o colega, eles perceberão que ele é igual a eles em todas as outras coisas: que ele gosta de brincar igual, que aprende igual e que gosta de ter amigos assim como todos.

Foi observado durante a pesquisa que existem momentos em que a criança que foge ao que é considerado “padrão normal de comportamento” é excluída. Foi possível perceber que isso ocorre com certa frequência no caso da criança autista, principalmente quando esta criança começa a ficar inquieta na sala de aula, mexendo com uma ou outra criança e fazendo com que a cuidadora a retire da sala de aula, para evitar que ela atrapalhe as outras crianças. Entretanto esta visão de que a criança especial está atrapalhando os outros é algo que vem ainda do passado de segregação, uma vez que, por causa da inquietude, os professores regentes acreditam que esta criança não está conseguindo acompanhar e que, por isso, será melhor para ele sair para se acalmar. Sabe-se, no entanto, que a criança com

necessidades educativas especiais aprende a relacionar-se com o outro; se ela for retirada de sala ou isolada não vai ter um aprendizado adequado e nem progredir no seu desenvolvimento cognitivo e afetivo. Segundo o relato de Mantoan (2013, p. 62), “é preciso viver a igualdade até o ponto em que ela não descarte a diferença e nem a inferiorize”.

Existem também outros momentos em que se faz a inclusão da criança com necessidades educativas especiais na escola, como, por exemplo, o horário de brincar, a hora de comer, assim como na Educação Física, que é um momento de interação das crianças fora da sala de aula. Segundo relato das estagiárias e cuidadoras, a criança com necessidades educativas especiais, quando entra na escola, não consegue se socializar com os colegas; mas aos poucos vai progredindo e rompe as barreiras existentes, pois, ao relacionar-se com os demais, a criança com necessidades educativas especiais passa a fazer parte de um mundo novo. Com isso, as outras crianças percebem a necessidade de conhecê-la e aceitá-la como é.

Nesse sentido, a inclusão feita por parte das crianças tem papel primordial no desenvolvimento da criança com necessidades educativas especiais, e estas criança/as podem também mudar a visão dos/as professores/as da sala regular, pois as crianças, muitas vezes, não enxergam as diferenças como os adultos, uma vez que não possuem uma concepção das necessidades educativas especiais. Portanto o professor deve incluir na sua metodologia certas brincadeiras envolvendo a criança com necessidades educativas especiais, deixando-se levar por um fazer artístico para que haja uma possibilidade de inclusão. Conforme ressalta Mantoan (2013, p. 102):

Enfim acreditamos que a produção artística deve ser considerada sob a perspectiva da diferença humana, o que abre possibilidades para que a inclusão escolar seja vivida por todos os criança e professores, na tão sonhada escola do nosso século.

Um dos problemas relacionados à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais é o da família. Vimos que nem sempre os familiares das crianças ditas normais estão preparados para saber que seus filhos convivem com o diferente. Muitos têm o preconceito de que crianças especiais são, em geral, mais agressivas, o que traz grande desconforto tanto para a família da criança especial quanto para as demais.

É neste momento de interação e inclusão que a fala do professor é importante. Ele deve fazer a mediação entre criança com necessidades educativas especiais e a criança considerada “normal”. Se o professor não explicar para as criança as diferenças e as dificuldades do criança especial, eles poderão não compreender algumas situações adversas, como, por exemplo, um momento de agitação ou até mesmo agressividade. Para Sampaio e Sampaio (2009, p. 31), “a escola tem um papel significativo, não só para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, mas também para sua saúde psíquica [...]”. Estes entraves irão acontecer geralmente por

falta de entendimento das crianças ditas normais em saber diferenciar o que é uma criança com necessidades educativas especiais, uma vez que são crianças que têm idade entre três e cinco anos.

Uma professora regente ressalta que se a família da criança com necessidades educativas especiais auxiliar nesta transição entre convívio familiar e convívio com outras pessoas, esse processo escolar será mais positivo para a criança. Quando a criança com necessidades educativas especiais se sente apoiada e acolhida, esses momentos de agressividade quase não ocorrem, permitindo que ela se sinta participante do ambiente escolar e incentivando-a, o que colabora para seu desenvolvimento afetivo, social e intelectual, afetando de forma significativa todas as áreas relacionadas ao desenvolvimento cognitivo.

4 | CONCLUSÕES

Com base na pesquisa realizada, pode-se perceber a angústia e o sofrimento dos professores quando recebem uma criança com necessidades educativas especiais em sala de aula. É pertinente a fala das professoras sobre a formação adequada para trabalhar com este alunado, pois muitos não se encontram preparados para exercer este papel de mediador na inclusão. Ainda existem tensões geradas pelo professor regente e o professor especializado no atendimento da criança com necessidades educativas especiais, uma vez que eles não conseguem trabalhar juntos, pois ambos os professores se acham no direito de criticar o outro. Outro fator a ser considerado são os problemas estruturais das escolas, por não estarem preparadas para receber estas criança, como não possuem materiais adequados para o uso.

A presente pesquisa deixa caminhos para a percepção de que muito ainda precisa ser feito a respeito da inclusão de crianças nos ambientes escolares. Para que isso aconteça, a família, a escola e em especial os/as professores/as precisam trabalhar juntos em prol de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. G. S. **Os avanços da educação especial ao longo da história: da segregação à inclusão**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Ciências Humanas, UNIRIO, Macaé, 2013. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/9416536-Monica-gomes-de-sa-barbosa-os-avancos-da-educacao-especial-ao-longo-da-historia-da-segregacao-a-inclusao.html>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Necessidades educativas especiais**. Brasília: 2007.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 1, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n1/a10v18n1.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

DAMASCENO, A. R. **A formação de professores e os desafios para educação inclusiva: as experiências da escola Leônidas Sobrino Pôrto**. 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/damascenod2006.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Unicamp Editora, 2013.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFA, 2009

AUTORIA DISCENTE COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Marta Teixeira do Amaral Montes

Professora Doutora, da Universidade Estácio de Sá e UNIVERITAS – Rio de Janeiro

Maria Judith Sucupira da Costa Lins

Professora Doutora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Rio de Janeiro

RESUMO: Este texto tem o objetivo descrever alguns resultados sobre autoria nos fóruns de discussão. A pesquisa maior tinha como propósito científico investigar se a interação realizada nos fóruns de discussão de cursos a distância contribui para a formação ética de futuros pedagogos, a ponto de promover suporte conceitual à prática desses docentes no magistério presencial. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e as informações coletadas foram interpretadas sob o método da análise de conteúdo. Os dados foram tratados mediante a técnica da análise temática. Os resultados apontaram que os professores consideram a autoria como um valor na EaD porque é coluna basilar para que a educação de adultos universitários aconteça. Ao mesmo tempo é o elemento que mais causa apreensão nos professores porquanto ainda não é realizada a contento pelos estudantes. A pesquisa sinaliza a necessidade do aperfeiçoamento de práticas educativas colaboradoras na EaD e o investimento

no professor para que ele desenvolva e incremente suas competências pedagógicas, comunicativas, sociais, gerenciais e técnicas relativas ao trato com o ambiente cibernético.

PALAVRAS-CHAVE: Autoria. Aprendizagem Colaborativa. Educação a Distância.

STUDENT AUTHORSHIP AS A DIDACTIC STRATEGY IN DISTANCE EDUCATION

ABSTRACT: This paper aims to describe some results on authorship in the discussion forums. The larger research had as a scientific purpose to investigate if the interaction carried out in the forums of distance course discussion contributes to the ethical formation of future pedagogues as to promote conceptual support the practice of these teachers in the classroom teaching. The data collection technique was the semi-structured interviews and information collected were interpreted about the method of content analysis. The data were analyzed by thematic analysis technique. The results showed that teachers consider authorship as a value in distance education because it is fundamental column for the education of university adults. At the same time is the element that causes more concern among teachers because the satisfaction by students is not done. The research indicates the need for the improvement of collaborative educational

practices in distance education and investment in teacher so that it develops and spice up their teaching skills, communicative, social, managerial and technical related to dealing with the cyber environment..

KEYWORDS: Authorship. Collaborative learning. Distance Education

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o propósito de descrever alguns resultados de uma pesquisa qualitativa que tinha como objetivo geral identificar se a interação realizada nos fóruns de discussão de cursos a distância contribui para a formação ética de futuros pedagogos, a ponto de promover suporte conceitual à prática desses docentes no magistério presencial.

A discussão sobre educação *online* e suas implicações buscou sustentação em Palloff e Pratt (2007, 2012), Moran (2012: 2015) e na teoria da tridimensionalidade de Verduim e Clark (1991). A análise da categoria autoria foi analisada sob o conceito teórico de Bakhtin (2003; 1997) porque sua teoria se empenha em estudar as particularidades da linguagem, a partir do enfoque dialógico e compreender o discurso “na sua integridade concreta e viva e não a Língua como objeto específico da linguística” (BAKHTIN, 1997, p. 181). Para esse autor, a vida é o mundo concreto, é feita por sujeitos concretos, é vida prática. Por isso, a teoria não pode ser tão abstrata que perca de vista os atos concretos realizados pelas pessoas concretas em situações concretas (SOBRAL, 2008). Nossa intenção aqui também é a de entender o tipo de texto produzido pelo aluno no fórum de discussão, a partir de relações dialógicas e não por análises linguísticas. Isso não significa que não as consideramos importantes, somente não é nossa finalidade acadêmica neste trabalho.

Bakhtin (1992, p. 97) define os gêneros do discurso como “enunciados relativamente estáveis, compostos indissolivelmente por três elementos fundamentais: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Para esse autor, à medida que os campos sociais se desenvolvem e se tornam mais complexos, os gêneros também sofrem alterações. As pessoas, ao longo dessas modificações, escolhem dentro do repertório de gêneros disponíveis, o que mais lhe agrada, com base em seus propósitos e nos objetivos dos seus interlocutores, no contexto da comunicação.

Bakhtin (1992) ainda divide os gêneros textuais em dois: primários e secundários. Os primários são os gêneros mais simples, produzidos em discursos orais, de maneira espontânea e em situações imediatas. Os secundários correspondem à comunicação mais elaborada, cultural e complexa, ou seja, situações discursivas formais. As tecnologias digitais de comunicação, com a introdução do hipertexto, possibilitam o aparecimento de gêneros textuais híbridos, ou seja, mesclam gêneros primários e secundários entre si, num mesmo suporte “cujo resultado é um gênero do discurso de terceira ordem, que, na classificação bakhtiniana, se poderia

denominar de gênero terciário do discurso” (XAVIER, SANTOS, 2005, p. 53). Ainda conforme Xavier e Santos (2005, p. 53) o hipertexto promove o aparecimento de três operações modificadoras nos gêneros do discurso: “reconfiguração das formatações tradicionais da escrita; superposição de sistemas semióticos e da alta complexidade das funções sociocomunicativas dos gêneros anteriores”.

Para a discussão desse assunto, conceituaremos autor e autoria com base no pensamento de Bakhtin. Para esse pensador, autor é toda a pessoa que elabora seu enunciado numa situação de comunicação no âmbito social, oficial, literário ou da vida privada cotidiana: “Todo enunciado, até uma saudação padronizada, possui uma determinada forma de autor e de destinatário” (BAKHTIN, 2003, p.383). Portanto, autor é o sujeito que fala e escreve, de acordo com a posição ocupada em relação ao seu interlocutor. A partir desse posicionamento, o autor escolhe e produz o gênero textual e o estilo de seu discurso. O espaço social define o tipo do enunciado do autor. Suas escolhas acerca do gênero textual determinarão a qualidade do seu discurso no espaço público. Portanto, não há enunciado separado do falante, da relação estabelecida com o ouvinte e das situações que os unem (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin estabelece uma diferenciação entre autor-pessoa (sujeito físico) e autor-criador (sujeito não-físico) e realidade. A realidade é construída a partir de um conjunto formado por várias vozes sociais, por valores sociais heterogêneos e pela diversidade de posições assumidas pelos sujeitos nos seus diversos grupos sociais. É justamente nessa realidade que o autor-pessoa irá produzir seus recortes valorativos, a partir de seus juízos de valor.

O autor-criador bakhtiniano é um sujeito historicamente moral, que aglutina as ações do homem real (autor-pessoa), em todas as suas manifestações e práticas sociais (valores, normas sociais, contextos, histórias), com a narrativa produzida pelo autor-criador. Este último elabora seus enunciados a partir dos diversos discursos sociais existentes e toma uma posição axiológica perpassada pelo autor-pessoa e fundamentada na consciência. A consciência é o elemento regulador e responsivo (BAKHTIN, 2003) do sujeito autoral, que expressará em seu discurso valores em relação a si mesmo e aos outros. É concretizada por meio da linguagem e controlada pelo sujeito que tem autoridade sobre ela. Portanto, o autor é o responsável por sua ação discursiva.

O teor do texto produzido será de responsabilidade de seu autor, que precisa administrar suas próprias ações, de maneira a alcançar a moral refletida e construir sua identidade pessoal e cultural (MACINTYRE, 2001). O enunciado produzido pelas pessoas faz parte de uma conexão na “cadeia da comunicação discursiva, e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinaram tanto de fora quanto de dentro, gerando nela atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 30). A avaliação ética que o agente tem que fazer de seus próprios atos é o elemento unificador de todos os atos de sua atividade, nessa cadeia. Na avaliação “responsável” estão presentes: o processo do ato (singularidade),

o conteúdo do ato (generalidade) e o agente como sujeito que avalia seus atos/feitos singulares na esfera da generalidade dos atos/atividades. Exatamente aí se encontra a vertente ética necessária ao sujeito no seu agir, porque nenhuma pessoa está sozinha na sociedade. O valor de cada ato não é absoluto, mas ocorre numa situação de convivência em relação ao outro. A pessoa aglutina em suas decisões éticas “o mundo dado (*dan*), mundo natural e o mundo postulado (*zadan*), social e histórico, objetivado ou interpretado por uma coletividade, mas o faz em seus próprios termos, pelos quais tem de responsabilizar-se” (SOBRAL, 2008, p. 232).

Ser responsável para Bakhtin (2003, p.162) pressupõe se mostrar diante dos outros como um sujeito que assume responsabilidade por aquilo que fala, faz ou escreve. No contexto social, a pessoa “rubrica” seus atos. Na sociedade, todo o ato é social por isso se repete, mas também é individual e irrepetível porque nunca ocorre da mesma maneira. Cada pessoa realiza o mesmo ato de maneiras diferentes e peculiares, mas isso não diferencia os atos de uma pessoa de maneira que não possamos reconhecê-los ou atrelá-los à aquela determinada pessoa.

Cada sujeito realiza o “mesmo” de “outra” maneira, de maneira sua, sem que com isso deixe de se alterar no contato com o outro e sem que os atos únicos que realiza sejam tão diferentes que não tenham elementos em comum com outros atos, a ponto de não serem reconhecidos como atos do universo de atos possíveis e compreensíveis (SOBRAL, 2008).

Por isso, a escolha de escrever um texto pessoal no fórum de discussão ou simplesmente copiar e colar um texto retirado da internet é uma escolha feita pelo estudante, que pode ser ética ou não e resulta de suas práticas sociais realizadas, também, fora do ambiente acadêmico. A validade dessa decisão (e validar uma decisão sempre é uma escolha ética) não depende de abstrações, mas da articulação entre regras morais, circunstâncias concretas da vida real e do processo realizado pelo agente concreto (BAKHTIN, 2003). Quando o estudante realiza essa ou aquela ação no fórum de discussão deixa uma “assinatura” em seu ato, por isso tem que se responsabilizar pessoalmente por ele, perante à comunidade da qual faz parte.

Bakhtin, utiliza em sua teoria, as denominações autor-pessoa e autor-criador para se referir à pessoa física e ao produto da pessoa física, respectivamente. A partir desse momento, para efeitos de análise, utilizaremos em analogia a esses termos: autor-pessoa e autor-aluno para nos referirmos especificamente ao estudante que faz seus comentários no fórum, alvo de nossa análise nesta tese.

A atitude do autor-aluno não está dissociada do autor-pessoa porque a vida acadêmica não está dissociada da vida social como um todo. Ao contrário, elas se justapõem por meio das vozes sociais e históricas mediante a convergência organizada de várias dimensões: teórica, estética, ética, do conhecimento, dos valores e do agir (BAKHTIN, 2003). No meio acadêmico, os alunos são orientados por seus professores a fundamentarem seus trabalhos, escritas e falas em autores, pensadores e cientistas. Por isso, precisam elaborar seus textos fundamentados nos

enunciados já proferidos por outros, mas isso não significa copiar e colar ou fazer uso indiscriminado da produção autoral desses autores. Ao contrário, o objetivo é que os alunos aprofundem o conhecimento acerca do seu objeto de estudo e adquiram competência intelectual para argumentar, classificar e associar pensamentos teóricos. Copiar e colar da internet ou produzir um texto unicamente baseado no conhecimento do senso comum não são ações suficientes para fazer com que o autor-aluno se desenvolva cognitivamente ou academicamente, em um movimento concreto ou abstrato sobre seu objeto de conhecimento, nem tampouco contribui para o aprimoramento técnico e ético do aluno-pessoa (PIAGET, 1973; 1977; VIGOTSKI, 1993, EDWARDS, 1997).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo de abordagem qualitativa configurou-se como um estudo de caso e se propôs, inicialmente, à realização de pesquisa bibliográfica e exploratória acerca da ética e da aprendizagem colaborativa.

Quanto aos fins esta pesquisa foi exploratória e teve a finalidade de proporcionar maior familiaridade com o problema para explicitá-lo. Verificou-se no banco de teses da CAPES e da BDTD que ainda há pouco estudo sobre ética na formação de pedagogos no contexto digital e o impacto da atuação desses profissionais, formando a distância, mas com atuação profissional nos ambientes presenciais. Brown (2008, p. 87) aponta que atualmente “há escassez de pesquisas sobre a qualidade da aprendizagem na educação em rede e isso representa um desafio significativo para as instituições educacionais”.

Quanto aos meios, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, conforme descrição que se segue:

- Bibliográfica: para a fundamentação teórica do trabalho foi realizada uma investigação sobre ética, aprendizagem colaborativa e formação de pedagogos, em livros, teses e artigos científicos;
- Documental: foi analisado o projeto pedagógico do curso de Pedagogia;
- Pesquisa de campo: coleta de dados primários oriundos das entrevistas e questionários com os professores e dos questionários digitais com os estudantes de Pedagogia.

Este estudo utilizou como local de pesquisa uma das maiores organizações privadas de ensino superior no Brasil em número de estudantes. Como estará concentrado na realidade dessa única universidade, se constitui em um estudo de caso. Isso permitirá investigar mais profundamente as peculiaridades daquele contexto por meio dos dados coletados e das situações observadas.

Foi utilizada uma amostra não probabilística definida pelo critério da intencionalidade, composta por 20 professores da graduação a distância em Pedagogia, que representam 19,04% do universo de professores do curso e 35

estudantes de Pedagogia. As entrevistas foram realizadas com 8 (oito) professores que têm mais de cinco anos na EaD e os questionários enviados a todos os 105 docentes do curso de Pedagogia. Tivemos um retorno de apenas 12 documentos preenchidos. Temos completo entendimento que a amostra não foi estatisticamente significativa, em face do universo apresentado. Entretanto, selecionamos pelo critério da intencionalidade, professores com mais de cinco anos na tutoria em EaD.

A escolha do curso de Pedagogia se deve à sua representatividade, uma vez que ocupa o primeiro lugar na modalidade naquela Instituição. A instituição escolhida operou em 2015 com 52 polos em todo o Brasil, sendo reconhecida entre uma das maiores no segmento de EaD, com cerca de 101,9 mil estudantes na modalidade, naquele ano. Dados do Censo da Educação Superior de 2010 apontam que a Pedagogia lidera a lista dos 10 (dez) cursos mais procurados na EaD no Brasil, com 34,2% das matrículas.

A segunda etapa consistiu na investigação empírica com a aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores e de questionários digitais semiabertos com professores e estudantes. As entrevistas foram realizadas, individualmente, com docentes do curso de Pedagogia, no núcleo de educação a distância onde trabalham. A finalidade foi verificarmos se os professores se preocupam com a inclusão de discussões éticas para o desenvolvimento moral dos estudantes, no processo de formação humana e como percebem as categorias da colaboração, da autoria e da presença em suas disciplinas ministradas a distância. A íntegra das perguntas encontra-se no item Apêndices deste estudo.

A modalidade de entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir à pesquisadora maior flexibilidade, na medida em que possibilita a inversão na ordem das perguntas e maior liberdade para as intervenções, de acordo com o andamento do processo (BLEGER, 2001). Todas as entrevistas foram registradas através de gravação em áudio, transcritas na íntegra e autorizadas pelos participantes mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consta no apêndice deste trabalho. Os textos passaram por pequenas correções linguísticas, porém não foi eliminado o caráter espontâneo das falas (BARDIN, 2002).

Os questionários digitais foram enviados para os professores e os estudantes por meio de link fornecido pela plataforma de pesquisa SurveyMonkey¹. As respostas dos estudantes foram divididas em dois subgrupos: subgrupo 1 – alunos iniciantes (do 1º ao 4º período) e subgrupo 2 – (alunos do 5º ao 8º período). A finalidade dessa divisão tem o propósito de percebermos se houve alguma alteração na definição sobre ética, autoria, colaboração e presença pelos estudantes ingressantes e aqueles que estão cursando os períodos finais do curso de Pedagogia. As perguntas do questionário também se encontram no item Apêndices deste estudo.

Em relação a fala dos estudantes procuramos identificar os mesmos conceitos

1 Disponível em https://pt.surveymonkey.com/?ut_source=hEaDer

que investigamos com os docentes, dando ênfase à definição que os estudantes têm sobre Ética. Também foi uma preocupação nos questionários com os estudantes identificar se a Ética é um princípio mediador nas discussões realizadas nos fóruns de discussão no AVA, e se as discussões éticas realizadas naqueles espaços promoveram alguma forma de mudança na vida social ou profissional dos estudantes.

A complexidade e a subjetividade dos dados coletados exigiram uma metodologia que possibilitasse a compreensão e a decodificação desses elementos. Utilizamos a método da “análise de conteúdo” (BARDIN, 2002) que objetiva desvendar as significações de diferentes tipos de discursos, baseando-se na inferência para a criação de categorias de análise. Bardin (2002) aponta algumas ações importantes para comporem as fases iniciais da pesquisa: a descrição ou preparação do material, a inferência ou dedução e a interpretação. Sendo os principais pontos da pré-análise: a leitura flutuante (primeiras leituras de contato os textos), a escolha dos documentos (no caso os relatos transcritos), a formulação das hipóteses e objetivos (relacionados com a disciplina), a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores (a frequência de aparecimento de determinados termos) ” (BARDIN, 2002, p. 82).

Para o tratamento dos dados aplicamos a técnica da análise temática ou categorial que. Fundamenta-se em operações de desmembramento do texto em unidades para descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente o reagrupamento em categorias. As fases seguintes, foram a de exploração do material, na qual foi feita a codificação do material em recortes de unidades de contexto e de registro² (BARDIN, 2002) e a fase da categorização em que os requisitos básicos foram: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade, fidelidade e produtividade.

Finalmente, a última fase do tratamento foi a inferência. Esse procedimento permitiu que o conteúdo pesquisado se constituísse “em dados qualitativos e/ou análises reflexivas das observações individuais e gerais das entrevistas” (BARDIN, 2002:78). Foram selecionadas as seguintes categorias de análise para essa etapa:

- Competências éticas exigidas no contexto digital de aprendizagem;
- Colaboração como estratégia didática na docência online;
- Autoria discente
- Presença do estudante
- Fórum de discussão como espaço adequado e satisfatório para a construção de valores éticos.

Toda a metodologia da pesquisa foi desenvolvida e interpretada à luz do referencial teórico adotado neste estudo, com o intuito de relacionar os dados

² De acordo com Bardin (2002), *unidade de registro* (UR), apesar de dimensão variável, é o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objetos, personagens, etc. Já *unidade de contexto* (UC), em síntese, deve fazer compreender a unidade de registro, tal qual a frase para a palavra.

coletados ao quadro teórico utilizado para a discussão acadêmica do problema. Os dados coletados com os estudantes serviram de base para a análise acerca dos valores éticos na formação docente. As categorias da interação/colaboração e construção do conhecimento coletivo funcionaram como elementos para percepção do conceito de presença no ambiente virtual.

Foram estabelecidos como procedimentos para maximizar a confiabilidade dos dados: o questionamento por pares e a triangulação de fontes. No primeiro caso foi solicitado a dois professores que trabalham com disciplinas *online* que analisassem as interpretações dos dados feitas pela pesquisadora. Como segundo procedimento verificamos se o discurso dos docentes, de diferentes períodos (primeiro e último período), se mantinha inalterado ou sofria alguma mudança em relação à construção dos valores éticos, ao longo do curso.

Quanto aos estudantes, a finalidade seria examinar se houve crescimento da percepção sobre ética entre os discentes ingressantes e formandos. Finalmente, se as falas dos respondentes se coadunavam com elementos éticos que, porventura foram encontrados no projeto pedagógico do curso.

A triangulação foi feita com os dados oriundos das entrevistas com os professores, dos questionários com os estudantes e da análise do projeto pedagógico do curso. A triangulação é um procedimento em que o pesquisador recorre a várias fontes de informações para validar seus resultados e para verificar se o assunto investigado se mantém inalterado em circunstâncias diferentes, tais como: tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa) e indivíduos diferentes.

INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Para oferecer maior entendimento aos leitores sobre como foi realizada a pesquisa, reiteramos que no item anterior expusemos a íntegra do processo metodológico utilizado neste trabalho, descrevendo todas as categorias e temáticas construídas *a priori* e no processo hermenêutico dos dados coletados. No entanto, neste item será exposta somente parte dos resultados da pesquisa principal, referente à categoria autoria nos fóruns de discussão.

O primeiro objetivo foi examinar como acontecem as discussões nos fóruns. Dentre os objetivos específicos tínhamos o seguinte: investigar em que medida são realizadas discussões éticas relevantes no curso de Pedagogia a distância, de uma universidade no Rio de Janeiro. Dentro desse objetivo havia uma pergunta bastante pontual: quais valores éticos são mais exigidos no contexto digital de aprendizagem no Ensino Superior?

Em sua grande maioria, os professores assinalaram o respeito como um dos valores éticos mais caros na relação de aprendizagem. Outros valores muito apontados foram comprometimento e responsabilidade. Identificamos também a

indicação de outros valores morais que apareceram com menos frequência como: identidade, solidariedade, parceria, atitude, afeto, gentileza e acolhimento. Um dado importante, revelado por essa pesquisa, é que a autoria aparece como um valor ético na EaD. Igualmente como uma das maiores queixas docentes em relação ao comportamento e ao aprendizado discente.

É relevante sinalizar que grande parte dos entrevistados afirmou que em ambos os espaços – presencial e digital – os valores éticos devem ser os mesmos. Podemos verificar esse fato na fala do professor A:

eu acho que não importa se é na formação a distância ou na presencial. Eu acho que os valores são os mesmos. A ética, o compromisso com a educação, com a verdade da educação, com o respeito à dignidade social, não é? O compromisso social, não é? Porque ele precisa ter o compromisso com a sociedade e o compromisso acadêmico também.

No que concerne à autoria, de acordo com essa pesquisa, essa categoria se constitui em um valor na EaD e por conseguinte para a Educação. A autoria se apresenta como coluna basilar para que a educação de adultos universitários aconteça. Ao mesmo tempo é o elemento que mais causa apreensão nos professores: *A autoria do aluno deve ser incentivada, pois há muitas cópias e respostas prontas* (PROFESSOR H). *Para mim, a autoria é quase nula por conta de uma tradição da educação brasileira. A EaD não consegue ser diferente nesse ponto* (PROFESSOR J). *Esse talvez seja o nosso maior problema. A diferença aqui é uma só. Na EaD, ele recorta e cola. Na educação presencial ele recorta, cola e imprime* (PROFESSOR C). O professor E ainda declara que:

efetivamente muitos poucos alunos têm autoria naquilo que eles postam nos fóruns. O que a gente percebe é um corte e colagem mesmo, ou do próprio conteúdo online, ou daquilo que ele acessa muito rapidamente. Ele pega [...] as palavras principais daquele texto que você postou para discussão, e faz um corte e colagem (PROFESSOR E).

A reconfiguração das formatações digitais de escrita, a facilidade de cópia e o *remix* (LEMOS, 2005), tornaram complexos o processo de autoria e de escrita porque o universo cibernético e tudo o que ele contém, parece, em primeiro momento para o aluno, um espaço de “vale-tudo”. O texto da internet, nessa concepção, fica desguarnecido e pode representar para o estudante uma maneira mais fácil de cumprir a tarefa solicitada. O aluno pode se perceber dono daquela produção ou não distinguir qualquer problema moral em tomar posse dela, sem referenciá-la. Essa é uma questão ética importante imbricada no processo educativo do sujeito e da formação de identidade pessoal.

O papel docente no AVA deve ser antes o de orientador em todas as dimensões e não do simples doador de informações ou de supervisor da cópia do aluno. Informar o Google faz melhor do que qualquer professor. O docente tem um relevante desafio que é o de aglutinar em torno do fórum um projeto ético de construção responsável do conhecimento e de desenvolvimento de um aluno-autor. Por isso, o professor

precisa ser capacitado continuamente no sentido de ter em contínuo desenvolvimento competências didáticas e discursivas que lhe permitam atuar de maneira efetiva e eficaz no fórum de discussão e no AVA. Esse procedimento pode minimizar as tentativas de transposição didática de práticas pedagógicas lineares e cartesianas para a realidade virtual de aprendizagem. O *remix* (LEMOS, 2005), por exemplo, muito utilizado pelos alunos, pode ser aplicado pelo professor de maneira didática e proveitosa, caso ele tenha conhecimento sobre isso e um planejamento didático que esquematize a proposição de atividades em que os alunos trabalhem em grupo mediante a construção do texto coletivo. A *remixagem* possibilita a alteração do texto alheio porque está baseada na tríade: emissão, conexão e reconfiguração (LEMOS, 2005). Entendemos esse recurso como importante e apropriado para combater a cópia do aluno na EaD, na medida em que o docente conseguir estabelecer atividades que exijam o trabalho colaborativo, no qual estejam previstas práticas de *remix* para a criação de *commons*, ou seja, a produção coletiva e pública dos alunos em um espaço comum. Essa possibilidade, bem como outras alternativas disponibilizadas pelos REA³, podem instigar à produção discente de hipertextos e oferecer uma alternativa comunicacional plural, dinâmica e mais aprazível para o estudante, porque amplia as formas de comunicação e de pesquisa ao longo do trabalho no fórum. O uso de recursos abertos educacionais também promove a educação aberta, incentiva práticas de colaboração e compartilhamento, favorece o acesso ao conhecimento e estimula professores e estudantes a serem coautores.

O professor D explicita a recorrência com que aparecem as cópias de textos da internet nos comentários realizados pelos alunos no fórum:

tem muitas dificuldades mesmo de lidar com essas mudanças, é uma mudança para o professor também. Por que as vezes, você diz: gente eu já li isso em algum lugar, mas a gente já não sabe mais de onde leu. [...] Quando a gente quer descobrir a fonte, de onde o cara tirou. Você joga uma palavrinha e descobre o texto inteiro. Acho que a gente começa a discutir ética, o que é o respeito ao trabalho do outro (PROFESSOR D).

Ainda sobre o tema cópia e autoria, o professor J responde que “a autoria do aluno deve ser incentivada pois há muitas cópias e respostas prontas” e “professores e alunos precisam exercitar a autoria porque a autoria é o maior problema na EaD” (PROFESSOR R). “Um aluno no presencial que cola ou que pega um trabalho do colega e copia e coloca o seu nome está incorrendo no mesmo erro, independente se é presencial ou a distância” (PROFESSOR C). Assim sendo, a cópia é uma questão de natureza ética na educação superior e não está ligada à modalidade de ensino, mas relacionada às práticas sociais realizadas pelas pessoas no meio social, à inteligibilidade da vida narrativa do aluno-pessoa, da responsabilidade pessoal e do teor teleológico da atividade acadêmica (MACINTYRE, 2001) para o estudante.

Os depoimentos a seguir demonstram como a educação no Brasil precisa

3 Para conhecer os REAs disponíveis acessar <http://educacaoaberta.org/dados/>

desenvolver essas competências éticas expostas acima, bem como a habilidade discursiva e autoral nos seus alunos, independente da modalidade ser presencial ou a distância. Os professores A e B declaram, respectivamente, que o problema da autoria na educação é:

um problema também da educação presencial. Um problema da nossa educação. Na fase do copiar e colar. Uma fase de ter uma preguiça de produzir. Isso é consequência do sistema educacional que a gente tem. Não é culpa individual do aluno. Então isso a gente ainda tem que trabalhar. Porque eles não são sujeitos. Nem todos né, tem uma parte que sim. Mas não são sujeitos daquilo que muitas vezes é postado nos fóruns. Eles reproduzem ideias, não só copiando, mas reproduzem ideias culturais. Você vê que aquela estrutura mental não é dele. Mas repito, não é um problema da educação a distância, é um problema da Educação. Eu acho que a gente precisa melhorar nisso. Eu acho que o Brasil está muito abaixo dessa qualificação (PROFESSOR A).

inexistente ou quase inexistente em qualquer tipo de educação. A educação brasileira não discute autoria. A educação brasileira é uma educação de tutela. Então o aluno espera uma educação de tutela. A gente acabou se acostumando a isso. Quando você quer quebrar isso é muito difícil. Então eu acho que não é uma característica da EaD, mas uma característica, infelizmente, da educação brasileira. Portanto para mim, a autoria é quase nula por conta de uma tradição da educação brasileira. A EaD não consegue ser diferente nesse ponto (PROFESSOR B).

A consciência e a aprendizagem responsiva contribuem para que o aluno-autor se reconheça como sujeito historicamente moral e distinga seu papel social com lucidez de valores éticos. O aluno só consegue ser autor quando entende que a posse da linguagem e a habilidade em utilizá-la são componentes de autoridade que ele detém (BAKHTIN, 2003). Nesse sentido, o professor D declara que autoria:

é fundamental não só na *online* como na presencial. Costumo dizer que para se ter autoridade é preciso ser autor. Sempre comento com eles sobre a etimologia da palavra autoridade que tem a ver com autoria. Você só é visto se for autor. Então, só é autoridade se for autor, se conseguir se colocar e fazer seu fazer a partir de seu conhecimento, da construção do saber (PROFESSOR D).

Os professores C e H ratificam os depoimentos acima, respectivamente:

esse talvez seja o nosso maior problema. É muito comum o aluno pegar uma citação da internet e jogar. Esse aluno deve ser estimulado a escrever com suas próprias palavras? Estimulado a pesquisar, mas a escrever com suas próprias palavras. [...]. Eu vejo os mesmos problemas [...] no presencial. Mas dentro do contexto, já que estamos falando de ética, dentro do contexto da ética são os mesmos (PROFESSOR C).

Pela minha visão, que trabalho muito com os alunos da área de EaD, eu tento mostrar a eles a importância de você tentar criar um trabalho próprio, de sua autoria, ou ter o cuidado de mencionar os autores quando você indica os trabalhos de outras pessoas. Porque os alunos têm o hábito de fazer um copiar e colar, e depois simplesmente colocar como deles e ainda se aborrecer com o professor quando a gente pede para que eles façam alterações (PROFESSOR H).

Para ser aluno-autor, o estudante terá que, *a priori*, se perceber como sujeito histórico-social e a partir desse reconhecimento definir seu estilo linguístico e sua

presença no fórum. Ou seja, a escolha ética e a tomada de consciência antecedem à escrita autoral porque o enunciado liga o falante, os ouvintes e as situações que os conectam (BAKHTIN, 2003). A partir das várias vozes e discursos sociais estabelecidos no fórum e no conteúdo da disciplina, o aluno-autor escolherá tomar ou não uma posição axiológica, fundamentada na sua consciência. A autoria, portanto, é de responsabilidade de seu autor e não pode ser separada dos vínculos éticos que a precedem e a determinam. Nesse sentido, plagiar é uma deliberação discente que produz atitudes responsivas diretas e repercussão moral. É uma escolha não ética feita pelo estudante, decorrente de suas práticas sociais articuladas às regras morais vividas em circunstâncias concretas (BAKHTIN, 2003). Esse fato fica explícito no relato seguinte: *“Isso é muito sério porque nós estamos formando pessoas que vão formar pessoas. E quando eles estão lá na frente, [apresentando] o TCC, os trabalhos de conclusão de curso... ficam tão desesperados!”* (PROFESSOR D). Esse depoimento e o que se segue demonstram a necessidade de formação em várias dimensões na escola básica. Quando o professor D afirma que os alunos ficam nervosos (E como professora corroboro essa afirmação), eles assim se comportam, geralmente porque se sentem despreparados para estarem à frente da turma na condição de argumentadores de ideias ou expositores de conteúdo, como diz o professor B:

Pois é, a minha preocupação no ensino superior é por isso, porque eu acho que na educação superior a gente pode fazer muito pouco sobre esse ângulo. Eu acho que isso tem a ver com a formação educacional de toda a criança, de toda a história escolar dela, e isso é uma deficiência no nosso país. A gente cada vez mais vê gestores públicos irresponsáveis, professores irresponsáveis. Há claro belíssimas exceções, mas são exceções. Então a gente não pode esperar que no ensino superior o aluno chegue eticamente pronto porque é um processo de quem deveria estar formando, mas ele não formou (PROFESSOR B).

Ser responsável implica em se assumir diante dos outros como um sujeito que é ajuizado pelo que fala, faz ou escreve. Autoria no fórum é ato ético e responsável porque é “uma questão fundamental em que o aluno tem que aprender a pesquisar e não simplesmente copiar e colar” (PROFESSOR E). Ao se assumir como sujeito histórico, se reconhece como autor no fórum (e na vida), se projeta “ser-no-mundo” (HEIDEGGER, 2005) e evidencia sua presença. O professor E declara a dificuldade de o aluno criar um enunciado próprio ou compreender a função social e pedagógica do fórum de discussão:

Porque nem no fórum a gente consegue que eles tenham a própria autoria. A gente não dá conta no fórum de dizer para ele fazer o ir e vir. A gente não consegue fazer com esse aluno tenha uma autoria própria. Porque ele só sabe dizer para você assim: _ Eu fui lá, eu postei, eu quero o ponto. Ele não entende que postar é algo a mais, e não simplesmente postar (PROFESSOR E).

Aos alunos foi realizada a pergunta: O que é autoria no fórum de discussão. Os estudantes do grupo 1 definem autoria como: pesquisa, dúvida, publicação e escrita do pensamento. Um aluno afirma que autoria é poder “colocar suas dúvidas

e afirmações” (ESTUDANTE 03). Outros alunos destacam que autoria é “aquilo que se publica” (ESTUDANTE 17) quando se faz “uma pesquisa sobre determinado tema” (ESTUDANTE 05) e se colocam “dúvidas em forma de questionamentos” (ESTUDANTE 21).

O grupo 2 interpreta essa categoria como: produção autônoma, construção do conhecimento, invenção e exposição de ideias, porque autoria diz respeito ao “que o aluno consegue distinguir e elaborar sozinho, embora tenha referenciais teóricos permeando essa construção” (ESTUDANTE 16). “É a capacidade de se apresentar e se enturmar, falar o que estuda, onde, dialogar com o professor e colegas” (ESTUDANTE 13) e de “construir um pensamento, uma opinião, uma tese própria, embasado em autores” (ESTUDANTE 04). Percebemos crescimento conceitual nessa categoria porque o grupo 2 a interpreta como produção pessoal mais elaborada e processo reflexivo, ao contrário do grupo 1 que a vê como um relato do que foi aprendido ou a expressão de dúvidas.

Prosseguindo na análise dos dados, faremos agora a exposição de alguns aspectos do PPP relacionando-os à investigação pretendida nesse trabalho. A intenção de examinar o PPP recai sobre a possibilidade de verificarmos nesse documento a inclusão de conceitos éticos na formação dos pedagogos no ambiente digital.

Ao analisarmos o PPP do curso pesquisado, identificamos que tem como objetivo geral formar profissionais preparados para compreender a dinâmica da realidade, e responder às diferenciadas demandas educativas da sociedade contemporânea, atuando em uma complexa cadeia de atividades. O documento entende que para garantir a possibilidade de um trabalho interdisciplinar é necessário que se divida o currículo em eixos temáticos, a fim de que o aluno construa seu pensamento teórico, gradativamente. Os eixos formam um conjunto que envolve os conceitos de: sociedade, cultura, história, educação, espaços educativos, aprendizagem, subjetividade, conhecimento, ensino, trabalho, políticas, gestão, currículo, ética e compromisso social. Tais eixos têm a intenção de integrar diferentes disciplinas e organizar projetos e atividades complementares, de acordo com os interesses e necessidades de cada região. As concepções teóricas utilizadas no PPP foram o conceito de sujeito sóciohistórico de Vygotsky e a ideia sociotécnica de Pierre Lévy. O PPP desse curso estabelece a Educação como processo de construção de conhecimentos a partir dos pilares: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer de Delors (2010). O professor é denominado de professor-tutor e visto como sujeito orientador, instigador e que é capaz de direcionar os alunos ao trabalho cooperativo e colaborativo mediante a potencialização do diálogo, da troca de conhecimentos e da produção coletiva dos discentes. Compreendem que as ações pedagógicas devem articular os saberes e as práticas, vinculando-os aos ideais da ética, da responsabilidade, da cidadania, da solidariedade e do espírito coletivo, e direcionando-as ao atendimento das necessidades da comunidade

regional e local.

No que tange aos professores, não os identificamos como sujeitos instigadores de processos colaborativos, como pressupõe o PPP do curso. Ao contrário, essa prática pareceu-nos incipiente, de acordo com os relatos docentes. Não afirmamos com isso que os professores entrevistados sejam contrários à prática colaborativa. Apenas constatamos que essa atividade não é efetivada com fluência e regularidade pelos docentes. Possivelmente isso acontece pela falta de uma diretriz da coordenação de cursos que planeje práticas colaborativas em conjunto com os docentes. Vemos nesse episódio, a necessidade de reorientação metodológica e de capacitação docente para o desenvolvimento de habilidades comunicativas nos professores, visto que, uma das críticas reiteradas dos docentes concerne à falta de participação, ou à participação alienada dos estudantes. Não encontramos, portanto, nesse quesito, consonância entre o que diz o PPP e os relatos de alunos e professores.

No que se refere às categorias de autoria, colaboração e presença, distinguimos ocorrências interessantes na correlação entre os dados da pesquisa com professores e estudantes. Autoria para os estudantes entrevistados (dos períodos mais elevados) é a produção autônoma para a construção do conhecimento, ou seja, a capacidade de caminhar sozinho na busca orientada. Os professores também percebem a autoria dessa maneira, no entanto, os docentes consideram essa habilidade discente como quase nula no fórum, devido à insistência dos alunos na prática de copiar e colar. Em contrapartida, os estudantes em nenhuma das respostas, mencionaram esse fato, tampouco aludiram à dificuldade de serem autores nas postagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os resultados aqui expostos apontam para a necessidade do aperfeiçoamento de práticas educativas colaboradoras na EaD, bem como na elucidação de alguns conceitos e técnicas concernentes à aprendizagem colaborativa. É preciso, sobretudo a premência de instituímos processos de capacitação docente que visem o fortalecimento da educação a distância e de suas especificidades. É relevante, principalmente, o investimento no professor para que ele desenvolva e incremente suas competências pedagógicas, comunicativas, sociais, gerenciais e técnicas relativas ao trato com o ambiente cibernético. A competência docente associada às estratégias didáticas adequadas à EaD e às metodologias ativas podem ser um caminho viável para a promoção de um ambiente colaborativo, e à manutenção da comunidade virtual de aprendizagem, com vistas à formação plena do estudante universitário.

Entendemos que o hábito da internet e a presença no mundo cibernético redimensionaram as relações sociais com objetos e pessoas e, reestruturaram algumas concepções, tais como: distância, interatividade, modelo comunicacional

e trabalho docente. A mediação tecnológica informática engendrou distintas possibilidades em todos os âmbitos sociais, dentre eles na área educacional. Bem como, instituiu questões relacionais, humanas e éticas que ainda não estávamos habituados.

Esse novo universo cibernético, ao mesmo tempo que de nós exige inserção aos seus métodos e procedimentos, também nos impele à pesquisa e à descoberta de novas formas de atuação, relacionamento e aprendizado. Exige de nós, docentes, o reconhecimento de que precisamos abrir mão das formas usuais de fazer educação, em busca de maneiras colaborativas, negociadas e criativas de educar. Mediar a aprendizagem em um AVA requer dos docentes comportamentos dinâmicos e habilidades específicas, tais como: capacidade de expressão e comunicação hipermidiáticas, produção compartilhada de atividades, capacidade para estabelecer diálogo permanente e uso de técnicas didáticas que favoreçam à criação de uma comunidade virtual de aprendizado.

A função de professor, nesse contexto, demanda aprimoramento contínuo e desenvolvimento de competências pedagógica, social, gerencial, técnica, interpessoal, dialógica, comunicativa e ética. Todas devem estar relacionadas entre si, em um processo conexo e intencional para a formação do sujeito pleno, crítico, produtor de ideias, participante ativo e integrante de uma sociedade que tem como base a informação. Distinguimos essa situação como um grande desafio educacional, mas, igualmente, avistamos soluções possíveis e exequíveis no contexto escolar e acadêmico. Todas as possíveis soluções perpassam por uma perspectiva colaborativa e negociada da educação, em que o professor precisa ultrapassar o paradigma da linearidade, do pensamento disciplinar e da fragmentação da realidade e do conhecimento, bem como, encarar o estudante como um sujeito social que é responsável por seu conhecimento e, portanto, deve ser o centro do processo educativo.

O AVA institui um universo de possibilidades que precisam ser utilizadas, inventadas e reinventadas por nós, docentes, a fim de que as interações modifiquem o modelo educativo, e o mundo virtual se torne “um vetor de inteligência e de criação coletivas” (LÉVY, 1999, p. 75). Isso porque a EaD subentende o reconhecimento do sujeito social (BEHRENS, 2012), a importância do outro e dos processos coletivos (LÉVY, 1999) para a construção do conhecimento e de comunidades de aprendizagem (PALLOFF, PRATT, 2002), especialmente da instituição de ambientes de aprendizagem que promovam interdisciplinaridade, transversalidade e colaboração.

Os resultados da pesquisa demonstram que colaboração não é ainda vista, de maneira abrangente pelos professores, como uma estratégia didática na construção do conhecimento acadêmico. Isto é um ponto crítico na docência *online*, porque, embora saibam que a interação é condição fundamental para que a aprendizagem ocorra, muitos docentes utilizam a pedagogia da linearidade. Essa metodologia

linear e centrada no professor inviabiliza a colaboração e a interatividade autêntica nas discussões nos fóruns e promove o esvaziamento conceitual e humano daquele local. Fazer uma transposição comum do esquema presencial de docência para o ambiente virtual não contribui para o desenvolvimento discente, tampouco para tornar o AVA um espaço aprazível e proveitoso. O modelo de transmissão dos conteúdos prontos, acabados e lineares não dá conta do universo de conhecimento inaugurado pela internet e pela educação *online* (MORAN, 2015; PETERS, 2003; PALLOFF; PRATT, 2002).

Apontamos, para futuras discussões, a importância do aprofundamento da pesquisa e do estudo sobre autoria, colaboração, presença, teorias da aprendizagem e da tecnologia da informação, para o desenvolvimento de *interfaces* diferenciadas, colaborativas e compatíveis às peculiaridades de cada disciplina acadêmica. Precisamos pensar em soluções viáveis e factíveis que coadunem metodologias ativas e aportes teóricos para a composição de um AVA que proporcionem áreas compartilhadas funcionais de modo a atender:

- a. às exigências educativas das diferentes disciplinas;
- b. às necessidades atuais dos alunos;
- c. aos processos dinâmicos e colaborativos (VERDUIM; CLARK, 1991; MORAN, 2015; BEHRENS, 2012; LÉVY, 1993).

Assinalamos a necessidade de que os planejamentos didáticos para a EaD se empenhem no desenvolvimento de competências éticas, discursivas, técnicas, cognitivas, comunicativas, interpessoais, dialógicas e profissionais nos discentes. Isso porque, o estudante é um ser social que pensa, sente, dúvida, levanta hipóteses, e elabora a vida no contexto da realidade complexa, dinâmica e indeterminada. As metodologias didáticas utilizadas devem, então, eleger uma abordagem progressista para que se construa uma pedagogia que visualize o ambiente digital como meio para que a educação se processe, mediante a atuação de seus protagonistas: alunos e professores (MONTES, 2016).

A prática pedagógica contemporânea precisa romper com os limites redutores e lineares da educação tradicional e se conectar a uma ação didática complexa e interativa para ampliar o desenvolvimento intelectual e acadêmico de alunos e professores. De igual forma, é preciso promover discussões nos fóruns que se constituam em frutuosos momentos na vida acadêmica do estudante e cooperem para o desenvolvimento científico e ético do grupo, numa perspectiva dialógica e de construção de conhecimento significativo e aplicável.

REFERÊNCIAS

Aristóteles. **Ética a Nicômacos**. 3.ed. Tradução do grego. Brasília: UnB, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929). 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 15.ed. Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LE MOS, A. **Ciber-Cultura-Remix**. In Seminário Sentidos e Processo. Sintético Digital. Redes: criação e reconfiguração. São Paulo: Itaú, ago. 2005. Disponível https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VguF5_vBPIsJ:https://pt.scribd.com/doc/48332999/Andre-Lemos-Cibercultura-Remix+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso feito em 23 de setembro de 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34. 1999.

MONTES, M.T. do A. **Aprendizagem Colaborativa e Docência Online**. Curitiba: Appris, 2016.

MORAN, J. Mudando a educação com tecnologias ativas In Coleção **Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso feito em 02 de janeiro de 2016.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. **Building Learning Communities in Cyberspace**. São Francisco: American Secondary Education. 2007. Disponível em <http://crawl.prod.proquest.com.s3.amazonaws.com/fpcache/e4849239164fbedd42d2d4bd8ee21b79>

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on- -line** Porto Alegre: Artmed, 2012.

PIAGET, J. **O Desenvolvimento do Pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

_____. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

SOBRAL, A. **O ato “responsável”, ou ato ético em Bakhtin, e a centralidade do agente**. Signum: Estud. Ling. Londrina, n.11/1, p. 219-235, jul. 2008.

VERDUIM, J.R.; Clark, T.A. **Distance Education: The Foundations of Effective Practice**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.

VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

XAVIER, A. C; SANTOS, C.F. **O texto eletrônico e os gêneros do discurso**. Veredas. Juiz de Fora, v. 4, n. 1 p. 51 a 57, 2005.

INTERNET E EDUCAÇÃO: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Mauricio dos Reis Brasão

Universidade de Uberaba - PPGE

Uberaba - MG

RESUMO: Esta investigação busca realizar um estudo do estado do conhecimento em relação à inserção da Internet no espaço escolar. Trata-se de uma revisão bibliográfica, com uma leitura fenomenológico-hermenêutica, baseada nos pressupostos de Bicudo (2011). Assume-se no estudo, o método fenomenológico, entendendo que a fenomenologia busca ir às coisas-mesmas, averiguando como o fenômeno se desvela. Concluiu-se que: (a) as políticas públicas, enquanto direcionadas ao meio educativo, são complexas, pois englobam diferentes atores e fronteiras teóricas e metodológicas; (b) as tecnologias alteraram as áreas do saber, sobretudo a acadêmica, onde o conhecimento é construído e compartilhado; e (c) a Internet é um dispositivo ao mesmo tempo interativo e proativo que viabiliza formas inéditas de ensinar e aprender, mas requer cuidados quanto ao seu uso.

PALAVRAS-CHAVE: Estado do conhecimento. Internet. Educação. Construção do conhecimento.

INTERNET AND EDUCATION: A BIBLIOGRAPHICAL STUDY

ABSTRACT: This research seeks to carry out a study of the state of knowledge regarding the insertion of the Internet in the school space. It is a bibliographical review, with a phenomenological-hermeneutic reading, based on the assumptions of Bicudo (2011). It is assumed in the study, the phenomenological method, understanding that the phenomenology seeks to go to the same things, ascertaining how the phenomenon is revealed. It was concluded that: (a) public policies, while directed to the educational environment, are complex, since they include different actors and theoretical and methodological boundaries; (b) technologies have changed the areas of knowledge, especially academic, where knowledge is constructed and shared; and (c) the Internet is an interactive and proactive device that enables unprecedented ways of teaching and learning, but requires care in its use.

KEYWORDS: State of knowledge. Internet. Education. Knowledge construction.

1 | INTRODUÇÃO

Salientamos que esta produção faz parte de pesquisa em construção, e

nesta investigação, partimos de duas inquietações: o que revelam os estudos contemporâneos sobre a temática Educação e Internet e que concepções esses estudos têm mencionado. Nesse sentido, buscamos fazer um mapeamento do que os pesquisadores vêm tecendo em relação à temática e assim reconhecemos o que está sendo discutido, os caminhos apontados pelas investigações e as lacunas teóricas ainda não exploradas com vistas à produção de nossa tese em construção.

Essa pesquisa tem como aporte os referenciais teóricos de Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006). Para estas, um estudo que procura identificar as contribuições para construção da teoria, revelar possíveis lacunas e identificar experiências no campo em estudo. Para aquela, “[...] o estado da arte é uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar” (FERREIRA, 2002 p. 258).

As sociedades mundiais têm testemunhado uma progressiva produção de conhecimento a partir de incontáveis inovações tecnológicas que possibilitaram a universalização imediata da informação. Nas últimas décadas, a rápida disseminação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) definiu novas formas de relacionamento com o conhecimento e com a informação, de modo que “a educação já não pode funcionar sem se articular com dinâmicas mais amplas que extrapolam a sala de aula” (DOWBOR et al., 2001, p. 2).

O processo tecnológico abarca uma variedade de mudanças do setor econômico ao político, do social ao simbólico, do cultural ao psíquico, que acarretam muitas transformações para a sociedade e afetam diretamente a educação. Inclusive, “as TICs têm sido apontadas como elemento definidor dos atuais discursos do ensino e sobre o ensino” (BARRETO, 2004, p. 182).

A Internet, neste contexto, “é uma interface que pode ajudar os alunos a desenvolverem um sentido de responsabilidade pessoal com seu próprio aprendizado. Através dela, eles expandem seus horizontes, aprendendo a comunicar-se, a colaborar e, de fato, a aprender” (CRUZ, 2013, p. 2).

A Internet constitui uma das ferramentas mais utilizadas em todo o mundo devido à ampliação das TICs. A expansão e popularização da Internet avivou o uso das TICs nos diversos setores da sociedade, aduzindo mudanças nas relações econômicas, sociais e culturais, com notória cooperação no âmbito educacional para fins pedagógicos.

Diante do exposto, esta pesquisa investiga a inserção da Internet no contexto educacional e seus corolários para a escola, em geral, e para o professor e o aluno, em particular.

2 | AS TICS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Em 1979, foi criada a Secretaria Especial de Informática (SEI) com a finalidade de coordenar e executar a Política Nacional de Informática, estimulando

a informatização na sociedade. O emprego da informática na educação tornou-se objeto de estudo no final da década de 1970, mediante o projeto Educação com Computador (Educom), o qual foi “a primeira ação oficial e concreta para levar os computadores até as escolas públicas” (TAJRA, 2008, p. 15).

O projeto Educom foi o primeiro projeto público a tratar da informática educacional. Ademais,

Agregou diversos pesquisadores da área e teve por princípio o investimento em pesquisas educacionais. Este projeto forneceu as bases para a estruturação de outro projeto, mais completo e amplo, o Proinfo. O Proinfo, praticamente uma releitura do projeto Proinfe, teve maior incentivo financeiro e está sendo, até o momento, o mais abrangente no território nacional entre todos os projetos, através de seus Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE). (TAVARES, 2013, p. 1).

No início da década de 80, “começa a desenvolver-se a Política de Informática Educativa (PIE), caracterizada por atividades de pesquisa e seminários de discussão em pequena escala” (CARNEIRO, 2002, p. 49).

Na década de 1990, “o uso do computador na educação está em plena ascensão em diversos países. O receio inicial de que a máquina poderia vir a substituir o professor aos poucos está sendo desmistificado” (NISKIER, 1993, p. 100).

Para executar a informática no contexto educacional, contou-se com o expressivo contributo de órgãos como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Secretaria Especial de Informática (SEI) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) (MORAES, 1997).

Com o auxílio dos supracitados órgãos, houve, por meio da Política Nacional de Informática, o desenvolvendo diretrizes fundamentais para implantação das TICs nas escolas.

Concomitantemente, foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) com o propósito de promover o uso pedagógico das TICs na rede pública de ensino fundamental e médio pertencentes às redes municipal e estadual. Esse programa educacional “é uma iniciativa do Ministério da Educação; tem como foco de suas ações a capacitação de multiplicadores e de escolas para o uso da telemática em sala de aula e é desenvolvido em parceria com os governos estaduais e alguns municipais” (ROJO et al., 2005, p. 156).

De acordo com o Portal do Ministério da Educação, o Proinfo, que foi criado pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997 leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, Estados, Distrito Federal e Municípios devem assegurar a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para utilizar as máquinas e as tecnologias.

Para que a incorporação da informática possibilite uma educação mais qualificada, é inescusável adequar os profissionais da área de educação, pois “a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor” (VIEIRA, 2011,

p. 4).

Apesar de adotar políticas de acesso, o sistema público educacional brasileiro ainda não auferiu êxito em integrar totalmente as tecnologias nas escolas. Ademais, a alteração acerca dos impactos sociais das TICs no sistema educacional não é novo e reforça uma agenda para as políticas públicas na área da educação.

Inicialmente focados no provimento de infraestrutura de acesso, os programas de fomento ao uso das TICs no âmbito escolar têm como ponto de partida uma expectativa de profundas mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem – sobretudo na busca pela transformação das práticas pedagógicas e por um aumento do desempenho escolar. (BARBOSA, 2014, p. 27).

Noutro ponto de vista, “ainda existem muitas barreiras a serem superadas para a integração efetiva das TICs aos processos pedagógicos, que vão além das dificuldades associadas a questões de infraestrutura das TICs nas escolas” (BARBOSA, 2014, p. 28).

Nesse pensar, Polato (2009, p. 50) assevera que a relação entre a tecnologia e a escola permanece conflituosa, na medida em que “entre os professores, a disseminação de computadores, Internet, celulares, câmeras digitais, e-mails, mensagens instantâneas, banda larga e uma infinidade de engenhocas da modernidade provoca reações variadas”.

No século XXI, as novas tecnologias da informação impactam significativamente as transformações culturais, a superação dos limites espaciais e a concentração e rapidez na transmissão de informações. São notórias as prerrogativas das TICs, e, em termos gerais, o uso da tecnologia pode transformar de modo qualitativo a sociedade, mas a condição *sine qua non* é que o seu acesso seja irrestrito.

3 | A INTERNET NO CONTEXTO ESCOLAR

Internet é a sigla de *internetwork system*, cuja tradução é “sistema de interconexão de rede de comunicação”. Por meio da Internet é possível ter acesso a uma grande quantidade de informações disponíveis mundialmente, por isso é considerada a mais completa e abrangente ferramenta de aprendizado existente. Das tecnologias digitais, a Internet, especificamente, oferece uma gama de informações, como acervos de livros, revistas, artigos científicos etc., que propiciam o estudo de diferentes áreas do conhecimento.

A informática e a Internet trazem consigo uma nova lógica e postura diante da aprendizagem completamente distinta das anteriores, afinal, a relação espaço-tempo apresentada pela escola é limitada àquele espaço físico, ao passo que essas novas tecnologias rompem as possibilidades comunicativas e de formação a partir do desaparecimento das fronteiras físicas e espaciais. (ARRUDA, 2009, p. 20).

A Internet é a maior rede do mundo de computadores, sendo que a computação é utilizada como um meio para gerar, transmitir e armazenar diversas informações,

ou seja, “a tecnologia é usada para fazer o tratamento da informação, auxiliando o utilizador a alcançar um determinado objetivo” (VIEIRA, 2011, p. 16). O serviço WWW (*World Wide Web*) foi criado em 1989 como um agregador de informações, no qual a maioria das informações disponíveis na Internet podem ser acessadas em diferentes plataformas.

Segundo Castells (1999), a coexistência harmônica de vários interesses e culturas na rede tomou a forma da *World Wide Web*, uma rede flexível composta por redes dentro da Internet, onde empresas, instituições, associações e pessoas físicas produzem os próprios Websites, que servem de fulcro para que os indivíduos com acesso possam produzir sua *homepage*, feita de colagens variáveis de textos, imagens, sons e animações.

A disseminação e uso de tecnologias digitais, sobretudo dos computadores e da Internet,

Favoreceu o desenvolvimento de uma cultura de uso das mídias e, por conseguinte, de uma configuração social pautada num modelo digital de pensar, criar, produzir, comunicar, aprender – viver. E as tecnologias móveis e a web 2.0, principalmente, são responsáveis por grande parte dessa nova configuração social do mundo que se entrelaça com o espaço digital (ALMEIDA; SILVA, 2011, p. 4).

Nesse pensar, o uso da Internet na escola constitui uma exigência da cibercultura, isto é, do “novo ambiente comunicacional-cultural que surge com a interconexão mundial de computadores em forte expansão no início do século XXI. Novo espaço de sociabilidade, de organização, de informação, de conhecimento e de educação” (SILVA, 2013, p. 63).

Ora, o papel da educação é propiciar aos educandos condições de pensar, analisar, dialogar e trocar informações coletivamente. A Internet viabiliza a interatividade, caracterizada tanto na arquitetura hipertextual como no ciberespaço, elementos que anuem a comunicação sob uma multiplicidade de redes articulatórias de conexões.

O acesso à informática deve ser entendido como um direito, e tanto nas escolas públicas como nas escolas particulares, o estudante deve poder usufruir de uma educação que uma alfabetização tecnológica.

Como barreiras de tempo e espaço são constantemente derrubadas, o acesso à tecnologia requer uma atitude ao mesmo tempo crítica e inovadora, de forma a possibilitar o relacionamento com a sociedade como um todo. O desafio “passa por criar e permitir uma nova ação docente na qual professor e alunos participam de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, encorajadora e que tenha como essência o diálogo e a descoberta” (BEHRENS, 2000, p. 77).

Dessa forma, o papel docente é redimensionado, na medida em que o professor se transforma no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por

pesquisar, por buscar a informação mais relevante (MORAN et al., 2012).

3.1 A Segurança na Internet

A utilização da Internet carece ocorrer como um alicerce na construção de conhecimentos. Assim, como as tecnologias integram o cotidiano dos jovens, “é responsabilidade dos gestores e professores, acolhê-las como aliadas em seu trabalho, utilizando-a como ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem e também formando para o uso correto dessas tecnologias” (WEINERT et al., 2011, p. 53).

Em 23 de abril de 2014, foi sancionada a Lei nº 12.965, popularmente conhecida como Marco Civil da Internet, com o objetivo de oferecer segurança jurídica aos usuários da rede, isto é, aos internautas e provedores, às empresas e à Administração Pública.

A nova lei estabelece princípios, fundamentos, direitos e objetivos no uso da rede mundial de computadores, assim como cria normas de cunho processual para a proteção desses direitos. A nova norma também tem o objetivo de assegurar os direitos à liberdade de expressão e privacidade dos usuários, direitos que estão presentes em todo o texto legal.

A Lei nº 12.965, em seu artigo 26, determina que

O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da Internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico.

Sob esta ótica, o uso criativo das tecnologias pode contribuir para os professores transformarem “o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos” (KENSKI, 2011, p. 103).

Nesse sentido, a Internet constitui uma nova forma de promover o trabalho pedagógico e, portanto, influencia o processo educacional, habilitando o corpo discente para uma nova ordem global de relações humanas, de modo a transformar as realidades sócio-histórico e cultural.

O uso das novas tecnologias de informação e comunicação “é imprescindível dentro do processo de ensino-aprendizagem. Com o uso da Internet, temos acesso a um grande número de informações, permitindo assim a interação e a colaboração entre pessoas distantes geograficamente” (COUTINHO et al., 2014, p. 15).

As tecnologias poderão revolucionar o ensino e a educação de forma geral, no entanto a forma como são utilizadas para a mediação entre professores, alunos e a informação pode ou não ser revolucionária, já que “os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no

processo do que das tecnologias utilizadas, seja o livro, o giz ou o computador e as redes” (KENSKI, 2010, p. 121).

O professor que trabalha na educação com a informática deve desenvolver na relação aluno-computador uma mediação pedagógica “que se explicita em atitudes que intervenham para promover o pensamento do aluno, implementar seus projetos, compartilhar problemas sem apresentar soluções, ajudando assim o aprendiz a entender, analisar, testar e corrigir erros” (MASETTO, 2000, p. 171).

As tecnologias, em função das extensas possibilidades de pesquisa, facilitam a motivação dos discentes porque a informática transforma o conhecimento em algo não-material, variável, fluido e indefinido, mediante os suportes digitalizados, trazendo consigo processos provocadores de rupturas, tais como

A interatividade, a manipulação de dados, a correlação dos conhecimentos entre si por meio de links e nós de rede hipertextuais, a plurivocidade, o apagamento das fronteiras rígidas entre texto-margens e autores-leitores, a relativização da objetividade do conhecimento e da busca de verdades definitivas (RAMAL, 2002, p.14).

Todavia, existem alunos que se perdem durante a navegação pela multiplicidade de sites disponíveis, evadem para áreas de interesse pessoal, comprovando que “o acesso a grandes quantidades de informação não assegura a possibilidade de transformá-la em conhecimento. O conhecimento não viaja pela Internet” (MARTÍNEZ, 2004).

Os professores, por essa razão, devem capacitar-se para utilizar as novas metodologias, na medida em que apenas a tecnologia em sala de aula não despertará o interesse do aluno pela aprendizagem.

Embora conciliáveis, unir educação e tecnologia constitui “uma tarefa que exige preparo do professor dentro e fora da sala de aula. Ao mesmo tempo em que oferece desafios e oportunidades, o ambiente digital pode tornar-se um empecilho para o aprendizado quando mal-usado” (NEIRA, 2016 p. 4).

Nesse pensar, além da capacitação dos professores, é necessário que os mesmos mudem suas atitudes para que haja a integração das tecnologias na escola e a quebra dos paradigmas (TAJRA, 2008).

Noutro norte, os eventuais benefícios ou malefícios às crianças e adolescentes decorrentes do uso da Internet são bastante discutidos. No Brasil, tal preocupação é justificada devido ao número progressivo de acesso destes jovens à rede mundial de computadores (BORGES, 2013).

Fato é que crianças e adolescentes têm acesso cada vez mais cedo à informação e às novas tecnologias, o que suscita a necessidade orientá-los na sua “navegação” e aprendam a lidar com as situações indevidas (BASTOS, 2014).

A segurança na Internet depende de diversas ações, dentre as quais a educação dos usuários da rede sobre as ameaças e suas formas de proteção (HOEPERS; STEDING-JESSEN, 2006). Assim, quando utilizada com intuito de obter informações

sobre pesquisa, estudos e conversas entre amigos, a Internet pode ser considerada benéfica. Mesmo assim, é preciso considerar a fonte de informação e com quem os jovens estão se relacionando (BORGES, 2013).

Assim, os jovens precisam ser conscientizados sobre os reais perigos existentes quando navegam na Internet e as formas para se proteger. Ademais, é imperioso esclarecer que a Internet somente constitui fonte de conhecimento para o usuário que o almeja. Caso contrário, a criança ou o jovem distanciarão de todo conteúdo relevante e buscarão materiais que não contribuirão para a sua formação. E é precisamente nesse ponto que, além dos pais e responsáveis, o educador deve norteá-los, ensinando como essa potente ferramenta pode e deve ser usada.

4 | CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa, ao estabelecer a relação entre a educação e tecnologias, em especial a Internet, inferiu que às escolas cabe objetivar o uso dessa tecnologia e favorecer seu acesso aos educandos e educadores. Ao usar a Internet como recurso de aprendizagem, o professor oportuniza ao aluno obter conhecimentos diversificados e fomentar o processo nevrágico e criativo mediante a comunicação.

Para a escola, o grande desafio implica em mudanças que vão desde a concepção de educação, de aprendizagem e de formação de professores até a definição de políticas públicas capazes de assegurar a democratização e apropriação das novas tecnologias em uma perspectiva crítica. Nesse aspecto, Internet, tecnologia e escola, apesar de às vezes constituírem discursos díspares, podem atuar conjuntamente para promover um processo de aprendizagem contextualizado.

A escola, por meio do corpo docente, deve ensinar os alunos a utilizar com consciência as possibilidades disponibilizadas pela Internet. É importante que o professor monitore os alunos a fim de evitar acessos a sites não permitidos e que eles se afastem do que de fato relevante. Além disso, é imperioso que o professor sugira sites que contenham informações confiáveis, de forma a estimular a discussão do conteúdo, bem como questionar e promover a construção do conhecimento.

O gerenciamento das políticas e do sistema educacional está relacionado com as problemáticas enfrentadas pelos docentes, cujos critérios para fazerem uso das tecnologias em sala de aula consistem na formação e capacitação, pelas quais poderão conseguir direcionar o aluno a desenvolver a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo e a troca de resultados, sempre com atenção nas informações pertinentes disponibilizadas na *web*.

Por parte dos alunos, a interação bem-sucedida propende a ampliar a aprendizagem, patenteando que a tecnologia no ambiente da sala de aula pode modificar a situação da educação, tornando-os mais participativos, questionadores e críticos.

A imprescindibilidade de se compreender a função da escola no início do

século XXI remete à reflexão acerca dos significados e dos sentidos do sistema educativo ante a formação das novas gerações. A educação, que é um dos pilares da construção da sociedade da informação, precisa estar aberta aos novos espaços de aprendizagem e produção do conhecimento viabilizado pelas tecnologias, pois não há como conceber a sociedade atual e do futuro sem tecnologia, sobretudo a Internet.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. G. M. da. **Currículo, tecnologia e cultura digital**: espaços e tempos de web currículo. Revista *e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 1, abril. 2011.

ARRUDA, E. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 13-40.

AZEVEDO, J. L. de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARBOSA A. F. (Coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2013. 2014. Disponível em: http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_EMP_2013_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.

BARRETO, R. G. **Tecnologia e educação**: trabalho e formação docente. Educ. Soc. Campinas, v. 25, n. 89, p. 118-1201, dec. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2019.

BASTOS, A. J. **Os perigos da Internet** – alguns cuidados a ter com o seu uso. 2014. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/lbastos/osperigosdainternet.htm>. Acesso em: 17 fev. 2019.

BEHERENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BONAVIDES, P. **Do Estado Liberal ao Estado Social**. 9. ed. Malheiros Editores. São Paulo: 2009.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. Informática e Educação Matemática. In: **Col. Tendências em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BORGES, D. A. **Crianças e Adolescentes na Internet**: a responsabilidade dos pais ou responsáveis. 2013. Disponível em: <http://meuartigo.brasile scola.com/educacao/criancas-adolescentes-na-Internet-responsabilidade.htm>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União. 05 out. 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. **Apresentação do programa Proinfo**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article. Acesso em: 12 jan. 2019.

- BRITO, G.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e tecnologias**: um (re) pensar. Curitiba: IBPEX, 2006.
- CARNEIRO, R. **Informática na educação**: representações sociais do cotidiano. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CASAGRANDE, R. B. **A Importância da Internet no contexto escolar**. Craciúma-SC, 2008. Disponível em: <http://www.nead.riogrande.ifrs.edu.br>. Acesso em: 13 fev. 2019.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. v. 1, 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 617p.
- COUTINHO, C. L.; LOPES, L. M.; BRAGANÇA, R. C. M. **O que é Educação a Distância? É novidade? Como e quando começou?** Niterói: [s.n.], 2014.
- CRUZ, W. B. **Experiência utilizando ferramenta síncrona no processo de aprendizagem**. Disponível em: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-08372_archivo.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.
- DIAS, R.; MATOS, F. **Políticas públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.
- DOWBOR, L.; IANNI, O; RESENDE, P.; SILVA, H. (Orgs.). **Desafios da Comunicação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- DOURADO, L. F. Plano Nacional de educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura (Org.) **Políticas Públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Líber Livro, 2007. p. 21-48.
- FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- GOMES, M. de F. C. **Relações entre desenvolvimento e aprendizagem**: consequências na sala de aula. *Presença pedagógica*, São Paulo, v. 8, n. 45, p. 38-49, maio/jun. 2002.
- HOEPERS, C.; STEDING-JESSEN, K. **O cenário da Segurança da Informação no Brasil. 2006**. Disponível em: <http://www.cgi.br/publicacoes/artigos/artigo38.htm>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e o ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.
- KENSKI. **Educação e Tecnologias o Novo Ritmo da Informação**. 8. ed. São Paulo/Campinas: Editora Papirus, 2011.
- LIBANEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. p. 3-107.
- LITWIN, E. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- MAMEDE-NEVES; DUARTE, M. A. C. Rosalia. **O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial p. 769-789, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 jan. 2019.

- MARTÍNEZ, J. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo; Brasília: Cortez; UNESCO, 2004.
- MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MICROSOFT PRESS. **Dicionário de informática.** Rio de Janeiro: Campus, 1998. 805p.
- MORAES, M. C. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação.** Porto Alegre, v. 1, p. 1-35, abr.1997. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/003.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas.** 13. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- NEIRA, Ana Carolina. Professores aprendem com a tecnologia e inovam suas aulas. In: **Jornal Estado de São Paulo. 24 de fevereiro de 2016.** São Paulo, 2016.
- NEVADO, R. A. **Ambiente de aprendizagem: do “ensino da rede” à “aprendizagem em rede”.** Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/nfa/tetxt2.htm>. Acesso em: 27 fev. 2019.
- NETO, H. E; ROCHA, S. A. **A informática como ferramenta para a melhoria do processo ensino-aprendizagem na escola pública.** (2013). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgd/downloads/Seriederad005.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019.
- NISKIER, A. **Tecnologia educacional: uma visão política.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- POLATO, A. Tecnologia + conteúdos = oportunidades de ensino. In: **Revista Nova Escola.** São Paulo, n. 223, p. 50, jun./jul. 2009.
- PORCARO, R. M. **Tecnologia da comunicação e informação e desenvolvimento: políticas e estratégias de inclusão digital no Brasil.** Rio de Janeiro: IPEA, 2005.
- PRATA, C. L. Gestão escolar e as novas tecnologias. In: ALONSO, M. et al. **Formação de gestores escolares: para a utilização de tecnologias de informação e comunicação.** São Paulo, 2002.
- RAMAL, A. C. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- REIS, T. **Educação e Cidadania.** Rio de Janeiro: Editora Wak, 2011.
- RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas.** São Paulo: Publifolha, 2010.
- ROJO, R.; BARBOSA, J. Peixoto; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R.T. **As Pesquisas denominadas do Tipo “Estado Da Arte” Em Educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set. /dez. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 08 mar. 2019.
- SILVA, M. A. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações.** Cad. CEDES [online]. 2009, vol.29, n.78, p. 216-226.

SILVA, M. **Internet na escola e inclusão.** (2013). Tecnologias na escola–Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SOUZA, C. **Políticas públicas:** questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, A. R. **A pesquisa no campo da gestão da educação:** algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 81-94, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/103/292>. Acesso: 14 fev. 2019.

TAJRA, S. F. **Informática na educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Ed. Érica, 2008.

TAVARES, N. R. B. (2013). **História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos.** São Paulo. Disponível em: <http://www.lapeq.fe.usp.br/textosticsticspdfneide.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VIEIRA, R. S. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação:** um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco, UNIVASF, 2011. v. 10, p. 66-72.

WEINERT, M. E.; LIMA, S. A.; GRAVONSKI, H. M. **O uso das tecnologias de informação e comunicação no cotidiano escolar das séries iniciais:** panorama inicial. R. B. E. C. T., v. 4, n. 3, set. – dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/926/734>. Acesso em 03 mar. 2019.

NO NORTE DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO: INDÍCIOS E PISTAS DA FEMINIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE COLATINA (1909-1929)

Ingrid Regis de Freitas Schmitz de Alencar

NUCAPHE – Núcleo Capixaba de
Pesquisa em História da Educação
Vitória, Espírito Santo

Elda Alvarenga

Professora da Faculdade Estácio de Vila Velha
NUCAPHE – Núcleo Capixaba
de Pesquisa em História da Educação
Vitória, Espírito Santo

RESUMO: objetiva compreender o processo que levou o magistério a se constituir uma profissão exercida majoritariamente por mulheres no município de Colatina no Estado do Espírito Santo. Baseia-se no método indiciário, tendo como principal referência os estudos de Carlo Ginzburg. Ginzburg (1990), afirma que por volta do final do século XIX é que emerge, no âmbito das ciências humanas, um modelo ou paradigma epistemológico que se propõe à análise e interpretação da realidade a partir dos indícios e “pistas” deixados pelos personagens. Afirma ainda que “a realidade é fundamentalmente descontínua e heterogênea” (GINZBURG, 2007, 269). Concluímos que as marcas, indícios e sinais deixados pelas mulheres professoras da primeira metade do século XX, possibilita compreender como se deu o processo de feminização do magistério

no Espírito Santo e mais especificamente, no município de Colatina. Observa-se que, como afirma Silva (2002), o mundo do trabalho se organiza não apenas pela economia e pela cultura, mas também pela posição ocupada por homens e mulheres em uma determinada sociedade. Nota-se também que a feminização do magistério também foi influenciada pelas transformações nas relações patriarcais que estruturavam a sociedade nas primeiras décadas do século XIX.

PALAVRAS-CHAVE: Feminização; trabalho docente; Espírito Santo.

IN THE NORTH OF THE STATE OF ESPÍRITO SANTO: INDICATIONS AND TRACKS OF THE FEMINIZATION OF TEACHING WORK IN THE MUNICIPALITY OF COLATINA (1909-1929)

ABSTRACT: aims to understand the process that led the teaching profession to become a feminized profession in the municipality of Colatina in the State of Espírito Santo. We use a methodological path based on the index method, having as main reference the studies of Carlo Ginzburg. Ginzburg (1990) argues that by the end of the nineteenth century, an epistemological model or paradigm emerges within the human sciences that proposes to analyze and interpret reality from the “clues” left by the characters. He further states that “reality is fundamentally

discontinuous and heterogeneous.” (GINZBURG, 2007, 269). We conclude that the marks and signs left by women teachers in the first half of the twentieth century make it possible to understand how the process of feminization of teaching in Espírito Santo took place, and more specifically in the municipality of Colatina. It is observed that, as Silva (2002) affirms, the world of work is organized not only by the economy and culture, but also by the position occupied by men and women in a given society. It is also noted that the feminization of the teaching profession was also influenced by the transformations in the patriarchal relationships that structured the society in the first decades of the nineteenth century.

KEYWORDS: Feminization; Teaching Work; Espírito Santo

1 | INTRODUÇÃO

O intento de escrever sobre o processo de inserção das professoras mulheres no magistério primário de Colatina, é um agradável desdobramento da pesquisa realizada pela primeira autora, durante o curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Os debates realizados no interior do grupo de pesquisa, coordenado pela professora Regina Helena Silva Simões (Nucaphe), possibilitou a interseção das informações coletadas em Colatina com dados relacionados ao processo de inserção das mulheres no magistério capixaba, à época interesse de estudos da segunda autora deste capítulo.

Nesse artigo, nosso *locus* de análise é o município de Colatina. Concebida como umas das principais cidades do Norte do Estado, Linhares apresentava-se, como uma região rica em florestas, madeiras e possuidora de solo fértil. A partir dos anos 1906, sofre mudanças em sua configuração administrativo-econômica que coincidem com o processo de expansão do ensino investigado no recorte temporal estabelecido. Em função da construção da estrada de ferro que vai de Vitória, no Espírito Santo, a Diamantina, Minas Gerais, passando por Colatina (que pertencia a Linhares), associada à chegada dos imigrantes europeus que se instalaram em colônias por toda aquela região. Nesse contexto, Colatina passaria, no decorrer dos anos seguintes, a principal cidade e sede do município, no lugar de Linhares que se tornou subordinada àquela (ALENCAR, 2016).

A investigação realizada e as problematizações que a movimentam e a análise das fontes de pesquisa foram construídas a partir do diálogo com a literatura sobre História da Educação no Brasil e no Espírito Santo e com produções acadêmicas sobre a história de mulheres professoras e a presença feminina no exercício do trabalho docente. Baseia-se no método indiciário, tendo como principal referência os estudos de Carlo Ginzburg. Ginzburg (1990), afirma que por volta do final do século XIX é que emerge, no âmbito das ciências humanas, um modelo ou paradigma epistemológico que se propõe à análise e interpretação da realidade a partir dos

indícios e “pistas” deixados pelos personagens. Afirma ainda que “a realidade é fundamentalmente descontínua e heterogênea” (GINZBURG, 2007, 269).

As principais fontes utilizadas foram a imprensa periódica educacional, a imprensa periódica feminina e a imprensa periódica comum além de teses produzidas sobre o tema. Também foi utilizado documentos da época, como contratos de trabalho, relatórios anuais de docentes e registros realizados por professores/as, como por exemplo, planos de aula e relatórios. Assim, nesse texto, buscamos, pelos indícios e pistas deixados pelos professores/as colatinenses, compreender como se deu o processo de feminização do magistério no município de Colatina, “aproximando a lupa” dessa instituição, engajadas num exercício de conhecer melhor suas especificidades, mas também guardando a compreensão de que esse contexto faz parte de um complexo “romance de relações sociais” (REVEL, 2010).

Ginzburg (1990), afirma que por volta do final do século XIX é que emerge, no âmbito das ciências humanas, um modelo ou paradigma epistemológico que se propõe à análise e interpretação da realidade a partir dos indícios e “pistas” deixados pelos personagens. Narrar a feminização do magistério em Colatina se faz um desafio na medida em que é rara e incipiente a literatura localizada sobre a história desse município. Contudo, segundo Ginzburg (2007) “a realidade é fundamentalmente descontínua e heterogênea”. Dentro dessa perspectiva, impõe-se a necessidade de juntar os fragmentos localizados e construir uma narrativa, ainda que sucinta, apontando os principais tópicos a serem abordados dentro do recorte da pesquisa (ALENCAR, 2016).

Alvarenga (20018) salienta que como aconteceu na maior das Províncias, a inserção das mulheres no magistério no Espírito Santo aconteceu num contexto da expansão do campo educacional em termos quantitativos, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, antigo primário. Conforme afirma Almeida (1998), a “mão-de-obra” feminina na educação se fez necessária, entre outros motivos, pelo conservadorismo católico da época, que não aceitava que os professores educassem as meninas. Alguns/algumas historiadores/as também indicam a possibilidade de o exercício do magistério ser considerado desonroso para os homens naquela época. Dessa forma, a pesquisa analisa as singularidades desse processo no município de Colatina no Estado do Espírito Santo.

Já apontávamos em outra ocasião que, considerando a importância do ensino primário no cenário da história da educação brasileira durante a Primeira República, a ampliação dos estudos sobre a escolarização primária nas diferentes regiões do Espírito Santo poderá colaborar para uma visão mais aprofundada e abrangente desse processo no Estado (ALENCAR; ALVARENGA, 2016).

Como já assinalamos em trabalhos anteriores (ALENCAR, 2016), neste estudo, partimos do pressuposto de que, no norte do Espírito Santo, a expansão do ensino esteve relacionada com pelo menos dois movimentos que ocorreram entre o final do século XIX e o início do século XX: a chegada de imigrantes europeus no final do

século XIX, que provocou o povoamento significativo da região, expandindo-a para o interior do território que era praticamente inabitado (SIMÕES; FRANCO, 2014); a Proclamação da República, que traz consigo elementos da modernidade, como a urbanização das cidades, a industrialização, a abertura de estradas de rodagem e de ferro e a instrução republicana. Nesse sentido, percebemos a inserção das mulheres no magistério e a posterior feminização deste como um desdobramento desses movimentos, necessário para a referida expansão do ensino.

Concluimos que as marcas, indícios e sinais deixados pelas mulheres professoras da primeira metade do século XX, possibilita compreender como se deu o processo de feminização do magistério no Espírito Santo e mais especificamente, no município de Colatina. Observa-se que, como afirma Silva (2002), o mundo do trabalho se organiza não apenas pela economia e pela cultura, mas também pela posição ocupada por homens e mulheres em uma determinada sociedade. Nota-se também que a feminização do magistério também foi influenciada pelas transformações nas relações patriarcais que estruturavam a sociedade nas primeiras décadas do século XIX (ALENCAR; ALVARENGA, 2016).

COLATINA E CENÁRIO EDUCACIONAL NO PERÍODO DE (1909-1929)

Em 1909, com a reforma republicana da educação, Colatina se destacou como a cidade do norte do Espírito Santo que estava mais alinhada com os ideais políticos vigentes, conforme ilustrado na imagem1:

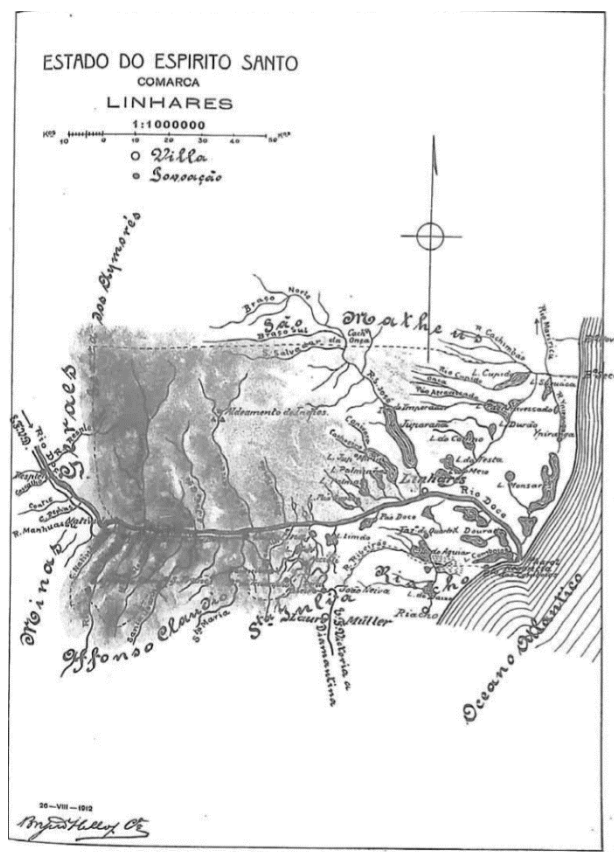


Imagem 1 – Correspondência Diário da Manhã

Fonte: Diário da Manhã, n. 296, Victoria, sábado, 27 de novembro de 1909.

A correspondência acima retrata o estado de “adiantamento” deste município em termos de “preparo intelectual, físico e moral das novas gerações”. E para corroborar a imagem de uma cidade republicana, o correspondente não poderia deixar de citar a participação da professora “Exma. Senhora Dona Cândida Vasconcelos Calmon” na inauguração do *Theatrinho Gremio Collatinense*.

De acordo com Alencar (2016), a partir da análise dos dados do recenseamento de 1920, disponíveis no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, Colatina (até então comarca de Linhares), configurava-se como um território que corresponde atualmente a Linhares, Colatina, São Gabriel da Palha, Águia Branca, Vila Valério, São Domingos do Norte, Marilândia, Baixo Guandu, Sooretama, Rio Bananal, Alto Rio Novo, Pancas, Governador Lindemberg e Mantenedópolis. O mapa 1 ilustra essa demarcação:



Mapa 1 – Comarca de Linhares

Fonte: Espírito Santo, 1913, Jeronimo Monteiro.

O Presidente de Estado, Marcondes Alves de Souza (1913), descreve Colatina como:

Esse Grande e futuroso Município, situado em uma e outra margem do Rio Doce, é digno da atenção dos poderes publicos, não só pela grande extensão do seu território, em grande parte inculta, e que se presta admiravelmente á colonização, como também pela uberdade do seu sólo, riquissimo em madeiras de lei (SOUZA, 1913, p. 54).

Alencar (2016) ainda aponta que Linhares, município em que predominavam os quartéis militares voltados para a contenção dos ataques dos índios botocudos, de certa forma, desfalece com a chegada da República, e esse processo pode ser associado a alguns fatores, como a expansão agrícola no interior desse município, o fomento à cafeicultura, a construção da estrada de ferro que transfere a sede da cidade para Colatina e a influência política da oligarquia local, formada, principalmente pela família Calmon.

A oligarquia republicana constituída com base em relações familiares girava em torno do coronel Alexandre Calmon e começa a assumir lugar de destaque, valendo-se tanto da relação já estabelecida entre seus antepassados e o governo republicano quanto dos laços familiares mantidos com o clã parental formado em São Mateus (BOU-HABIB FILHO, 2007).

Segundo Bou-Habib Filho (2007), a família Calmon tinha grande prestígio na Corte, no período do Império, e soube perpetuar sua atuação política também

durante a República, tendo Augusto e Alexandre Calmon como representantes de Linhares (Colatina) na fundação do Partido Republicano Espírito-Santense, em 1908. Conforme esse autor, em 1903, Alexandre Calmon começou a trabalhar como fornecedor de víveres e equipamentos para a construção da Estrada de Ferro Vitória-Minas, provavelmente por influência do ministro de Viação e Obras Públicas, Miguel Calmon Du Pin e Almeida. Para Alencar (2016):

Atuando também como intendente e principal líder de Linhares, Alexandre Calmon, que passava mais tempo em Colatina e percebeu o potencial daquela vila que resultara da expansão cafeeira originada no sul do Estado, promoveu a transferência forçada da sede de Linhares para Colatina, em 1906 (p. 58).

Colatina projetava-se cada vez mais no cenário econômico, passando à sede do município no lugar de Linhares. Essas mudanças administrativas e econômicas afetaram diretamente as decisões quanto à instrução. Em 1924, foi construído o prédio para o grupo escolar de Colatina, que inicialmente era tratado como Escolas Reunidas Aristides Freire. Devido ao crescimento populacional em Colatina, há também um destaque para esse município nos Relatórios de Inspeção que apontam o aumento da quantidade de escolas isoladas naquela região.

Segundo Gonçalves (1924), mesmo após a saída de Alexandre Calmon do cenário político capixaba, em 1916, por ocasião da Revolta (frustrada) de Xandoca, o município de Colatina continuou se projetando como “[...] o mais digno de destaque [...] [e que] progride rapidamente, especialmente quanto a instrução primária” (GONÇALVES, 1924, p. 1-2). No rastro deste “progresso” as referências à materialidade dos prédios apontam uma valorização do espaço destinado à instrução primária na maioria das localidades inspecionadas por Claudionor Ribeiro em Colatina. É neste contexto que, a exemplo do que ocorreu em outros municípios do Espírito Santo, as mulheres foram ingressando na corrida docente e ocupando as cadeiras vagas, ora abandonadas por homens em busca de melhores remunerações e condições de trabalho, ora pela própria expansão da instrução pública.

A REFORMA EDUCACIONAL DE 1908, FORMAÇÃO DOCENTE E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Ao relacionarmos a constituição gradual do magistério como profissão feminilizada em Colatina com a criação dos grupos escolares como instituições modelares no Estado do Espírito Santo, observamos que esses dois processos se intensificaram nas primeiras décadas do século XX. Pode-se aferir que, a inserção das mulheres no magistério foi condição fundamental para a reforma implementada pelo educador paulista Carlos Alberto Gomes Cardim, contratado pelo então governador, Jeronymo Monteiro, para esta finalidade, uma vez que, a demanda por professores/as era crescente em especial após a obrigatoriedade da instrução feminina e a carência de professoras para ocupar as cadeiras criadas para esse fim.

Uma das dificuldades apontadas nos Relatórios de Governo de Jeronymo Monteiro (1912) era a falta de professores para reger as cadeiras das localidades mais afastadas da capital e identifica 69 escolas sem provimento por falta de professores. A tabela 1 demonstra os dados estatísticos sobre matrícula e número de escolas e apresenta, por um lado, a expansão do ensino e, por outro, o crescimento do número de escolas não providas por falta de professores/as.

ANNOS	1908	1909	1910	1911	1912
Escolas existentes.....	125	160	222	247	271
Augmento.....		35	62	25	24
Escolas providas.....	121	148	160	176	173
Augmento.....		27	12	16	
Escolas não providas.....	1	12	62	71	98
Alunos matriculados.....	2.740	4.200	4.907	6.204	7.340
Augmento.....		1.460	687	1.297	1.136

Tabela 1: Escolas providas e não providas e alunos matriculados no Espírito Santo – 1909 a 1912.

Fonte: Mensagem de governo de Jerônimo Monteiro, 1913.

Como se vê na imagem acima, existe um descompasso entre a criação e o provimento de escolas, chegando ao ponto de se criar escolas sem que existissem profissionais para nelas trabalhar, dado corroborado na Mensagem Presidencial de Marcondes Alves de Souza, em outubro de 1913, na qual ele afirma ser “[...] grande a falta de professores habilitados, existindo 104 escolas primarias vagas, [...], apesar das vantagens oferecidas pelo Governo” (SOUZA, 1913, p. 28).

As fontes nos permitem imaginar que a escassez de professores homens impulsionou o discurso republicano em expansão que defendia a adequação das mulheres para as atividades do magistério. Para Almeida (1998, citada por ALVARENGA, 2018), a ocupação do magistério pelas mulheres deu-se efetiva e inicialmente devido ao aumento do número de vagas nas escolas e, posteriormente, pelo abandono dos homens da profissão em busca de melhores salários. A retirada dos homens à procura de uma atividade melhor remunerada teria permitido que seus lugares fossem ocupados pelas mulheres Dessa forma

[...] com a possibilidade das mulheres poderem ensinar, produziu-se uma demanda pela profissão de professora. Aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada à ideia de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual a que as mulheres estiveram submetidas socialmente ao longo de décadas, por entender-se que cuidar de crianças e educar

era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar por excelência (ALMEIDA, 1998, p. 64).

Conforme Costa (2010), a feminização do magistério ocorre em grande medida devido ao processo de universalização da educação escolarizada ocorrido nos países desenvolvidos do ocidente. O projeto de escolarização, vinculado ao progresso e modernização das sociedades, torna-se obrigação do Estado e direito social. Nessa lógica, aliado a aspectos higienistas e patriarcalistas, o magistério se expande como um campo de trabalho adequado e recomendável às mulheres, para o qual eram consideradas moralmente mais preparadas apesar de consideradas intelectualmente inferiores. As mulheres que tinham uma formação marcada pela religiosidade, consideradas dóceis e submissas, foram convocadas para a missão de educar, concebida como uma vocação associada à vocação para a maternidade. Há uma forte articulação dos discursos religiosos, biológicos e pedagógicos no sentido de se naturalizar o magistério como “trabalho de mulher” (COSTA, 2010).

O presidente do estado, Jerônimo Monteiro, também aponta como um desafio para a instrução pública do período, a falta de um estabelecimentos de ensino, internatos e externatos, destinados a ministrar instrução primária e secundaria aos jovens do sexo masculino. Por outro lado, elogia o trabalho desenvolvido pela Escola Normal e anexas pelo trabalho realizado. Para ele, estas instituições “[...] constituem um estabelecimento que honra os nossos créditos e os fóros de civilização de que gozamos, pela sua capacidade, pelas condições hygienicas a que satisfaz e pelo modo como distribuem o ensino [...]” (p.63). O presidente também demonstra preocupação com os salários dos professores e afirma:

Penso que deve soffrer uma revisão sábia, inteligente e justa a tabella de vencimentos dos professores, de modo que lhes seja fácil empregar a actividade, exclusivamente, á nobre missão de educar e ensinar a mocidade, sem outras preocupações (MONTEIRO, 1911, p.65).

A aproximação da instrução colatinense aos preceitos republicanos propalados pela Reforma Educacional de 1908 ganhou destaque naquele período e por meio do impresso *Diário da Manhã*, que em 1909 anunciava:

Torna-se mister que os municipios, a exemplo do que tem feito Collatina, acompanhem de perto o progresso desenvolvido na capital e que todos nós que desejamos o adiantamento da nossa terra concorramos de boa vontade e na medida das nossas forças para a realização dos seus almejados ideaes (DIÁRIO DA MANHÃ, 1909, p. 2).

Se compararmos o movimento de inserção das mulheres no magistério no Espírito Santo com o mesmo processo ocorrido, especificamente em Colatina, observamos que o processo seguiu, de modo geral, o mesmo caminho. As tabelas abaixo nos ajudam nessa interpretação

Referência	Homens	Mulheres	Total
Nomeação	15	37	52
Aposentadoria	2	0	2
Conversão ou criação de esc. mista	0	19	19
Exoneração	2	0	2
Remoção	7	11	18
Disponibilidade Avulsa	7	17	24
Conversão para esc. masculina	3	0	3
Conversão da esc. mista em feminina	0	1	1

Tabela 2 – Decretos expedidos pelo poder executivo no 1º semestre de 1914

Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo - Relatório Marcondes Alves de Souza - 1914

A tabela 2 nos permite aferir, a partir dos decretos expedidos em 2014, que ocorreu uma expressiva inserção das mulheres no magistério capixaba paralela a gradual saída dos homens da função docente, mostra disso é o fato das 52 nomeações, 71,15% serem de mulheres para 28,85% de homens. Quando voltamos nosso olhar para as nomeações de professores/as para ocuparem as cadeiras criadas ou oriundas de escolas que foram convertidas de escolas exclusivas para o sexo masculino para escolas mistas, vemos que as mulheres ocupam a totalidade de nomeações. A única situação em que os homens configuram mais do que as mulheres, é no caso inverso, quando escolas mistas são convertidas em escolas masculinas.

ANO PROF	ANO					
	1909-1910	1920-1921	1922-1923	1924-1925	1926-1927	1928-1929
HOMENS	05	02	01	01	04	03
MULHERES	05	18	32	15	37	11
VAGAS	06	02	-	01	-	-

Tabela 3 – Mapeamento dos professores de Colatina 1908-1929

Fonte: Alencar, 2016, p. 124-128.

No caso de Colatina, embora não apresente um crescimento linear, a tabela 3 também indica uma prevalência do número de professoras sobre o de professores. Na sede do município, cidade de Colatina, obtemos um indicativo de possíveis relações que propiciaram o aumento do número de mulheres lecionando na escola. A primeira professora mencionada, também pelo impresso *Diário da Manhã*, era a “Exma. Sra. D. Candida Vasconcellos Calmon” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1909). Tratava-

se da esposa do Coronel Alexandre Calmon, ao qual o mesmo jornal referia-se como “operoso industrial coronel Alexandre Calmon”.

As prerrogativas do coronel Xandoca (modo como era popularmente tratado) remetem a um estilo específico de se posicionar politicamente no interior. Bou-Habib Filho (2007) afirma que O duplo tratamento dado a Alexandre Calmon na redação do jornal do Governo – industrial e coronel – indica o perfil da figura articuladora mais relevante de Colatina durante a primeira metade do século XX. Esse autor defende que a base social que legitimava politicamente o Coronel Xandoca se alicerçava em sua habilidade em agir como líder tribal para congregar os oligarcas regionais.

Alexandre Calmon era um coronel com atitudes de denotavam algo mais. Apoiou a construção da estrada de ferro que ia de Vitória a Minas Gerais, passando por Colatina, contribuindo com o fornecimento de suprimentos e víveres. Engajou-se na política estadual cumprindo dois mandatos como vice-governador republicano. Casou-se com uma professora normalista, formada pelo Colégio do Carmo e permitiu sua atuação profissional na cidade conhecida como o reduto de sua liderança.

Observamos que entre as alunas de Dona Cândida Calmon, havia algumas que viriam a se tornar professoras em Colatina anos depois. Em 1909, a redação do *Diário da Manhã* elenca alguns nomes de alunos que participaram da inauguração do *Gremio Collatinense*, entre os quais, estão 33 estudantes, 23 meninas e 10 meninos. Chama atenção nomes de alunas em 1909 que, posteriormente, viriam a compor o quadro de professoras de Colatina. Dentre elas, estão: Jesuina da Costa Amorin, normalista, professora de estação da Lage; Raimunda Cunha, que lecionou em Crissiúma; e Sebastiana Gryllo, que viria a ser a diretora das Escolas Reunidas Aristides Freire.

O crescimento do contingente de professoras em Colatina concorria apenas com o também crescente número de pedidos de afastamento para tratamento de saúde. Nesse sentido, Alencar (2016), ressalta:

[...] no entanto, a análise dos documentos avulsos do Arquivo Público Espírito-Santense aponta que, com o aumento da quantidade de professores em Colatina, também foi registrado um grande número de pedidos de licença para tratamento de saúde naquele município. (ALENCAR, 2016, p. 132).

As licenças com vencimento, que eram concedidas em caso de moléstias contraídas no local de trabalho, somaram 33 pedidos, o que indica que as condições climáticas em Colatina, assim como em todo o norte do Estado do Espírito Santo, favoreciam o aparecimento de doenças que nem sempre eram rapidamente curadas, em vista das prorrogações das licenças concedidas.

A autora cita que na escola de Maylasky, por exemplo, foi possível mapear os nomes de algumas professoras que lecionaram, por meio das concessões de licença. A professora Jovita Andrade Saldanha, recebe 30 dias de licença com vencimentos em maio de 1921 e 6 dias sem vencimentos em fevereiro de 1922. Em fevereiro de 1923, Izabel Gonçalves, professora da referida escola, recebe 60 dias de licença com

vencimentos e, logo em seguida, Felisbina de Moraes, da mesma escola, receberia 20 dias de licença com vencimentos. Ainda que não possa oferecer acesso à data precisa de início e término do exercício de cada professora, os pedidos de licença dão pistas de quem trabalhou em cada escola, mesmo por um curto tempo. Esses documentos avulsos apontam também a rotatividade de professores.

CONCLUSÕES

De modo geral podemos afirmar que, a exemplo do que ocorreu na maior parte dos estados brasileiros e na maioria das cidades do Espírito Santo, a inserção das mulheres no município de Colatina e a gradual feminização do magistério, ocorreu inicialmente de forma lenta nos anos finais do século XIX mas se expandiu e gradualmente foi tornando o magistério uma profissão ocupada majoritariamente por mulheres. Merece destaque o fato das mulheres ocuparem as cadeiras mais distantes e terem enfrentado precárias condições de trabalho, contexto característico do processo de expansão escolar capixaba neste período. As muitas licenças para tratamento de saúde são indícios desse contexto, que sugerimos ser tratado de forma mais aprofundada em outro texto.

O olhar atento às marcas, indícios e sinais deixados pelas mulheres professoras da primeira metade do século XX, possibilita compreender como se deu o processo de feminização do magistério no Espírito Santo e mais especificamente, no município de Colatina. Observa-se que, como afirma Silva (2002), o mundo do trabalho se organiza não apenas pela economia e pela cultura, mas também pela posição ocupada por homens e mulheres em uma determinada sociedade. Nota-se também que feminização do magistério também foi influenciada pelas transformações nas relações patriarcais que vinham estruturando a sociedade nas primeiras décadas do século XIX. (ALMEIDA, 1998).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Ingrid Regis de Freitas Schmitz de. **Escolarização no norte do Espírito Santo início do Século XX: das escolas isoladas aos grupos escolares**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ALENCAR, Ingrid Regis de Freitas Schmitz de; ALVARENGA, Elda. **A constituição do magistério como profissão feminizada no norte do Estado do Espírito Santo: indícios e pistas da feminização do trabalho docente no município de Colatina (1909-1929)**. In: CBHE. História da Educação: global, nacional e regional. 9. 2016, Maringá/PR. Anais. CBHE, 2016.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora Unesp, 1998. (Prismas).

ALVARENGA, Elda. **A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramento possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920)**. 2018. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

BOU-HABIB FILHO, Namy Chequer. **A revolta de Xandoca**: desafio à oligarquia Monteiro no ES (1916). 2007. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

COSTA, M. V. Feminização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GINZBURG, Carlo. História e cultura: conversa com Carlo Ginzburg. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 254-263, 1990.

REVEL, JACQUES. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set.dez. 2010.

PRODUÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DE TEXTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane Batistioli Vendrame

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Maringá - Paraná

Maria Angélica Olivo Francisco Lucas

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Maringá - Paraná

RESUMO: Objetivamos refletir acerca da apropriação da linguagem escrita, explorando aspectos teórico-metodológicos que envolvem a produção e reestruturação de textos coletivos e individuais nos anos iniciais do ensino fundamental. Em nossa experiência profissional observamos que tanto os professores em formação inicial, quanto os que já atuam, encontram dificuldades para promover momentos significativos de produção e reestruturação de texto em sala de aula. Trata-se de um relato de experiência, por meio do qual pretendemos sintetizar algumas orientações teórico-metodológicas que apontam para a necessidade de o docente organizar sua prática pedagógica com encaminhamentos intencionais, sistematizados e adequados a cada turma. Primeiramente apresentamos a concepção de linguagem que embasa nossas reflexões. Em seguida, discutimos acerca da relação entre a concepção de alfabetização que permeia as práticas de escrita realizadas nas escolas. Subsidiados por tais reflexões

apresentamos uma experiência de formação inicial de professores envolvendo ações de produção e reestruturação textual.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de texto. Reestruturação de texto. Prática pedagógica.

PRODUCTION AND RESTRUCTURING OF TEXT IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: We aim to reflect on the appropriation of written language, exploring theoretical and methodological aspects that involve the production and restructuring of texts collective and individual in the early years of elementary school. In our professional experience we observed that both teachers in initial training, as for those already active, they find it difficult to promote significant moments of production and restructuring of text in the class room. This is an experience report, through which we intend to synthesize some theoretical-methodological orientations that point to the need for the teachers organize their pedagogical practice with intentional, systematized and appropriate referrals to each class. First we present the conception of language that embases our reflections. Next, we discuss the relationship between the conception of literacy that permeates the writing practices performed in schools. Supported by such reflections we

present an experience of initial training of teachers involving production actions and textual restructuring.

KEYWORDS: Text production. Text restructuring. Pedagogical practice.

1 | INTRODUÇÃO

Objetivamos refletir acerca da apropriação da linguagem escrita, explorando aspectos teórico-metodológicos que envolvem a produção e reestruturação de textos coletivos e individuais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em nossa experiência profissional observamos que tanto os professores em formação inicial, quanto os que já atuam, encontram dificuldades para promover momentos significativos de produção e reestruturação de texto em sala de aula. Logo, a proposta de trabalho com a produção e reestruturação textual no âmbito da escola tem levado a equívocos que criam, tanto no professor, quanto no aluno, uma “aversão” pela produção de textos. Inicialmente, porque o aluno se vê forçado a escrever todos os dias sobre “coisas chatas”. Posteriormente, porque o professor acredita que a reescrita causa muito tumulto, indisciplina e que é mais fácil organizar exercícios com palavras soltas, geralmente copiadas de livros didáticos.

A forma como propomos o encaminhamento da prática pedagógica tendo em vista as ações de produção e reestruturação de texto mantém íntima relação com a concepção de linguagem que embasa nossas reflexões pautadas na Teoria Histórico-Cultural. Para esse referencial teórico, no decurso da história humana, a linguagem desenvolveu-se concomitantemente ao pensamento no processo do trabalho social; logo é um produto histórico, constitutivo da atividade mental humana, sendo um processo pessoal e social, pois tem origem e se realiza nas relações entre indivíduos organizados socialmente.

Ela é um dos fatores que determinam a passagem da conduta animal à atividade consciente do homem. Foi no processo do trabalho socialmente dividido que se criou nas pessoas a necessidade da comunicação, ocasionando a produção da linguagem. Isso permitiu que, progressivamente, fosse criado um sistema de códigos que nomeasse ações e objetos, a ponto de transformar a linguagem em instrumento decisivo para o conhecimento humano, graças ao qual o homem pode superar os limites da experiência sensorial e formular determinadas generalizações.

Para Luria (1987, p. 202),

Graças à linguagem, o sujeito pode penetrar na profundidade das coisas, sair dos limites da impressão imediata, organizar seu comportamento dirigido a uma finalidade, descobrir os enlaces e as relações complexas que são inatingíveis para a percepção imediata, transmitir a informação ao outro homem, o que constitui um poderoso estímulo para o desenvolvimento mental, pela transmissão de informação acumulada ao longo de muitas gerações.

Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como sistema simbólico, produzido historicamente a partir da necessidade de interação entre os homens,

durante o trabalho (DUARTE, 2004). Para agir coletivamente, criou-se um sistema de signos que permitiu a troca de informações e a ação conjunta sobre o mundo. Nesse movimento, a linguagem é base da atividade mental, portanto não é apenas adquirida por nós, no curso do desenvolvimento: ela nos constitui, nos transforma e é mediadora de todo o nosso processo de apropriação de mundo e de nós mesmos (TULESKI, 2008).

Ainda nesse sentido, é pertinente destacar que ao transmitir informações complexas, produzidas ao longo de séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e, por meio dela, dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento que em nenhuma hipótese poderia resultar da atividade independente de um indivíduo isolado. Por conseguinte, o processo de produção da linguagem estabelece no homem um tipo inteiramente novo de desenvolvimento psíquico, desconhecido dos animais, o que confirma que ela é realmente o meio mais importante de desenvolvimento da consciência.

Sendo assim, a maneira como conduzimos o processo de ensino, as nossas ações em sala de aula, são afetadas ideologicamente, já que a forma como idealizamos o ensino da língua, em especial da escrita, os materiais didáticos utilizados, as escolhas que fazemos em relação a metodologia de ensino, as ações que envolvem a produção e reestruturação de textos junto aos nossos alunos, podem colaborar para a formação de indivíduos críticos, ou alienados, tendo em vista que as mesmas estão, definitivamente, amparadas em concepções de homem, de sociedade, de linguagem, as quais incorporamos ao longo de nossa constituição histórico social.

Por isso, para relatarmos nossa experiência de formação inicial de professores envolvendo ações de produção e reestruturação textual, primeiramente apresentaremos algumas reflexões sobre o ensino da língua escrita no início de escolarização, mas especificamente, sobre o processo de alfabetização que perpassa as práticas de escrita realizadas nas escolas. Em seguida, abordaremos a experiência de formação inicial de professores envolvendo tais ações.

2 | CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO

No Brasil, ao longo dos séculos XIX e XX, o ensino da leitura e da escrita, no início do processo de escolarização, aconteceu mediante o uso de cartilhas. Essa forma de organizar a apropriação da escrita não significou apenas a adesão a um tipo de material didático, mas a prevalência de uma determinada concepção de alfabetização. O uso de cartilhas atrelava-se à crença de que a alfabetização é um ato mecânico, ou seja, que se limita à aquisição de técnicas para decifrar o código escrito e codificar a linguagem oral.

A ênfase dada ao material didático utilizado – a cartilha – centrava-se no ensino das relações entre fonemas e grafemas. Assim, para dominar o código, as crianças

necessitavam treinar duas técnicas básicas: a codificação, que é a transformação dos sons da língua falada em sinais gráficos, e a decodificação, que é reconstituir a palavra falada com base nos sinais gráficos registrados. Nessa lógica, eram valorizadas as correspondências entre os sons e as grafias e a discriminação de sons e grafias semelhantes para se chegar ao registro e à leitura de palavras, frases e textos. Nesse processo, o domínio do traçado correto das letras era fundamental, o que demandava treino, mediante exercícios de cópia e de ditado, sendo que a escrita ortográfica se constituía em parâmetro para a avaliação. Dessa forma, a escrita era entendida como uma ação em que habilidades caligráficas e ortográficas deveriam ser ensinadas concomitantemente com a habilidade de leitura. A esse respeito, assim explica Mortatti (2000, p. 56-57):

Convém combinar a leitura com a caligrafia e a ortografia, considerando todavia as duas últimas especialidades como acessórias, e ainda como um dos meios de alcançar mais prontamente, com mais segurança, o fim da primeira. Esta combinação não somente se torna vantajosa para o ensino da leitura, como também ao progresso geral dos alunos e à boa ordem da escola.

Deste modo, os textos das cartilhas não eram produzidos com a intenção de dizer algo ou comunicar um conteúdo, mas de apresentar palavras e frases conforme a sequência das famílias silábicas, sempre das mais simples às mais complexas. Tinham como “[...] preocupação o domínio do código, sem o estudo da significação, como se fosse possível trabalhar com essas instâncias da linguagem (código x significado) separadamente”, criticam Sérkez e Martins (1996, p. 9). Com isto se esvaziava a linguagem de conteúdos, uma vez que o objetivo era memorizar o modo de se escrever, e não o que se escreve e para quem se escreve.

A partir dessa forma de conceber a escrita, na organização do processo de alfabetização os esforços eram direcionados para o desenvolvimento de habilidades de codificação e decodificação. Somente após as crianças terem dominado essas habilidades é que poderiam utilizar a escrita para registrar suas experiências e pensamentos, para se comunicar com outras pessoas; até então, elas escreviam para treinar a escrita e liam para treinar a leitura. Suas tentativas de dizer por escrito o que queriam e o que pensavam eram controladas, inclusive, pelas famílias silábicas que aos poucos lhes eram apresentadas.

É possível identificar os resultados desse modo de organização do ensino, tendo como referência alguns dados relativos à situação educacional apresentados por Ferreiro e Teberosky (1987, p. 16), colhidos da Unesco em 1974.

- Do total da população compreendida entre os 7 e 12 anos, em 1970, 20% encontravam-se fora do sistema educacional.
- De toda a população escolarizada, apenas 53% chegavam à 4ª série – o limiar mínimo indispensável para uma alfabetização definitiva – ou seja, a metade da população abandonava sua educação, sem regressar à escola, ainda num momento muito elementar do primeiro grau.
- Dois terços do total de repetentes localizam-se nos primeiros anos de esco-

laridade, e em torno de 60% dos alunos egressos da escola repetiram o ano uma ou mais vezes (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987, p. 16).

Ainda em relação aos resultados advindos desse modo de organização do ensino, Ferreiro e Teberosky (1987, p. 17) chamam a atenção para um fato:

Não podemos esquecer, porém, que a alfabetização tem duas faces: uma, relativa aos adultos, e a outra, relativa às crianças. Se em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos.

Diante da necessidade de modificar esse modo de organizar o ensino e de decrescerem os altos índices de reprovação e evasão escolar, a partir de meados da década de 1980, no Brasil, as pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1987) acerca da psicogênese da língua escrita passaram a ser objeto de debate, servindo de base teórica para a reorganização do ensino, tanto do ponto de vista da estrutura – ou seja, da organização do tempo escolar –, como do ponto de vista didático. Nesse contexto, os estudos de Emília Ferreiro e colaboradores constituíram-se em fundamento para o encaminhamento da prática pedagógica, sobretudo para a alfabetização.

Conforme a ótica construtivista, o aluno é visto como sujeito que age sobre a escrita e constrói hipóteses. No processo de aprendizagem é valorizada a produção espontânea da criança que a liberta dos treinos mecânicos de escrita. Nessa linha pedagógica, muita ênfase foi dada ao indivíduo que aprende, minimizando o papel do docente que planeja, que realiza a mediação, caindo em atitudes espontaneístas, uma vez que a teoria aponta para a apropriação da escrita não de forma cultural, mas natural (DUARTE, 2007).

Fiel ao princípio interacionista, o construtivismo procura demonstrar, ao contrário das demais tendências, o papel central do sujeito na produção do saber. Tal perspectiva teórica difere das proposições tradicionais e entende o indivíduo como

[...] Um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1987, p. 26).

O construtivismo foi introduzido no Brasil por se pensar que a crise da educação no país estava ligada ao problema da qualidade de ensino oferecida à “elite” e à “massa” da sociedade (ROSA, 1998). O aprender, segundo essa corrente pedagógica, deveria estar associado ao estágio de amadurecimento em que a criança se encontra, pois pregava que o desenvolvimento do ser humano obedece a estágios bem definidos cronológica e cognitivamente. Segundo esse princípio, as crianças teriam a aprendizagem da leitura e da escrita muito mais condicionada à maturação das estruturas mentais do que aos anos escolares, havendo ainda diferenças individuais entre elas (FABRIL, 2008).

De acordo com as ideias construtivistas, a aprendizagem praticamente não interfere no curso do desenvolvimento. A ênfase nos processos internos e na atividade construtiva da própria criança resulta em uma concepção que considera a aprendizagem como dependente do processo de desenvolvimento – ou seja, aquilo que a criança pode ou não aprender é determinado pelo nível de desenvolvimento de suas estruturas cognitivas.

Contra-pondo-se ao arcabouço teórico piagetiano, a Teoria Histórico-Cultural ganhou espaço no Brasil em meados da década de 1980, com a publicação dos livros “A Formação Social da Mente e Pensamento e Linguagem”, de Lev Semenivich Vigotski. Na década anterior já havia sido publicada a obra “Curso de Psicologia Geral”, de Alexander Romanovich Luria, componente do grupo e representante da referida teoria.

Nessa perspectiva teórica, a criança é entendida como um sujeito que apreende o mundo desde o seu nascimento, em um processo dialético de interação, portanto é considerada capaz, competente, rica em potencialidades e ativa para se engajar no mundo da cultura elaborada historicamente pelas gerações precedentes. Isto significa que a aprendizagem da criança começa muito antes de seu ingresso na escola. Ela nunca parte do zero, o que equivale a dizer que todo ato da criança na escola tem uma pré-história.

Quando a criança, com as suas perguntas, consegue apropriar-se dos nomes dos objetos que a cercam, já está inserida em uma etapa específica de instrução. Assim, aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão conectados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Por conseguinte, esse processo que se produz antes que a criança entre na escola difere, de modo fundamental, do domínio de elementos que se adquirem durante o ensino escolar. Afirmo Vigotski (2006, p. 115):

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

De fato, a aprendizagem é uma necessidade intrinsecamente universal e indispensável para que se ampliem na criança características humanas não naturais, mas constituídas historicamente. Nesse sentido, Saviani (2011, p. 13) afirma:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Nesse contexto, a tarefa do professor é desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diversos; não em reforçar a capacidade total de prestar atenção, mas em ampliar diferentes

faculdades de empregar a atenção sobre distintos materiais. Nesse sentido, é possível afirmar que o papel fundamental do professor está em criar intencionalmente um espaço motivador e provocador de experiências, em organizar e enriquecer a atividade das crianças, em acompanhar seu processo de desenvolvimento, criando sempre vivências e conhecimento, porém nunca engessando ou substituindo a experiência do infante. O professor é um criador de mediações entre o mundo da cultura e a criança, mundo de que a criança precisa se apropriar. Neste sentido, Facci (2006, p. 139) defende que “[...] a forma ativa com que a criança se apropria do mundo das pessoas e dos objetos exige que a tarefa estabelecida pelo educador tenha conteúdo para proporcionar esse ir e vir do mundo externo ao interno”.

Para tanto, o professor deve ter como meta organizar o ensino tendo em vista a aprendizagem do conhecimento científico acumulado ao longo da história, reconhecendo a necessidade de que a prática pedagógica se fundamente na intencionalidade, na organização e na sistematização das ações. Assim, todo conhecimento apropriado pelo aluno no processo de escolarização só faz sentido se o levar a ler nas entrelinhas, a compreender as contradições históricas que motivaram esse próprio conhecimento e mesmo sua conexão com o contexto em que está inserido, de modo a buscar transformação, não apenas na sua vida particular, mas na prática social.

Segundo Saviani (2011), a educação escolar tem como finalidade a ampliação da humanidade no indivíduo e da sua consciência histórica. Consiste em um processo intencional e sistematizado de difusão dos conhecimentos, permitindo que o aluno, de posse dos conhecimentos cotidianos, supere-os pela incorporação dos conhecimentos científicos. Só assim o novo conhecimento e o controle das funções psicológicas possibilitam o desenvolvimento da criança e modificam sua psique. Por meio do acesso ao conhecimento científico transmitido pelo professor, o aluno pode tomar conhecimento da propriedade principal de cada novo conceito e estender sua possibilidade de compreender o mundo de forma crítica. Esse desenvolvimento cultural colabora, por sua vez, para o desenvolvimento universal do indivíduo. Isso equivale a dizer que é necessário elevar a prática pedagógica desenvolvida do nível do senso comum à consciência filosófica, o que significa “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (SAVIANI, 1987, p. 10).

Em conformidade com o autor acima referido, o qual entende que o processo pedagógico escolar deve ser intencional, ressaltamos que tanto o professor quanto os alunos devem ter claro o que se procura alcançar com o trabalho docente-discente, tendo em vista a aprendizagem do conteúdo e, conseqüentemente, a ação do professor.

Neste sentido afirma Mello (2006, p. 185):

Quanto maior for a participação da criança na escola dando a conhecer suas necessidades de conhecimento – que poderão ser aproveitadas ou transformadas pela escola conforme seu grau de humanização ou alienação –, trazendo elementos que ajudam a dar corpo à atividade, participando na definição da forma de realização das tarefas, na organização do plano do dia, na organização do espaço... enfim, quanto maior a presença intelectual da criança na escola, maior a possibilidade de que a tarefa proposta se configure como uma atividade significativa para a criança.

Desse modo, para haver aprendizagem do conteúdo, cabe ao professor promover ações nas quais, no caso da linguagem escrita, o aluno conviva com situações reais de leitura e escrita, movidas pela necessidade, pelo desejo de expressão, pelo cumprimento da sua função social. Dessa forma, a escrita não chega à criança como algo imposto, determinado, sem significado, o que nos permite afirmar que a ela é ensinado o verdadeiro sentido da língua escrita, e não apenas letras.

Enfim, se desejamos que as crianças se tornem exímios leitores e produtores de textos, que leiam e escrevam bem, faz-se necessário trabalhar com o desejo e o exercício da expressão. Tal exercício nasce do que as crianças veem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem. A partir dessa experiência, o professor deve registrar, com as palavras das crianças e por meio de texto, a experiência vivida, o que garantirá a entrada da criança no mundo da escrita e cumprirá com a função social a ela determinada. “Quando fazemos isso [...] podemos dizer que a criança verdadeiramente se apropria da escrita como um instrumento cultural complexo e assim a utilizará” (MELLO, 2006, p. 190).

Por fim, compreendemos que o desenvolvimento humano resulta da transformação cultural, da relação entre o indivíduo e o meio social e cultural que o rodeia, e não da fragmentação das ações. O mesmo podemos afirmar com relação à linguagem escrita, que, por ser uma técnica extremamente complexa, precisa ser ensinada de forma adequadamente organizada, intencional e sistematizada, o que promoverá significativas transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança.

Com base nesse entendimento, buscaremos relatar a nossa experiência didático-formativa envolvendo o trabalho com produção e reestruturação coletiva e individual nos anos iniciais do ensino fundamental.

3 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ao longo de nossa prática docente, temos observado que a proposta de trabalho com a produção e reestruturação textual no âmbito da escola tem gerado equívocos que criam, tanto no professor, quanto no aluno, uma “aversão” pela escrita, como já mencionado. Primeiramente, porque o aluno é compelido a escrever sobre temas insignificantes, já o professor declara que a reescrita tumultua a sala, leva a indisciplina, portanto é mais fácil organizar exercícios com palavras soltas,

comumente copiadas de livros didáticos.

Durante o processo de alfabetização, quando o aluno começa a escrever sozinho, alguns problemas se evidenciam, tais como: omissão de letras, palavras escritas sem as correções ortográficas, palavras unidas a outras (segmentação), conteúdos pobres etc. Isso é compreensível no início do processo de alfabetização. No entanto, esta situação demanda ação do professor, propiciando condições ao aluno de avançar cada vez mais em suas produções.

Além da experiência docente, por também termos desempenhado a função de supervisora pedagógica de uma escola particular e de coordenadora pedagógica em escolas públicas, percebemos a necessidade/dificuldade de o professor promover situações de ensino visando a produção e reestruturação de texto. Em atendimento a professores no período de estudo e orientação, ouvia com frequência dizerem: “é muito difícil trabalhar produção textual com a turma”, “esses alunos não sabem escrever”, “eu perco o controle da sala”, “eles conversam o tempo todo”. Tais discursos nos incomodavam, pois tínhamos clareza, pautados nos fundamentos anteriormente explicados, de quão essencial era promover momentos de produção escrita em sala de aula.

Para evidenciar a necessidade de ação do professor, relatamos a seguir uma proposta de formação docente inicial. Como uma atividade de estágio de docência, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), organizamos uma proposta de ensino a ser desenvolvida junto a acadêmicos do curso de Pedagogia. Para isso, elaboramos um material didático contendo orientações teóricas e metodológicas para a realização de atividades de produção e reestruturação textual coletiva e individual em sala de aula.

Inicialmente, buscamos destacar a concepção de linguagem que norteou nossas análises. Sendo assim, para interagir plenamente no mundo letrado, a criança precisa mais do que o domínio do código, requer que a linguagem seja tratada na sua perspectiva discursivo-enunciativa, em práticas sociais de leitura, de escrita e de fala. Por conseguinte, conhecemos a nossa língua não por meio de dicionários e manuais, mas pelos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na interação com as pessoas que nos cercam.

Na sequência, trouxemos os conceitos de gêneros textuais e tipologias textuais, pautados em Baungartner e Hubes (2007). Segundo os autores, gêneros textuais são os textos que circulam em nossa sociedade, encontrados no nosso dia a dia, isto é, em casa, no trabalho, na rua, na igreja, no mercado, afinal, disseminados por todos os lugares. Logo, por onde andarmos, localizaremos um texto de um determinado gênero nos instruindo, persuadindo, informando, ensinando, entre tantas outras funções sociais que cumprem. Os gêneros são os textos consolidados que encontramos em nosso cotidiano com características sócio comunicativas determinadas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição.

A tipologia textual refere-se à composição interna do texto, ou seja, as partes

(palavras, frases, parágrafos, desenhos, cores...) que organizam o discurso - elementos sintáticos, semânticos (verbais e não-verbais), gramaticais - que organizam internamente o gênero textual (BAUNGARTNER; HUBES, 2007).

Enquanto os gêneros textuais são incalculáveis devido à sua grande abundância e ao surgimento de novos gêneros diariamente, as tipologias textuais abarcam somente algumas categorias conhecidas: narrativas, argumentativas, expositivas/explicativas, descritivas, injuntivas e dialogais.

Para Dolz e Schneuwly (2004) é preciso propor um trabalho de progressão com os gêneros, agrupando-os quanto a seus “aspectos tipológicos”, isto é, as “capacidades de linguagem” presentes em cada um deles. Por meio desse agrupamento, pretende-se garantir, ao aluno, o conhecimento acerca das diferentes capacidades de linguagem, evitando a supervalorização de uma em detrimento de outra, narrar em detrimento de argumentar, por exemplo.

Para implementar tal trabalho, consideramos a produção coletiva de texto como ponto de partida. Essa atividade oferece inúmeros benefícios em turmas numerosas, com alunos iniciantes, uma vez que se sentem competentes para escrever, capazes para ler e reproduzir o texto elaborado com a participação de todos. Logo, a produção de texto coletivo é uma forma de trazer para a sala de aula acontecimentos da vida cotidiana dos alunos e do professor, mencionando situações de uso da língua, evidenciando concretamente a função social da linguagem, como instrumento de expressão pessoal, alteridade e representação do mundo.

Ao propor situações de produção de texto coletivo o professor ensina o aluno a organizar suas ideias, estruturá-las coerentemente e apresentá-las de forma coesa. Disso dependem os parágrafos, a pontuação, a escolha do vocabulário, ortografia, acentuação, concordância, regência nominal e verbal, formas verbais e outros conhecimentos.

Dessa forma, a produção de texto coletivo deve ser uma prática frequente de qualquer professor, uma vez que pode elucidar aos alunos a presença da trilogia obrigatória para que exista língua escrita, ou seja, o escritor ou enunciador, o assunto que se quer transmitir e o leitor ou enunciatário. Enfim, antes de escrever individualmente, todo aluno deve participar da produção de textos coletivos, momento em que o professor poderá discutir e apresentar as características de um universo de textos.

Seguindo com os nossos estudos, abordamos a produção individual. Logo, ao falar que uma criança deve produzir textos coerentes e coesos, falamos em algo a ser ensinado na escola, pois é nesse ambiente, com muita leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua escrita, que se aciona a edificação de um texto bem elaborado. Isto quer dizer, que esse trabalho requer planejamento e práticas pedagógicas intencionais e frequentes.

Para representar a integração e completude entre coerência e coesão, apresentamos a seguinte metáfora. Um caminhão composto de cabine e carroceria.

A carroceria tem a finalidade de carregar a carga. Metaforicamente a carroceria é a coesão, pois carrega uma carga, mercadorias, é a coerência. Carroceria vazia não tem serventia para nada, isto é, o texto pode estar corretamente escrito com pontuação, paragrafação, ortografia, elementos coesivos bem articulados, contudo, se não houver ideias articuladas e claras, não é um bom texto escrito. Portanto, a coesão é a “costura” que fazemos entre palavras e frases. São palavras que auxiliam na articulação das ideias, evitando a sua repetição e eliminando as palavras muletas (“daí, né, então, pegou etc”), muito comuns nos textos orais, mas que não devem compor os textos escritos. Quanto à coerência é entendida como a relação lógica entre as ideias, pois essas devem se complementar, ou seja, é o resultado da não contradição entre as partes do texto, fazendo referência a termos e expressões anteriormente empregados.

Enfim, todas as questões apontadas só poderão ser ajustadas se o professor se dispuser a ler a produção com o aluno e examinar o que falta, já que a própria ação de ouvir sua produção escrita pode fazer com que ele perceba as incoerências cometidas. Este trabalho requer que os textos por ele produzidos sejam reestruturados, seja de forma coletiva ou individual.

Prosseguindo, destacamos a relevância da prática docente em relação à reestruturação coletiva e individual de textos. Deste modo, ao propor a reestruturação coletiva é necessário, antes, porém, selecionar um texto que apresente os problemas mais comuns aos da turma. O mesmo deve ser transcrito no quadro, ou em papelógrafo, ou digitalizado, para iniciar o trabalho conjuntamente.

Todavia, é pertinente conversar com os alunos sobre o motivo pelo qual essas atividades estão sendo propostas, evitando o entendimento de que aquele texto foi reproduzido na lousa porque é o pior ou melhor. Vale destacar que todos os alunos devem ter a oportunidade de ver seus textos sendo trabalhados pelo professor e de compartilhar com os colegas suas dúvidas. Nesse sentido, ao reescrever o texto, devemos ter o cuidado de não modificar a ideia central do aluno, de modo que ele não reconheça mais seu texto. Uma opção é reproduzi-lo no quadro sem a referência do autor, sendo escolhida dele manifestar-se ou não.

Tendo reproduzido o texto no quadro, o professor faz a leitura do mesmo, e, ao lado, juntamente com a participação dos alunos, o reordenará da forma que considerarem mais apropriada. Após essa atividade, os alunos copiam o texto na sua forma final ou o professor poderá entregá-lo digitado no dia seguinte. A cópia, neste caso, torna-se significativa, uma vez que é produto de uma ação realizada com uma intenção clara: registrar o texto reestruturado coletivamente.

Ao tratar de reestruturação individual salientamos que esta pode ocorrer sobre o texto todo ou em parte dele. Confira algumas estratégias para isso:

- Autocorreção

Para Naspolini (1996), o procedimento de autocorreção tem por objetivo a

construção da imagem mental das palavras. Portanto, nessa estratégia, a ação da criança é sobre as palavras. Uma forma de organizar a autocorreção é escrever a palavra corretamente, a lápis, acima do termo que dever ser corrigido, como indicado na Figura 1. Na sequência, a criança deve observar as diferenças entre a palavra escrita por ela e a que o professor escreveu, comparando-as letra por letra. Ao encontrar uma diferença, a criança apaga apenas a letra diferente e a substitui. A comparação deve continuar, uma vez que é possível existir mais de uma diferença em uma mesma palavra. Ao final, a palavra escrita pelo professor é apagada pelo aluno.

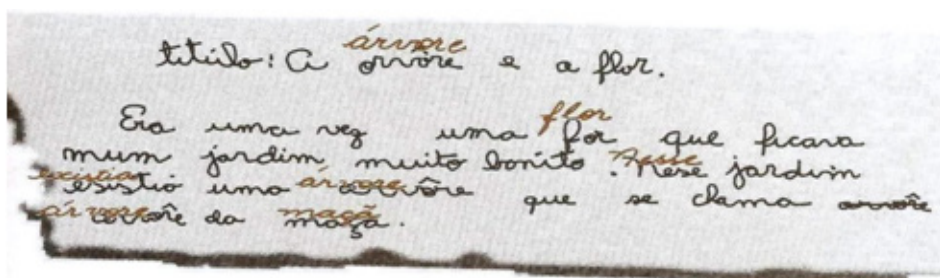


Figura 1: Exemplo de autocorreção

Fonte: Naspoline (1996).

Outra forma de autocorreção a ser utilizada pelo professor é quando as palavras são assinaladas com um sinal, um número, e sua forma correta é escrita no seguimento do texto, no banco de palavras, como exemplificado na Figura 2.

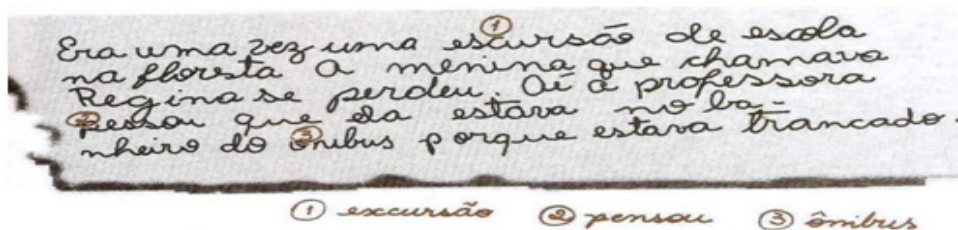


Figura 2: Exemplo de autocorreção

Fonte: Naspoline (1996).

Prosseguindo no processo de autocorreção, a criança pesquisará no dicionário a forma correta de registrar as palavras, as quais apenas foram marcadas pelo professor, tal como exemplificamos na Figura 3:

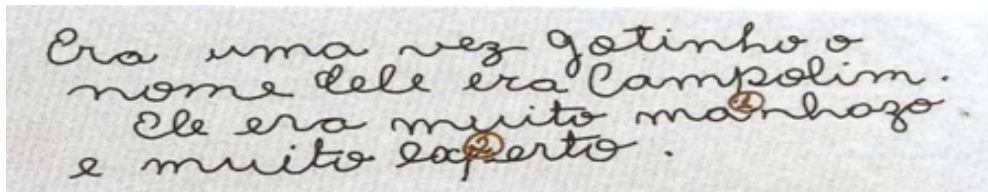


Figura 3: Exemplo de autocorreção

Fonte: Naspoline (1996).

Finalizando, as marcas podem ser anotadas na lateral do texto. Caso tenha, na primeira linha, uma palavra escrita incorretamente, o professor assinará um X à margem nessa linha. Se houver duas ou mais palavras com erros, fará XX, como demonstrado na Figura 4. Assim, a criança terá que analisar todas as palavras da linha, buscando aquela que deve ser alterada. Para confirmar, ela poderá consultar o dicionário. Exemplo:

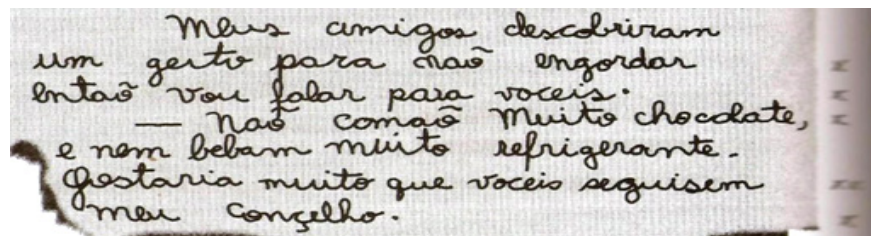













Figura 4: Exemplo de autocorreção

Fonte: Naspoline (1996).

- Codificação

Na codificação, professor e aluno atuarão sobre o texto alterando a acentuação, a pontuação, a concordância nominal e verbal. Para tanto, é preciso iniciar com a convenção dos códigos, estabelecido com os alunos. No quadro 3 trazemos um exemplo de codificação.

	Parágrafo
	Ponto final seguido de letra maiúscula
	Vírgula
	Ponto de exclamação
	Ponto de interrogação
	Dois pontos
	Travessão
	Reticências
	Acentuação
	Concordância nominal
	Concordância verbal

Quadro 3: Exemplo de tabela para codificação

Fonte: Vendrame (2013)

- Refacção

Nesse momento o professor age essencialmente sobre o conteúdo do texto da criança, objetivando esclarecer e complementar ideias, oferecer coerência e coesão ao texto. Versa em propor intervenções, isto é, lançar perguntas, indicar substituições, cortes e inserção de novos parágrafos, como na Figura 5.

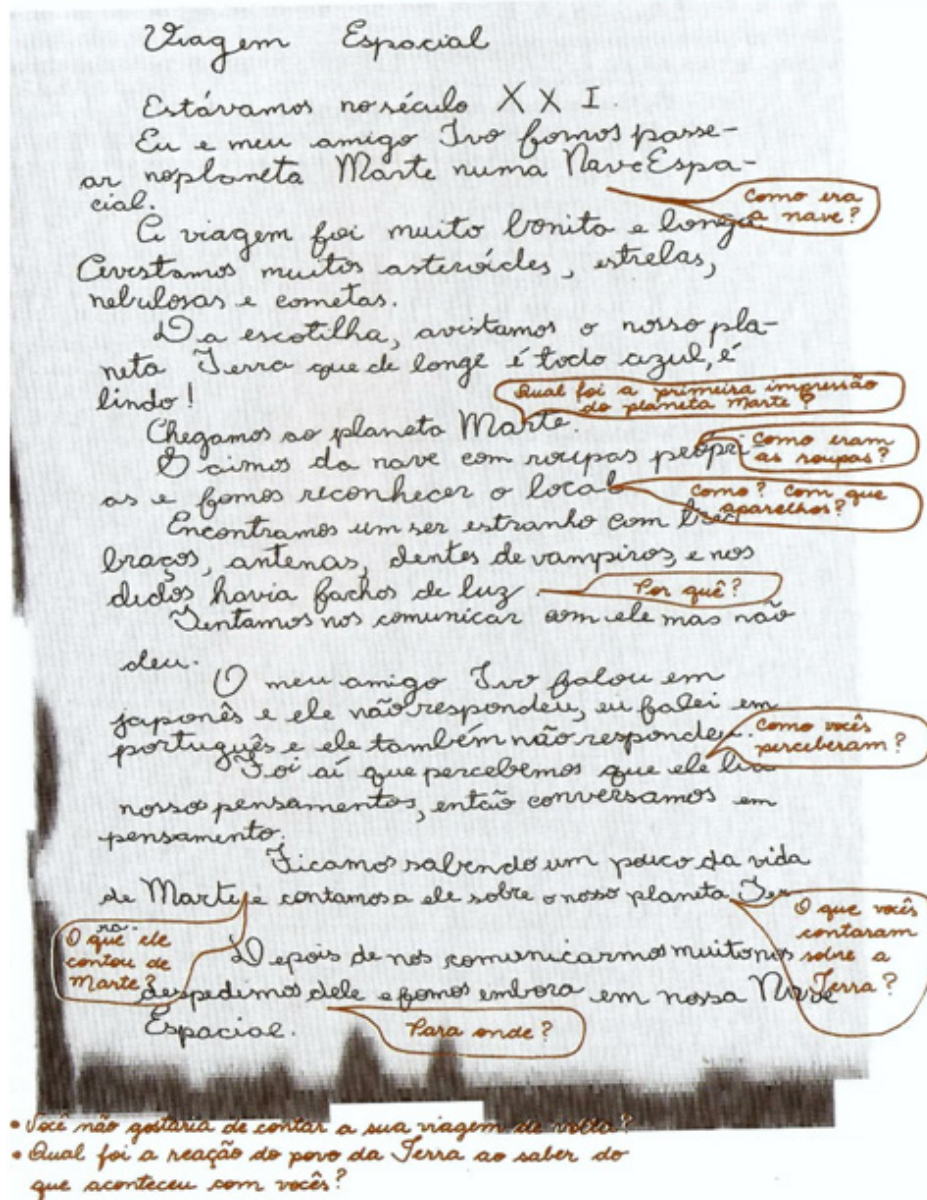


Figura 5: Exemplo de refacção

Fonte: Napolini (1996)

É pertinente destacar que é aceitável realizar a refacção de um texto coletivamente. Para Napolini (1996), o professor deve: selecionar um texto bem significativo, fazendo as intervenções por escrito; providenciar cópias para todas as crianças; discutir cada intervenção com a classe, levantando as possibilidades de alteração. Em seguida, os alunos escrevem o texto fazendo as modificações necessárias. Contudo, a refacção é preferencialmente uma atividade individualizada, pois cada criança tem um estilo próprio, um jeito de criar e encadear ideias. Por isso, as respostas às intervenções acabam sendo específicas, diferentes de pessoa para pessoa.

Para finalizar, propomos um momento de atividade experimental, em dupla, organizando uma possível correção para a escrita apresentada, a fim de materializar o estudo discutido. Para isso, apresentamos um exemplo de produção individual elaborada por um aluno de 3º ano, da rede pública. Na sequência, realizamos a

contação e dramatização da literatura “Charalina”, utilizada como recurso didático para produção e, por fim, propusemos que identificassem as necessidades do texto para correção e, posteriormente, organizassem coletivamente a reestruturação do respectivo texto.

Em suma, os resultados foram incríveis, as discussões do grupo permeando a reestruturação apontaram que realmente compreenderam a função social da escrita, bem como a relevância de momentos como esse ocorrer em sala de aula, constantemente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das ideias expostas, é possível verificar a relação existente entre a apropriação da escrita por meio de produção e reestruturação de texto coletivo e individual, com base nos postulados da Teoria Histórico-Cultural. Fundamentadas nessa perspectiva teórica, ao analisar o processo pelo qual ocorre a aprendizagem da língua escrita, não podemos compactuar com ideias que utilizam o ensino apenas como decodificação de signos, uma vez que compreendemos o ensino da língua escrita como uma atividade extremamente complexa, capaz de provocar transformações no desenvolvimento cultural e psíquico da criança.

Por fim, não temos a pretensão de dizer que o modo como a língua escrita, a produção e a reestruturação de texto estão sendo abordadas nas escolas é incorreto. Ao ampliar as reflexões iniciais acerca da aprendizagem da língua escrita, nossa intenção é, por meio de ações que envolvem o conhecimento teórico acerca do tema e de ações práticas, apresentar um modo de analisar esse processo, propondo encaminhamentos teórico-metodológicos que possam contribuir para a condução da prática pedagógica pelos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BAUNGARTNER, C. T.; HUBES, T. C. C. (Orgs.). **Sequência didática**: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais. Cascavel: Assoeste, 2007 (Cadernos Pedagógicos 1 e 2).

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J de; ZAHND, G. A exposição oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
_____. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FABRIL, F. R. **Jean Piaget na Pedagogia**: um estudo das fontes referenciadas na Psicologia da Educação. 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

FACCI, M. G. D. Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In:

MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p.123-148.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

LUCAS, M. A. O. F. **Os processos de alfabetização e letramento na educação infantil**: contribuições teóricas e concepções de professores. 2008. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MELLO, S. A. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. p. 181-192.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NASPOLINI, A. T. **Didática de português**: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

ROSA, S. S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1998.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1987.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SÉRKEZ, A. B.; MARTINS, S. M. B. **Trabalhando com a palavra viva**: sistematização da língua portuguesa através do texto. Curitiba: Renascer, 1996.

TULESKI, S. C. **Vigotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKII . Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

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

Acessibilidade 16

Análise 21, 22, 24, 27, 28, 33, 37, 50, 51, 52, 54, 60

Aprendizagem 12, 13, 15, 17, 21, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 67, 68, 69, 70, 78, 79, 80

C

Carreira 15

Cultura 6, 7, 8, 33, 37, 42, 43, 46, 50, 53, 61, 62, 68, 69

D

Desafios 13, 16, 20, 44, 47

Didática 27, 30, 35, 36, 78, 79

Discurso 6, 22, 23, 28, 37, 48, 57, 72

Diversidade 14, 23

Docência 16, 27, 35, 36, 37, 57, 71

E

EAD 21, 26, 29, 30, 31, 34, 35, 36

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 71, 78, 79, 80

Educação sexual 80

Ensino 1, 2, 5, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 25, 28, 30, 32, 33, 39, 40, 41, 43, 47, 48, 51, 52, 53, 57, 58, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 78

Escola 3, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 32, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 58, 59, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 78, 79

Estética 7, 24, 36

Ética 7, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36

Experiência 47, 63, 64, 65, 69, 70, 71

F

Formação 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 58, 63, 64, 65, 68, 71, 78, 80

G

Gênero 3, 10, 22, 23, 71, 72

Gestão 5, 33, 47, 48, 49

I

Inclusão 2, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 26, 33, 48, 49

Indivíduos 6, 28, 42, 64, 65, 68

Informação 35, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 64

L

Ler 69, 72, 73

M

Magistério 12, 14, 21, 22, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 61, 62

P

Pedagogia 8, 9, 11, 12, 19, 25, 26, 28, 35, 36, 71, 78, 79, 80

Pedagogo 1

Perspectivas 9, 46

Pesquisa 5, 8, 10, 11, 12, 17, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 80

Políticas 1, 2, 3, 4, 33, 38, 41, 45, 47, 48, 49

Práticas 3, 21, 23, 24, 30, 32, 33, 34, 41, 43, 63, 65, 71, 72, 78

Processo 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 23, 24, 26, 28, 29, 32, 33, 35, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 58, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 78

Profissionais 13, 25, 33, 36, 40, 57

Q

Qualidade 23, 25, 48, 67

R

Relações 3, 6, 8, 22, 34, 39, 43, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 55, 59, 61, 64, 65

Respeito 3, 19, 28, 29, 30, 33, 66, 68

S

Saberes 33

Sexualidade 80

Subjetividade 27, 33

T

Tecnologias 6, 7, 13, 22, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 80

TIC 46

Trabalho 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 15, 19, 22, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 43, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 79

Transversalidade 35

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-614-0

