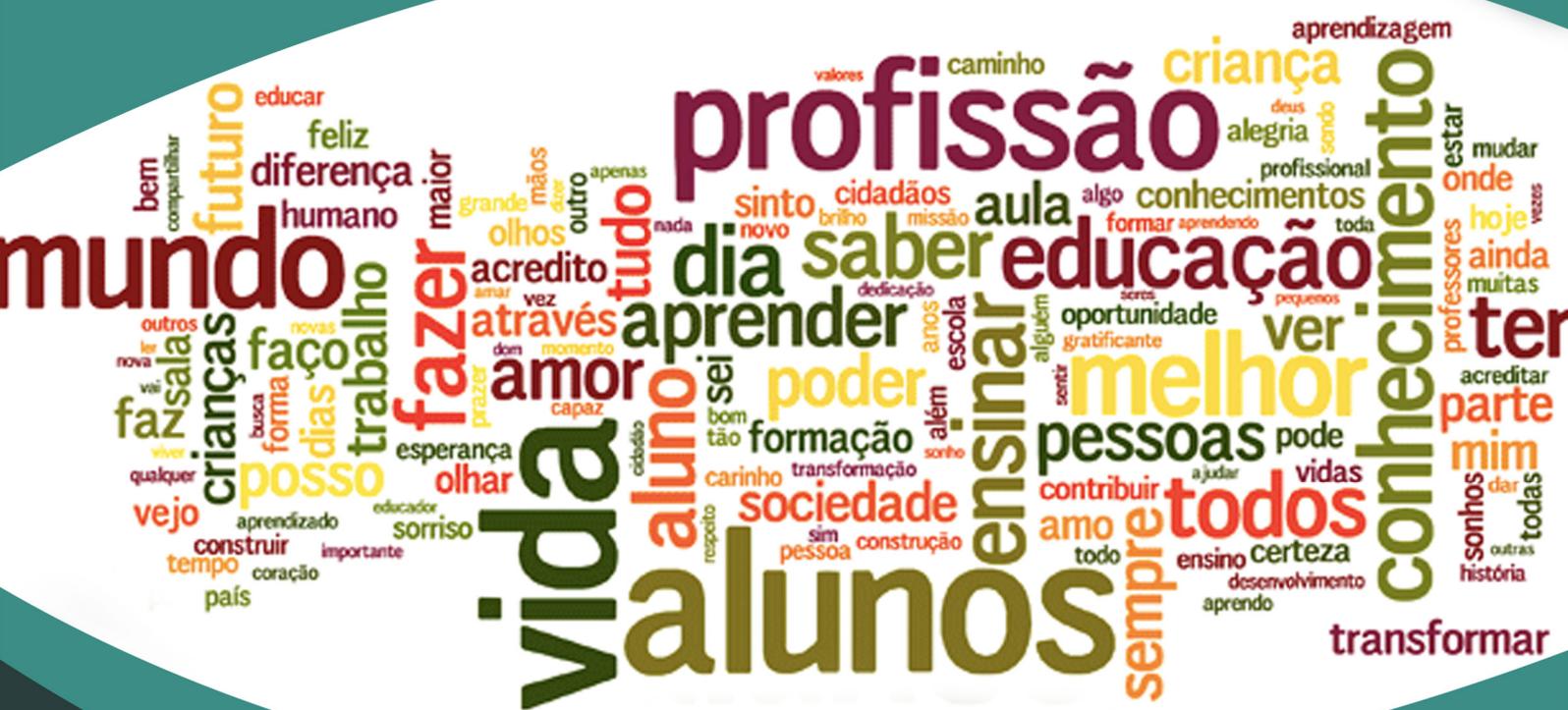


Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação

Adriana Demite Stephani
(Organizadora)



Adriana Demite Stephani
(Organizadora)

Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
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
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª 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
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. 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. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª 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 Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [recurso eletrônico] : uma nova agenda para a emancipação / Organizadora Adriana Demite Stephani. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Educação. Uma Nova Agenda para a Emancipação; v. 1) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-738-3 DOI 10.22533/at.ed.383192310 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Inclusão social. I. Stephani, Adriana Demite. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

A coleção “Educação: Uma Nova Agenda para a Emancipação 2” é um mosaico de abordagens, olhares e narrativas sobre a educação brasileira. De caráter *pluri*, é composta por 2 volumes contendo 23 artigos cada, reunindo ao todo 46 textos que discutem, refletem e apresentam práticas de pesquisadores e docentes de diferentes estados e instituições, tanto brasileiras quanto internacionais.

objetivo da obra é apresentar um panorama das diversas e importantes pesquisas pelo país a partir de inúmeros aspectos da educação, desde processos históricos de constituição, desafios, enfrentamentos e ações na/para a formação docente, perpassando por reflexões sobre a educação como instrumento para a formação crítica e como processo inclusivo, como também apresentando possibilidades reais de atuações em sala de aula através dos relatos das práticas docentes.

O volume I inicia com 6 artigos que refletem o perfil docente do Século XXI diante dos novos paradigmas para a formação de professores e as reais condições do exercício docente em nosso país, refletindo sobre aspectos curriculares e enfrentamentos nessa formação. A esses primeiros textos, seguem-se outros 3 textos que trazem um olhar também sobre o perfil, o papel e a importância de gestores e coordenadores na Educação Básica. E, a Educação Básica é linha condutora dos 13 demais artigos que exploram diferentes aspectos educacionais como a inserção de temáticas pouco exploradas em sala de aula, assim como, práticas docentes envolvendo diferentes ferramentas e explorando os recursos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a partir de pesquisas realizadas, como também através de relatos de trabalhos com jogos e oficinas em sala de aula.

Os 5 textos iniciais do Volume II abordam aspectos históricos da educação, trazendo pesquisas, apresentando processos históricos constituintes de espaços escolares e de processos de escolarização, tanto de educação básica como superior, que narram alguns momentos, entre tantos, da história da educação brasileira. Seguem-se a esses, outros 9 capítulos que possuem como linha conectiva a formação crítica e emancipadora através do processo educativo em diferentes frentes, espaços e abordagens teóricas. Os 8 capítulos restantes refletem sobre o processo de inclusão, os enfrentamentos da educação especial, a questão da saúde dos profissionais da educação, os dilemas da relação família-escola, a necessidade de escuta na educação infantil e a importância de reflexões sobre a sexualidade juvenil.

Essa diversidade de temáticas e pesquisas apresentadas na obra demonstra os múltiplos olhares e enfrentamentos da educação do país e a necessidade de aprofundamento e reflexão constantes.

Convidados o leitor para essa reflexão!

Adriana Demite Stephani

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O PERFIL DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI	
Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo	
Eliana Conceição Sanguino	
Giovana Leticia Leal	
Julia Gonçalves Moreira	
Leonardo de Paula e Silva Filho	
Najara Roberta Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.3831923101	
CAPÍTULO 2	13
DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UM TESOURO VALIOSO	
Alexandra Bezerra de Sousa Gonzaga	
Jovina da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3831923102	
CAPÍTULO 3	24
DESVELANDO O COTIDIANO DE MÃES UNIVERSITÁRIAS	
Rayany Mathias da Silva	
Angela Maria Caulyt Santos da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.3831923103	
CAPÍTULO 4	36
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES E IMPACTOS NA PEDAGOGIA	
Adelcio Machado dos Santos	
Joel Bonin	
DOI 10.22533/at.ed.3831923104	
CAPÍTULO 5	52
O DOCENTE NO ENSINO DE QUÍMICA: ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE QUÍMICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA	
Ademilson de Jesus Silva	
Amanda Maria Rabelo Souza	
Claudia Santos da Silva	
Davyd Lucas Lima Pereira	
Tarcísio José Maciel Passos Filho	
DOI 10.22533/at.ed.3831923105	
CAPÍTULO 6	64
O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO PROJETO LÍNGUAS NO <i>CAMPUS</i>	
Karina dos Reis Costantin	
Gabriel Salinet Rodrigues	
Roséli Gonçalves do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.3831923106	
CAPÍTULO 7	73
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DA PRÁXIS DO GESTOR	
Rizolanda Luiza Vauthier	
DOI 10.22533/at.ed.3831923107	

CAPÍTULO 8 85

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR

José Roberto Alves Bezerra
Ellis Rejane Barreto
Gláucia Aline de Andrade Farias
Juliana Cristiane Câmara
Maria Aparecida Moura
Marilene Ambrósio da Silva
Allysson Lindálio Marques Guedes
Magnólia Meireles da Silva
Jobson Magno Batista de Lima
Rafael Batista de Souza
Carpegiane Alves de Assis
Leilson de Oliveira Augusto

DOI 10.22533/at.ed.3831923108

CAPÍTULO 9 97

PROFILE OF YOUNG AND ADULT EDUCATION PEDAGOGICAL COORDINATOR (EJA)

José Roberto Alves Bezerra
Gláucia Aline de Andrade Farias
Maria da Guia de Souza Martins
Marilene Ambrósio da Silva
Allysson Lindálio Marques Guedes
Marta Jussara Bezerra da Silva
Magnólia Meireles da Silva
Jobson Magno Batista de Lima
Rafael Batista de Souza
Carpegiane Alves de Assis
Leilson de Oliveira Augusto

DOI 10.22533/at.ed.3831923109

CAPÍTULO 10 109

ENTENDENDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA ESTRUTURAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS DE PROFESSORES

Thayana Carpes

DOI 10.22533/at.ed.38319231010

CAPÍTULO 11 117

SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PICOS-PI: PROBLEMATIZAÇÃO E PRESSUPOSTOS INVESTIGATIVOS

Karielly Mayara de Moura Leal
Luiz Sanches Neto
Luciana Venâncio

DOI 10.22533/at.ed.38319231011

CAPÍTULO 12 126

LÍNGUA ESTRANGEIRA: A FASE MAIS FAVORÁVEL PARA A APRENDIZAGEM E OS RECURSOS ADEQUADOS PARA A CONTRIBUIÇÃO NESSE PROCESSO

Marcio José Pereira
Edson José Gomes

DOI 10.22533/at.ed.38319231012

CAPÍTULO 13	138
TRABALHO, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO: COMO ENFRENTAR AS DESIGUALDADES?	
Maria Luiza Nogueira Rangel	
DOI 10.22533/at.ed.38319231013	
CAPÍTULO 14	147
CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA O LANÇAMENTO DO DISCO ENVOLVENDO AS MÍDIAS	
Amanda Simões Martins	
Kairam Ramos Rios	
Rodrigo Constantino de Melo	
Nestor Rossi Junior	
Ígor Schardong	
Luiz Fernando Cuozzo Lemos	
DOI 10.22533/at.ed.38319231014	
CAPÍTULO 15	151
MEANINGFUL GAME: UM OLHAR SOBRE O USO DE JOGOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO	
Marcone Hilton de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.38319231015	
CAPÍTULO 16	163
ESTUDO DE ARQUÉTIPOS APLICADO AO JOGO <i>SAY BYE TO THE VILLAINS</i>	
Marcelo Satoshi Taguchi	
Letícia Hanae Miyake	
Victor Silva	
DOI 10.22533/at.ed.38319231016	
CAPÍTULO 17	180
PROPOSTA DE OFICINA DE QUADRINHOS: O APRENDIZADO DE UMA LINGUAGEM MULTIMÍDIA	
Eduardo Elisalde Toledo	
Marcelo Magalhães Foohs	
DOI 10.22533/at.ed.38319231017	
CAPÍTULO 18	191
SITE DE CURADORIA EM JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA	
Daiana Aparecida Fontana Cecatto	
DOI 10.22533/at.ed.38319231018	
CAPÍTULO 19	204
PROJETO DIDÁTICO ARTE NATUREZA	
Thassyane Peres Tassinari	
Eleusa Maria Ferreira Leardini	
Glaucia Mariana da Silva	
Maria de Fatima Silveira Polesi Lukjanenko	
Millaany Felisberta de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.38319231019	

CAPÍTULO 20	212
METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE ADULTOS EM ESCOLA TÉCNICA PÚBLICA DE SANTA MARIA/ RS	
<p>Janaína de Arruda Carilo Schmitt Juliane Praposqui Marchi da Silva Leila Maria Araújo Santos Lubia Telma Garcia Wustrow Souza Tiago Saidelles</p>	
DOI 10.22533/at.ed.38319231020	
CAPÍTULO 21	219
ÑE'É PORÃ – A PALAVRA-ALMA QUE IMPULSIONA AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA ESCOLA	
<p>Fátima Rosane Silveira Souza</p>	
DOI 10.22533/at.ed.38319231021	
CAPÍTULO 22	231
A IMPORTÂNCIA DO TREINAMENTO DE PRIMEIROS SOCORROS PARA DOCENTES DA REDE INFANTIL DE ENSINO	
<p>Andreza Halax Rebouças França Juliany Ingridy Silva de Medeiros Kellyson Lopes da Silva Macedo Pablo Ramon da Silva Carvalho Maria Josielly Do Nascimento Santos Islayane Nayara Batista Barbosa Gabriele de Araújo Costa Aline Cristiane De Oliveira Deborah Beatriz Silva Costa Moisés de Oliveira Freire Vinicius Costa Maia Monteiro Wesley Queiroz Peixoto</p>	
DOI 10.22533/at.ed.38319231022	
CAPÍTULO 23	239
PERFIL INTERNACIONAL EN LA FORMACIÓN DEL MÉDICO COLOMBIANO	
<p>Cabrales Vega Rodolfo Adrián</p>	
DOI 10.22533/at.ed.38319231023	
SOBRE A ORGANIZADORA	246
ÍNDICE REMISSIVO	247

O PERFIL DO PROFESSOR NO SÉCULO XXI

Jacqueline de Sousa Batista Figueiredo

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Faculdade de Educação, Poços de Caldas - Minas Gerais
Departamento de Educação e Ciências Humanas

Eliana Conceição Sanguino

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Faculdade de Educação, Poços de Caldas - Minas Gerais

Giovana Leticia Leal

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Faculdade de Educação, Poços de Caldas - Minas Gerais

Julia Gonçalves Moreira

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Faculdade de Educação, Poços de Caldas - Minas Gerais

Leonardo de Paula e Silva Filho

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Faculdade de Educação, Poços de Caldas - Minas Gerais

Najara Roberta Rodrigues

Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)
Faculdade de Educação, Poços de Caldas - Minas Gerais

RESUMO: Esse artigo tem por objetivo enfocar o perfil do professor do século XXI, sua imagem social, sua profissionalidade, bem como aspectos da legislação educacional brasileira

e seus impactos na atividade docente. Nossa pretensão, na concepção deste trabalho, é de contribuir, de alguma forma, com o debate e a reflexão sobre novos paradigmas para a formação de professores e as reais condições do exercício docente em nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Prática educativa. Profissionalidade.

PROFESSOR'S PROFILE IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT: This article aims to focus on the profile of 21st century teachers, their professionalism and social image, as well as aspects of Brazilian educational legislation and its impact on teaching activity. Our intention, in the conception of this work, is to contribute, in some way, to the debate and the reflection on new paradigms for the formation of teachers and the real conditions of the teaching exercise in our country.

KEYWORDS: Teacher training. Educational practice. Professionalism.

1 | INTRODUÇÃO

As mudanças vivenciadas na sociedade contemporânea relacionam-se reciprocamente com o contexto da educação, estas

caracterizam paradigmas de sustentação às práticas pedagógicas vigentes no currículo e nas instituições de ensino. Deste modo, o sistema educacional, passa a ser continuamente questionado e revisto. Neste foco, analisar as competências e a função social da educação relacionada ao papel do professor do século XXI é um fator intrínseco.

A preocupação com a formação do professor é fundamental para a atuação do futuro profissional, que, durante a vivência teórica, através de seu engajamento com a pesquisa e os estudos, deve adquirir embasamentos e fundamentações teóricas, capazes de proporcionar uma postura de mudança frente às metodologias, às instrumentalizações e aos conteúdos, de modo que este professor se posicione criticamente, na crescente complexidade de vida e diante das mudanças do sistema educativo, bem como, se fazer capaz de internalizar a diversidade e a pluralidade da realidade que perpassa o cotidiano escolar.

2 | DESAFIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA NO SÉCULO XXI

São muitos os desafios enfrentados nas escolas do século XXI, e o professor precisa saber lidar com isso. Hoje em dia, diante da tamanha disponibilidade de informação, tornou-se ainda mais desafiador para os professores, em termos de domínio e de saber, lidar e se adequar com isso dentro da sala de aula, de modo que se desenvolvam situações e ferramentas facilitadoras da aprendizagem e da tomada de consciência.

Morin (2011), defende a interligação dos diversos ramos do conhecimento, e nos leva a perceber que o professor precisa desenvolver um trabalho, que precisa ser estimulado e valorizado desde o começo, para assim, perceber que a valorização do todo reúne qualidades e propriedades que não são encontradas na unidade trabalhada de forma separada do todo.

Refletindo sobre estas considerações de Morin, podemos entender que é essencial para uma boa prática educativa, compreender que ao chegar à escola o aluno é portador de suas mais diversas manifestações sociais, artísticas, culturais, educacionais, políticas, econômicas, que devem ser levadas em conta para seu processo de aprendizagem.

São muitos e variáveis os atributos necessários e exigidos do professor para a sua prática escolar. Atitudes crítico-reflexivas, novas posturas em função das mudanças, lidar com os novos meios de comunicação, dominar a complexidade dos saberes. São atitudes cobradas do professor neste atual cenário caracterizado por intensas transformações e alternâncias de expectativas da sociedade acerca do trabalho docente.

2.1 A formação para a competência profissional

Estão nossos sistemas de formação adequados para dotar o professor dos saberes necessários para o exercício de seu ofício? Como deveriam ser as instâncias formadoras? Quais seriam os métodos? Como seriam os currículos?

Todas estas questões têm sido temas para os mais variados posicionamentos de pensadores e especialistas da educação, das mais variadas correntes de pensamento, como Nóvoa (1995) e (2001), Arroyo (2013), Esteve (1995), Libâneo (2017), entre outros, porém, unânimes quanto à importância do professor e sua formação para os desafios da Educação neste século.

De acordo com Nóvoa (1995), o modelo de formação oferecido pelas instituições ainda deixa a desejar, muito embora tenha ocorrido, nos últimos anos, segundo ele, uma verdadeira revolução nesse campo. Ele considera que as instituições são muito fechadas em si mesmas e demonstram certa incapacidade para colocar em prática modelos inovadores.

Nóvoa (2001) enfatiza a importância do aprender contínuo atribuindo-lhe um caráter essencial na profissão do professor. Na sua opinião ele deve se concentrar na própria pessoa do professor, como agente, e na escola, como local de crescimento profissional permanente.

Acrescenta, ainda, ser preciso atentar que estamos passando de uma lógica que privilegiava claramente a formação inicial para uma outra que entende o desenvolvimento da formação como um processo. Um processo que se inicia no momento da experiência do docente como aluno (formação inicial básica) e tem continuidade no momento que assume a condição de titular na profissão (formação continuada).

A formação continuada faz parte dos anseios e das reivindicações dos professores, sob a perspectiva de melhor qualificação e reconhecimento profissional; e já se consolidou como uma das preocupações governamentais nos seus propósitos para melhoria da educação. Podemos ver isso manifestado, por exemplo, nos artigos 62 e 62-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Observamos também, na Resolução nº 2 do Conselho Nacional da Educação de 01 de julho de 2015, que, no seu artigo 1º, institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica.” E ainda ressaltamos o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 em que a formação continuada para a educação básica é contemplada na meta de número 16.

Indagamos, onde deve acontecer a formação continuada?

Para Nóvoa (2012) é na escola. É ali, segundo ele, que ocorrem casos reais que vão demandar atitudes reflexivas para a construção de práticas pedagógicas. Ele não invalida a utilidade de seminários, cursos e outros recursos do gênero, mas, pela sua concepção, um título a mais na formação, por si só, não faz um professor

melhor.

O autor ainda é de opinião que a formação continuada deve se desenvolver, preferencialmente, em caráter coletivo e de diferentes formas, como, por exemplo, através de seminários de observação mútua na própria escola, com participação de supervisores em diálogo com os professores. Enfim, com a criação de um espaço público em que se permita o exercício de prática coletiva e discussão. Esse espaço propicia uma articulação entre teoria e prática, que só funciona se não houver divisão de tarefas, e quando todos se sentem responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Libâneo (2017) já acha que a formação continuada deve ocorrer tanto dentro como fora da jornada de trabalho. No ambiente do trabalho, pela própria participação no projeto pedagógico da escola, pela ajuda a professores iniciantes, reunião com colegas para discutir a prática pedagógica implantada, conselhos de classe, pesquisas coletivas, etc. E fora da jornada de trabalho, através de congressos, cursos, oficinas e outros meios. E afirma que, a formação continuada, “é responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria função.” (LIBÂNEO, 2017, p.188).

A partir das últimas décadas do século passado, passou a ganhar força, nos discursos sobre a educação, a noção de “competência” no campo da formação de professores.

Essa teoria, que teve como principal formulador, o sociólogo suíço Phillippe Perrenoud, encontrou ampla adesão nos nossos círculos educacionais, com grande divulgação da chamada “Pedagogia das Competências”, extraída das ideias de Perrenoud.

De acordo com Silva e Maciel (2010), essa teoria está intimamente ligada à reestruturação produtiva do modo de produção capitalista iniciada nos anos 70 do século passado, que motivou profundas transformações no mundo do trabalho.

É uma teoria amplamente aceita e está incorporada no nosso sistema de ensino. Silva e Maciel (2010) chamam a atenção para a presença constante da chamada “Pedagogia das Competências” em documentos oficiais, a partir da década de 1990, não, por acaso, o período em que se inicia, no Brasil, a implantação de políticas neoliberais, citando o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2000. Registram, ainda, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 já apresentam princípios e fundamentos claramente identificados com uma concepção pragmática de educação.

No pensamento de Perrenoud, (2000), o professor necessita desenvolver competências, que ele define como “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” (PERRENOUD, 2000, p.13).

A sua ideia de educação continuada contempla um referencial de novas competências que o professor precisa desenvolver para cada situação. Estabelece o que chama de dez novas competências para a prática pedagógica.

Vamos nos ater à primeira delas, que o autor estabelece como a competência de organizar e dirigir situações de aprendizagem, pois é a que julgamos mais recorrente no cotidiano escolar.

Assim, pelo pensamento de Perrenoud, entende-se que organizar e dirigir uma determinada situação de aprendizagem requer uma competência global e esta:

Mobiliza várias competências mais específicas: Conhecer para determinada disciplina os conteúdos para serem ensinados, e a sua tradução em objetivos de aprendizagem. Trabalhar a partir das representações dos alunos. Trabalhar a partir dos erros e obstáculos da aprendizagem. Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas. Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento. (PERRENOUD, 2000, p.24)

Sobre o domínio dos conteúdos, um atributo sempre necessário no pensamento de Perrenoud (2000) e exigido do professor, a verdadeira competência pedagógica, não se limita a esse domínio, vai além, precisa saber relacionar os conteúdos com os objetivos propostos e com situações de aprendizagem. Sobre trabalhar a partir das representações dos alunos, considera que ao chegar à escola o aluno traz conhecimentos do senso comum e que se deve trabalhar a partir de suas concepções para se chegar aos conhecimentos científicos que a ele se pretende ensinar. E recomenda que o professor atente para a existência dos limites dos nossos conhecimentos, ou seja, da mesma forma que o próprio professor encontra dificuldade com assuntos mais complexos nas matérias que leciona, o aluno a encontrará nas noções mais elementares. Neste caso, “a competência do professor é, então, essencialmente didática. Ajuda-o a fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, sem se fechar nelas”. (PERRENOUD, 2000, p. 28)

2.2 A imagem social do professor

Outro aspecto importante que deve ser considerado no contexto da formação dos professores é a influência decisiva que ela vai exercer na imagem social da profissão.

Abordaremos, a seguir, considerações de Esteve (1995), Libâneo (2017) e Arroyo (2013) sobre essa questão.

Num olhar sobre as abordagens dos autores citados sobre esse assunto, notamos que Esteve (1995) considera, principalmente, a necessidade de mudanças dos paradigmas da educação. Libâneo (2017) trata da importância da profissionalização e do profissionalismo para o reconhecimento social. E Arroyo (2013) teoriza sobre a importância da imagem pública da profissão do professor.

Para Esteve (1995), nos últimos anos ocorreu uma ruptura do consenso sobre a educação e como consequência surgiram distintos modelos educativos com exigências que se contrapõem ao consenso pré-existente, acarretando o aumento das contradições do professor no exercício da função docente. “Deste modo, o professor estará sempre sujeito a críticas, tanto no plano dos valores como no domínio metodológico, independentemente do modelo que escolher.” (ESTEVE,

1995, p. 103).

Observe-se, também, que a partir da democratização do ensino, tornou-se necessário a integração de alunos de diferentes orientações socioculturais. “Nesse sentido, não é de estranhar o desajustamento e as dificuldades dos professores situados em zonas de grande diversidade cultural”. (ESTEVE 1995, p. 102.)

A rápida transformação das demandas sociais aliada aos avanços tecnológicos trazendo inúmeras fontes alternativas de informação requerem novas posturas dos professores, mas também, sensíveis mudanças dos conteúdos curriculares, num cenário em que até o domínio de qualquer matéria se torna muito difícil. O que, na visão de Esteve (1995) provoca receios e afeta a própria confiança do professor.

Quando se fala em currículo, toca-se num ponto bastante sensível dos debates e formulações de planos para a educação, e especificamente no que se refere à formação de professores.

O parecer CNE 2/2015 sinaliza para essa questão ao salientar que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outras.” (PARECER CNE/CP nº 2/2015, 2015, p. 5).

Figueiredo (2018), em suas análises sobre a legislação educacional na área de formação dos professores, ao focar a questão do currículo, apresenta um conceito instigante: “É veículo de ideologia, pois não existe conhecimento desinteressado.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 29).

Pela visão da autora, o currículo, “afeta diretamente o processo da produção do conhecimento e o papel que as instituições de formação devem assumir perante a sociedade como um todo. “Implica a visão de sociedade, de educação e de homem.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 29).

Para Saviani (2016) a construção do currículo passa pela noção de que o conteúdo fundamental da escola está no saber e no conhecimento, mas o saber elaborado, sistematizado. Pois, para ele, os saberes do senso comum já existem, não é preciso ir à escola para adquiri-los, ou seja, a escola é importante para o povo, à medida que lhe proporcione o acesso ao saber elaborado e não fará sentido democratizá-la esvaziando-a deste seu conteúdo específico.

Retomando a questão da imagem social do professor, constatamos que a preocupação com esse assunto, mesmo que de forma discreta, já é percebida pela esfera oficial. Encontramos menção ao tema no Parecer 2/2015 do Conselho Nacional de Educação onde está registrado:

Merece ser ressaltado, ainda, estudos e pesquisas nacionais e internacionais que sinalizam importantes e diversas visões sobre a formação de professores, destacando-se, entre outros, questões atinentes a identidades desses profissionais. (PARECER CNE/CP nº 2/2015, 2015, p. 4).

Sobre a percepção da categoria, a respeito de sua identidade, Arroyo (2013), ao discorrer sobre os movimentos reivindicatórios da classe por melhores condições

de trabalho, que considera legítimos e importantes, adverte que “essas lutas só têm sentido se for reconhecida a especificidade do papel do professor”, e que, “a desvalorização do campo educativo e do saber profissional levará à desvalorização da categoria frente aos governos e à sociedade”. (ARROYO, 2013, p. 23)

Acrescenta, ainda, ver, nessas reivindicações, muito mais do que lutas por salários, estabilidade e condições de trabalho. Vê “a defesa e afirmação de um ofício que foi vulgarizado e precisa ser recuperado sem arrependermos do que fomos outrora, porque ainda somos” (ARROYO, 2013, p. 23)

Na visão do autor os professores carregam a imagem que a mídia e os governantes projetam sobre eles, tendo reduzido seu papel a de simples ensinantes. Destaca: “Cada novo governante, gestor ou tecnocrata, até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser” (ARROYO, 2013, p.24).

2.3 A profissionalidade docente

Com respeito à constatação de que a busca de melhor qualificação pelos professores nos últimos anos não se traduziu em melhoria de sua imagem, conforme aludimos no parágrafo anterior, vemos, no pensamento de Arroyo (2013), argumentação no sentido de que a profissão do professor é uma das que não são reconhecidas pela competência.

O autor insiste na necessidade de se consolidar o que ele chama de uma cultura pública para legitimar o ofício de professor, e que isso passa pelo exercício da profissão na perspectiva da garantia do direito de toda a criança, jovem ou adulto, à educação, ao conhecimento e à cultura.

Para ele, enquanto os próprios mestres não incorporarem essa cultura, “esses valores e essas condutas não serão reconhecidos socialmente como profissionais, nem a educação escolar será reconhecida como tarefa de um saber profissional.” (ARROYO, 2013, p. 193)

Argumenta, ainda, que está fixada na sociedade a imagem do professor transmissor de conhecimentos escolares, aquele que ensina, prepara para concursos e vestibulares, aplica provas, aprova ou reprova.

Ao abordar a questão relativa à identidade profissional dos professores, Libâneo (2017), inicia suas considerações afirmando que a atividade principal do professor é o ensino. Desta maneira ele terá que adquirir, na sua formação profissional, um conjunto de conhecimentos necessários para levar o ensino e a aprendizagem à escola. “Esse conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor, uma professora, é denominado profissionalidade. A conquista da profissionalidade supõe a profissionalização e o profissionalismo”. (LIBÂNEO, 2017, p.69).

Ainda no pensamento do autor profissionalização refere-se às condições ideais para um bom exercício profissional, e ele elenca essas condições: formação inicial e formação continuada, habilidades e atitudes profissionais, remuneração compatível

com a natureza e as exigências da profissão, condições de trabalho.

Quanto ao profissionalismo, refere-se “ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor” (LIBÂNEO, 2017, p. 69).

Todos esses conceitos nos levam a entender que para agir com profissionalismo, ou seja, desenvolver a contento todas as atribuições esperadas de um bom professor, tais como conhecer bem as matérias e métodos de ensino, preparar aulas adequadamente, participar da gestão da escola, criar situações de aprendizagem; além de dedicação e comprometimento, o professor precisa adquirir profissionalização.

Como todos sabemos é generalizada a queixa dos profissionais do magistério a respeito das dificuldades para se obter o nível de profissionalização necessário e exigido pela sua função. Fatores como condições de trabalho precárias e remuneração incompatível contribuem para esse quadro. De que forma suprir essa deficiência?

Na opinião de Libâneo (2017) um professor realmente comprometido com o significado social de sua profissão pode:

Compensar uma fraca profissionalização estudando mais, investindo na sua formação continuada, lutando por melhores salários. Pode, ao mesmo tempo, mudar suas atitudes, suas convicções, seus valores em relação à prática profissional, o que pode levá-lo, inclusive, a buscar melhor qualificação. O que justifica essa atuação comprometida é a natureza da profissão de professor, é a responsabilidade que a tarefa educativa traz consigo. (LIBÂNEO, 2017, p.70).

Todos sabemos que a profissão docente possui um caráter essencialmente social, portanto, a figura do professor é de extrema visibilidade e sujeita a avaliações dos mais diversos segmentos da sociedade. Por outro lado, fica claro, pelo que foi exposto até aqui, que a imagem de um profissional, é determinada, principalmente, pelo grau do profissionalismo no desempenho de suas funções. Sendo assim, considerando as dificuldades que o professor encontra para obter uma profissionalização adequada, é fácil se concluir que a profissão será desvalorizada perante a sociedade.

Sabemos também, que no nosso modelo de educação, o setor governamental é o principal responsável por suprir os recursos necessários à profissionalização do magistério, tanto no que se refere aos recursos materiais e financeiros, quanto na elaboração e execução de planos adequados para o ensino e educação. Mas ao que se vê é que esses recursos não atendem as reais necessidades do setor.

Não obstante é comum se observar discursos das alas governamentais, apelos de mídia, enaltecendo o papel da educação para o desenvolvimento do país e do cidadão. Dessa forma, cria-se na sociedade uma expectativa sobre o trabalho do professor, de uma maneira desproporcional à sua capacidade de realização, o que interfere negativamente na imagem de sua profissão. “Dói a imagem de professor que carregamos, a imagem de professor que a mídia e os governantes projetam sobre os mestres da Escola Básica” (ARROYO, 2017, p. 13)

Configura-se, assim, um motivo para que os cursos de formação inicial também se preocupem com o aspecto da identidade profissional a ser adquirida pelos futuros professores. A formação dos profissionais identificados com o seu ofício de ensinar é um dos requisitos básicos para o enfrentamento dos desafios abundantes no ambiente escolar. Afinal, temos que levar em conta que, apesar dos problemas, “os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais.” (LIBÂNEO, 2013, p.71).

As considerações desses três autores (ESTEVE, ARROYO e LIBÂNEO) nos levaram a entender que a formação inadequada para atender as notáveis mudanças e inovações ocorridas nas últimas décadas no âmbito da sociedade como um todo, aliada a outros fatores como desvalorização profissional, (incluindo aí não apenas a remuneração insuficiente, mas também a precarização das condições estruturais para o exercício do magistério), e, principalmente a frustração da expectativa da sociedade em relação à educação sob a perspectiva da ascensão de classe e igualdade social; foram determinantes para afetar a figura e a identidade profissional do professor.

Cabe, agora, uma breve consideração sobre o papel que tem sido desempenhado pelas instâncias governamentais do nosso país em termos de legislação e programas para a educação, e especificamente no campo da formação de professores, nestes tempos de intensas alterações de expectativas da sociedade para com o setor, e de grande influência dos interesses do mercado nas políticas educacionais.

De acordo com os estudos de Figueiredo (2018), as reformas educacionais das últimas décadas em diversos países são articuladas com a globalização econômica, e, “uma nova organização para o setor educacional vem sendo arquitetada a partir de critérios de eficiência que estejam em consenso com os interesses de mercado.”(FIGUEIREDO, 2018, p.20).

Exemplo contundente é a Emenda Constitucional 95 de 15 de dezembro de 2016 que, para os próximos vinte anos, condiciona os gastos governamentais, (incluindo os sociais, onde está a educação) ao aumento do índice nacional de preços ao consumidor amplo (IPCA). Ou seja, o mercado é que vai regular o nível de gastos, inclusive para educação. O governo, portanto, deixa de assumir seu compromisso social.

Sem entrar no mérito sobre a forma como as leis e os planos educacionais serão executados, e a quais interesses poderão servir além dos estritamente educacionais, reconhece-se que houve avanços na legislação nas duas últimas décadas, no sentido de intenções de oferta de educação. Percebe-se, também, um compromisso mais claro com a formação de profissionais da educação básica.

A criação e regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), também trata de melhor oferta de formação continuada e melhor remuneração dos profissionais

da educação básica. Destacamos o Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que, do total das 20 metas estabelecidas, 4 são dedicadas a essa questão.

Ainda sobre a formação para a educação básica, deve-se mencionar a Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015 do Conselho Nacional da Educação, que trata exclusivamente das diretrizes para a formação inicial e continuada de professores de educação básica, e cujo projeto foi elaborado de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 09 de junho de 2015.

Enfim, é abundante a legislação educacional produzida nas últimas décadas.

Figueiredo (2018) assim se posiciona:

É preciso salientar que há propósitos reais para a formação dos profissionais da educação no que diz respeito à profissionalização da educação e propósitos proclamados pelo mundo do sistema oficial que organiza a formação dos profissionais da educação sem levar em conta o processo, o meio, o objeto e os instrumentos de trabalho situando-os como prestadores de serviços educacionais. (FIGUEIREDO, 2018, p. 27).

O contexto de transformações radicais no sistema educativo dos últimos anos provocado pelo ritmo extremamente acelerado das transformações sociais, a busca intensa por inovações em todas as áreas e uma tendência mercantilista a influir em quase todos os setores de nossas atividades, provocam uma pressão por mudanças constantes na área da educação, especialmente na formação dos profissionais do ensino. Tais mudanças, quando, encampadas e formalizadas através da legislação educacional, como têm sido assimiladas pelos profissionais da educação?

Figueiredo (2018) interpreta que:

A legislação educacional estabelecida é apreendida pelos profissionais da educação que perceberão seus indicativos de maneira distinta segundo suas experiências, seus interesses e seu preparo profissional. Nos tempos atuais, defrontamo-nos com uma evolução acelerada da sociedade que traz reflexos nas relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho. Inevitavelmente refletem em nosso modo de agir, pensar e sentir. Em consequência disso, o fenômeno educativo tem se desenvolvido em meio a uma complexidade incrementada pelas mudanças científicas, sociais e educativas. (FIGUEIREDO, 2018, p. 28).

O trabalho docente deve se pautar pela legislação, mas não só por ela. Também deve ser pautado pelas peculiaridades do cotidiano escolar onde o professor continua desenvolvendo seu aprendizado para a formação do aluno.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se, portanto, que não depende só do professor o esforço para se atingir o nível ideal de profissionalização. Nossa realidade no ensino público, em termos de condições materiais de trabalho é, reconhecidamente, precária. Os níveis salariais são insuficientes, não atingindo, para grande parte da categoria, nem mesmo o piso

estabelecido pelo próprio sistema.

A má qualidade da educação é percebida pela sociedade que estende suas críticas aos professores, rebaixando sua imagem social.

Por outro lado, os professores não são os responsáveis pelas transformações sociais, políticas e econômicas que modificam o sistema de ensino. Ao contrário, pela concepção de Esteve (1995), mais do que responsáveis, são suas primeiras vítimas.

Quanto à teoria de Arroyo (2013) segundo a qual a luta pelo reconhecimento da especificidade do profissional docente por parte da sociedade terá que passar pela necessidade da formação de uma cultura pública, não deixa de conter um caráter um tanto utópico, quando se considera a natureza altamente pragmática e tecnicista definitivamente incorporada no nosso sistema de ensino, impostos pelo domínio do capital, e com adesão de governos, mídia, e, por conseguinte de toda a sociedade.

Hoje, os pais querem sim, que o professor seja um treinador eficiente na preparação de seus filhos para o difícil jogo da concorrência mercantil, e os professores, carentes de recursos, desmotivados e pressionados, tendem a assumir esse papel.

A natureza da profissão do professor requer que ele se habitue às contradições de seu ofício, às adaptações necessárias de sua função de ensinar e às novas exigências que se renovam através dos tempos. Isso não pressupõe atitudes de conformismo de maneira a aceitar sua função pedagógica como parte de um mero treinamento técnico, ou que as dificuldades da realidade escolar neutralizem seus sonhos e expectativas com a profissão.

O esforço na busca constante do aperfeiçoamento de seu aprendizado pedagógico e de seus conhecimentos à luz das inevitáveis transformações por que passa o ensino é que poderão lhe proporcionar melhor assimilação às mudanças que se apresentam e condições mais claras para rever convicções e até mudar de atitudes, com consciência e sem medo de se desviar do seu comprometimento com as responsabilidades da missão educativa e do objetivo transformador da educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013. 251 p.

BRASIL. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 30 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 09 de junho de 2015**. Brasília. DF: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>.

php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015**. Brasília. DF: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 10 mai. 2019.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Portugal: Porto, 1995, p. 93-123.

FIGUEIREDO, J. S. B. Legislação Educacional, os profissionais da Educação e o trabalho docente pós-LDB. In: RUELA FILHO, M.; SCHIAVETTO, S. N. O. (orgs.). **Narrativas (In)Comuns: formação e atuação de professoras e professores da educação superior**. Curitiba: PR: CRV, 2018. p. 19-39.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2017. 304 p.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Tradução de C. F. Silva; J. Sawya. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Portugal: Porto, 1995. p. 15-31.

NÓVOA, A. **Professor se forma na escola**. Entrevista a Paola Gentile. Portal Nova Escola, 01/ mai/2001. Entrevista. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 15 jun. 2019.

NÓVOA, A. **Entrevista com o educador português Antonio Nóvoa**. Entrevista a Gabriela Portilho e Beatriz Vichessi. Portal Nova Escola, 01/out/2012. Entrevista. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de P. C. Ramos. Porto Alegre: RS: Artmed, 2000. 192 p.

SAVIANI. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da base comum curricular. **Movimento Revista de Educação**. v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, P. A. D.; MACIEL, A. C. Pedagogia das Competências e Construtivismo: aproximações no contexto da reestruturação positiva. **Revista Educa: Semana Educa**, v. 1, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/view/149>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UM TESOURO VALIOSO

Alexandra Bezerra de Sousa Gonzaga

Centro Universitário Santo Agostinho-UNIFSA
Teresina-Piauí.

Jovina da Silva

Centro Universitário Santo Agostinho-UNIFSA
Teresina-Piauí.

RESUMO: O presente estudo objetiva demonstrar o portfólio como método avaliativo da disciplina Didática, Currículo e Organização do Trabalho Docente, do Curso de Pós Graduação em Docência em Ensino Superior do Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA, sob a orientação da professora mestra Jovina da Silva. O relato desta proveitosa vivência acadêmica me permite manter um registro fidedigno do aprendizado construído durante as aulas da referida disciplina, e, assim, poder contribuir para alargar o campo de conhecimento daqueles que pretendem ingressar no exercício da docência. Para alcançar o objetivo proposto, utilizou-se como metodologia a experiência vivida em sala de aula aliada à pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, a partir da leitura de teóricos como Freire (2014), Masetto (2012), entre outros, partindo-se da técnica de análise de conteúdos sobre o tema, de forma crítica e reflexiva, com base nas opiniões já construídas. Tal estudo evidenciou o quanto a Didática é necessária para a construção qualitativa

do docente e do processo educacional no qual ele esteja inserido, bem como o quão imprescindível é, para uma educação que pautada pela construção do ser humano em toda sua plenitude, o conhecimento didático-pedagógico levado a efeito na prática docente. A utilização de tais competências é a rota mais segura para se chegar a uma aprendizagem significativa. Sem a pretensão de esgotar o tema, deixa aos estudiosos da área a sugestão de que novos estudos sejam empreendidos no sentido de se ampliar a temática aqui desenvolvida.

PALAVRAS-CHAVE: portfólio, didática, docência.

DIDACTICS IN HIGHER EDUCATION: A VALUABLE TREASURE

ABSTRACT: The present study aims to present the portfolio as an evaluation method of the Didactics, Curriculum and Organization of Teaching Work, of the Postgraduate Course in Teaching in Higher Education of the University Center of São Agostinho - UNIFSA, under the guidance of master teacher Jovina da Silva. The report of this useful academic experience allows me to keep a reliable record of the learning built during the classes of said discipline, and, thus, to contribute to broaden the field of knowledge of those who intend to join the teaching profession.

In order to reach the proposed objective, the experience lived in a classroom allied to the bibliographical research of a qualitative approach was used as a methodology, based on the reading of the theorists as Freire (2014), Masetto (2012), among others, starting with technique of content analysis on the subject, in a critical and reflexive way, based on the opinions already constructed. This study showed how much Didactics is necessary for the qualitative construction of the teacher and the educational process in which it is inserted, as well as how essential it is for an education that guides the construction of the human being in its fullness, didactic knowledge pedagogical practice carried out in teaching practice. The use of such skills is the safest route to meaningful learning. Without pretending to exhaust the theme, it leaves to scholars in the area the suggestion that new studies be undertaken in order to broaden the theme developed here.

KEYWORDS: portfolio, didactics, teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A disciplina Didática, Currículo e Organização do Trabalho Docente é integrante da grade curricular do curso de Pós-Graduação em Docência em Ensino Superior ofertado pelo Centro Universitário Santo Agostinho – UNIFSA, com carga horária de 48 horas, tendo sido ministrada pela professora Ma. Jovina da Silva, que desenvolveu o processo de ensinar e aprender à luz das abordagens interdisciplinar e de pedagogia ativa, as quais pressupõem docente mediador do processo e discente protagonista de sua aprendizagem.

Durante as aulas foram realizadas diversas atividades que, de forma sistemática e coerente, proporcionaram um conhecimento abrangente acerca da Didática e da importância de sua valorização no exercício da docência em ensino superior. Uma das atividades levadas a efeito foi a construção de um portfólio como prática avaliativa da disciplina, o qual permitiu um registro de tudo que foi vivenciado em sala de aula e serviu como instrumento de reflexão dos saberes construídos e ressignificados.

Desse modo, o portfólio que materializa o relato desta experiência tão bem vivida acaba sendo uma estratégia proveitosa àqueles que são docentes ou que pretendem ingressar no exercício da docência, pois vem despertar para a incontestável importância da formação didático-pedagógica, como se apresenta a seguir.

2 | REVELANDO O CAMINHO PERCORRIDO COM O PORTFÓLIO DE DIDÁTICA

O Portfólio é um importante instrumento de avaliação utilizado na prática pedagógica, que oportuniza maior interação entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem, permitindo ampla participação do estudante em sua própria avaliação, e com isso proporciona uma dimensão bem reflexiva do processo, o que contribui para melhores resultados.

De acordo com Nascimento, Ramos; Aroeira (2011, p. 3) “o portfólio é tido como um conjunto de registros, informações sobre o trabalho realizado, ou em processo de realização, sendo considerado não apenas como procedimento de avaliação, mas como eixo organizador do trabalho pedagógico”. Ainda, destacam que o portfólio pode ser construído pelo próprio aluno, englobando todas as tarefas realizadas, o que vai contribuir, de modo significativo, para os processos de autoavaliação. Assim, os alunos participam diretamente de sua avaliação, organizando os resultados de sua aprendizagem.

Acerca do aludido instrumento avaliativo, relevante também apresentar o preclaro ensinamento de Villas Boas (*apud* NASCIMENTO, RAMOS; AROEIRA, 2011, p.3):

É importante ressaltar que o portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participarem da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu processo, desse modo eles são participantes ativos da avaliação.

Tecidas tais considerações acerca do portfólio, importa destacar que este foi utilizado como instrumento de avaliação na disciplina acima citada, de modo que permitiu, na prática, o registro, a avaliação e a reflexão acerca dos saberes construídos no decorrer da disciplina. Dessa forma, o presente estudo, traz uma síntese do que ali foi relatado e construído, evidenciando o caráter reflexivo existente na abordagem da importância da didática no processo de ensino e aprendizagem.

A viagem que proporcionou a descoberta de um valioso tesouro a ser aprendido e praticado no exercício da docência do ensino superior, teve seu ponto de partida em 29/01/2018, na primeira aula da disciplina “Didática, Currículo e Organização do Trabalho Docente”, conforme previsto no cronograma da disciplina.

Não obstante a data acima prevista, a professora ministrante antecipou a largada ao enviar aos alunos, via e-mail, o texto “A importância da Didática para a formação do docente do Ensino Superior”, acompanhado das orientações de estudo respectivas, a fim de que fosse lido antes do primeiro encontro em sala de aula.

Inicialmente, foi procedida à apresentação geral da disciplina e da “viagem” que se seguiria pelos próximos dias. O texto acima citado foi debatido em sala de aula, de forma direcionada, com ampla participação da turma, uma vez que já havia sido lido previamente por todos. Assim, o debate foi rico e, ao final, foi sugerido que todos respondessem ao questionário proposto, o que certamente proporcionou riqueza ao aprendizado.

Entre outras lições aprendidas, restou evidenciar que a formação didático-pedagógica é assaz aliada do docente que deseje ser bem sucedido em sua missão conjunta com seus aprendizes rumo a uma aprendizagem significativa. Não por acaso, Libâneo (2013, p. 14) afirma que a Didática ocupa um lugar especial no conjunto de estudos indispensáveis à formação teórica e prática dos professores. Este mesmo autor ensina, ainda, que “a Didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente”, operando como uma

ponte entre o “o quê” e o “como” do processo pedagógico escolar (LIBANEO, 2013, p. 27).

O segundo encontro da disciplina aconteceu no dia 30/01/2018. A aula retomou o debate do texto proposto no encontro anterior, oportunidade em que a turma apresentou suas respostas ao questionário formulado como orientação de estudo. Tal discussão foi relevante para enriquecer o conhecimento já adquirido por meio da leitura, com os saberes diversos apresentados pelos colegas à medida que iam discutindo o assunto.

Legitimando a enorme relevância do saber didático-pedagógico no fazer docente, Masetto (2012, p. 32) ensina que a docência em nível superior exige um professor com domínio na área pedagógica, e que esse é geralmente o ponto mais carente de nossos professores universitários quando o assunto é profissionalismo na docência, “seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade.” Tecendo comentários nessa mesma linha de pensamento, afiança Pachane (2009, *apud* GONÇALVES; ROCHAEL, 2018, p.12):

Ao longo de quase dois séculos, a formação esperada do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada. Conhecimento denominado de prático, quando decorrente do exercício profissional ou teórico/epistemológico, quando decorrente do exercício acadêmico. Porém, pouco ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos.

Na mesma obra acima citada, e citando novamente Pachane (2009), Gonçalves; Rochael (2018, p.13) pontuam a necessidade de uma superação do pensamento de que quem sabe o conteúdo sabe automaticamente ensinar:

A valorização do ensino e da formação pedagógica do professor universitário deveria demandar, em primeiro lugar, na alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade, para assim, superar a crença de que para ser bom professor basta conhecer profundamente e conseguir transmitir com clareza determinado conteúdo, ou, no caso do Ensino Superior, a crença de que basta ser um bom pesquisador.

Continuando o relato do segundo encontro da aludida disciplina, após o encerramento do tempo reservado para a discussão supracitada, a mestra levou a efeito a ministração de aula, tendo exposto conhecimentos acerca da Trajetória da Didática, de modo que pode sintetizar os pontos mais elementares tanto do primeiro texto, como também do texto “Relações da Didática com as Pedagogias Diretivas e Não-Diretivas”.

Neste ponto, importa trazer à baila ensinamento de grande valia sobre o processo de ensino e aprendizagens e suas novas perspectivas ministrado por Masetto (2018, p.2):

O processo de aprendizagem por sua vez ocupou a centralidade do processo de ensino: isto quer dizer que se antes o foco se colocava no “ensinar” entendido como transmissão de informações e conteúdos de disciplinas aos alunos, hoje o foco se encontra na valorização de outro processo: o da aprendizagem.

Ao discorrer sobre as pedagogias diretivas e não diretivas, este mesmo autor arremata, que à Didática cabe formar professores prático-reflexivos e pesquisadores-na-ação, capazes de agir na incerteza (não-diretividade), porém sistematizando saberes e ações a tomar (diretividade) visando um fazer docente processual e em constante reformulação.

Ainda refletindo sobre os saberes necessários à carreira docente, Pimenta (2000, p. 30) preleciona com maestria que “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica.” Esta autora afirma que os saberes específicos não compõem um corpo acabado de conhecimentos, tendo em vista que “os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores”

Em data de 31/01/2018, foi a vez de testar o aprendizado e construir saberes por meio da atividade que estava a cargo de cada grupo desenvolver. Dessa forma, cada membro reuniu-se em seu grupo e passaram a trabalhar em sala de aula, a fim de atender a missão proposta a cada equipe, preparando a apresentação que ocorreria na culminância da atividade proposta.

Ao fim do tempo estipulado para o planejamento da apresentação coletiva, tiveram início as apresentações orais. Todas as equipes com seus respectivos membros foram à frente e fizeram uma exposição de seus conteúdos/ideias/questionamentos conforme as responsabilidades que lhes havia sido atribuídas.

Foi um momento bem interessante, porque a turma empregou tempo e habilidades para construir, estudar, “ressignificar” e transmitir saberes dentro da disciplina. Como também o momento em que puderam perceber o olhar acurado da professora em relação à apresentação de todas as equipes.

Tal prática levada a efeito em sala de aula, demonstra que o fazer docente embora inspirador, é de outro lado, desafiador, pressupondo que quem dele queira participar de maneira bem sucedida deve estar apto a mudanças de perspectivas, bem como a ressignificar saberes quanto forem necessários para o alcance dos objetivos almejados. Corroborando tal entendimento, arremata Libâneo (2013, p. 28):

A formação profissional para o magistério requer, assim, uma sólida formação teórico-prática. Muitas pessoas acreditam que o desempenho satisfatório do professor na sala de aula depende de vocação natural ou somente da experiência prática, descartando-se a teoria. É verdade que muitos professores manifestam especial tendência e gosto pela profissão, assim como se sabe que mais tempo de experiência ajuda no desempenho profissional. Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho.

Para o novo encontro do dia 01/02/2018, a professora colocou à disposição da

turma o texto “DIDÁTICA E DOCÊNCIA (FARIAS, 2011) aprendendo a profissão” e sugeriu que todos deveriam ler previamente à aula, uma vez que iria ser trabalhado em sala de aula, utilizando a estratégia de sala de aula invertida. Este é uma rica fonte de conhecimento que trata do planejamento da prática docente em seus múltiplos aspectos, discorre desde os princípios e sujeitos do planejamento, até as situações de ensino, englobando objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação da aprendizagem.

Na sala de aula, a professora passou a explicar o conteúdo do texto já lido, por meio de aula expositiva e participativa, com a utilização de slides, e direcionou a explanação do assunto de modo a ressaltar os pontos mais elementares a serem compreendidos, construindo assim, uma síntese participativa coletiva.

Deveras, foi uma aula bem enriquecedora, pois foram apresentadas as máximas para o Planejamento de Disciplina. Uma abordagem geral sobre a importância de planejar e os frutos que poderão ser colhidos dessa prática. Ao final da aula, a professora apresentou a proposta para as aulas seguintes, a saber, a realização de uma oficina pedagógica, com definição de temas e escolha do material de estudo.

Destarte, foi possível perceber que recai sobre o professor a grande responsabilidade de buscar tais saberes e gerenciá-los na sua prática. Segundo Farias et. al. (2011, p. 116), “o professor é uma das pessoas responsáveis pela organização do trabalho educativo no âmbito da escola e da sala de aula. Com efeito, o planejamento se apresenta como espaço em que ele exerce seu poder de intervenção sobre os contornos e rumos do fazer pedagógico e didático.” Para esta autora, “na superação de práticas individuais e formais de planejamento e na constituição de experiências coletivas e interdisciplinares consiste o desafio da educação que se pretende crítica e transformadora”.

Ainda no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, e a responsabilidade do docente, convém, por sua clareza expositiva, transcrever o pensamento de Cunha (2018, p.43):

O professor, enquanto sujeito crítico do processo de ensino-aprendizagem, tem competência para, no seu fazer pedagógico, elencar tanto objetivos abertos, mistos ou fechados, no tocante a atividades a serem executadas por seus alunos. A escolha e a ênfase dada a esses objetivos (qualquer um deles, ou todos) dependerá da especificidade inerente a toda prática pedagógica, além dos projetos de homem/mulher e sociedade que se quer concretizar.

Por sua vez, dissertando acerca do grande desafio do docente que assuma a responsabilidade em provocar mudanças positivas e promissoras no cenário educacional da sociedade de aprendizagem onde está inserido, MASETTO (2018, p.5) é categórico em afirmar que

Atualmente, outras são as necessidades que a sociedade apresenta às profissões e novos perfis profissionais são exigidos. Trata-se de competências que ultrapassam aquelas tradicionais da profissão para abrangerem outros campos como liderança, gestão, pesquisa, criatividade na solução de problemas, abertura para o novo, pro-atividade, trabalho em equipe multi e interdisciplinar,

Voltando à experiência vivenciada na prática docente, a oficina proposta na aula anterior foi: TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: IMPASSES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS, cujo objetivo era possibilitar aos participantes uma ampliação de conhecimentos e aquisição de habilidades sob a ótica das abordagens de ensino e aprendizagem interdisciplinar e de metodologias ativas.

A atividade consistiu em produção coletiva em que cada equipe deveria apresentar um produto, no qual fizesse constar justificativa, objetivo, fundamentação, procedimentos, avaliação e referências, acerca dos seguintes temas, respectivamente: Equipe 1: Prática Pedagógica Interdisciplinar: Concepção, planejamento e execução; Equipe 2: Sala de Aula Invertida: da concepção à realização; Equipe 3: Portfólio como instrumento metodológico e avaliativo; Equipe 4: Metodologia Ativa: dos fundamentos à prática; Equipe 5: Metodologia Ativa: estratégias diversas; Equipe 6: Pedagogia Ativa Híbrida: concepção e estratégias.

Assim, concluiu-se esse encontro do qual todos saíram com a certeza de que planejar é uma arte, bem como que os resultados de um bom planejamento são magníficos. Uma disciplina/aula bem planejada é uma verdadeira obra de arte, em que o artista consegue arrancar da plateia os melhores resultados.

Diesel (2018, p.3), afirma que “há necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes”. Citando Berbel (2011), a autora afirma que “atitudes como oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los, dentre outras, são favorecedoras da motivação e da criação de um ambiente favorável à aprendizagem”. Assaz animadora, bem como verdadeiro referencial a ser imitado por aqueles que ainda não despertaram para os novos desafios impostos à prática docente, é a seguinte perspectiva de Masetto (2012, p. 25) :

A atitude do professor está mudando: do especialista que ensina ao profissional da aprendizagem, que incentiva e motiva o aprendiz, se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos.

No que tange ao encontro do dia 02/02/2018, este foi especialmente planejado para ser realizado no Laboratório de Informática do Centro Universitário, haja vista que o mesmo foi voltado completamente para a construção dos produtos, objeto da oficina pedagógica. Portanto, a turma dividiu-se em equipes de modo que os membros reunidos passaram a pesquisar, debater, analisar, estruturar e construir o produto do qual tinham sido incumbidos.

Foi uma aula bem exigente, pois pesava sobre cada um a responsabilidade de jogar na prática o conhecimento teórico adquirido. Ser tirado da zona de comodismo

pode causar certo descontentamento a princípio, mas são doces os frutos colhidos dessa experiência. Afinal, a preguiça de construir não leva a desenvolvimento algum.

Dessa forma, a aula realizada no sábado dia 03/02/2018, estava gerando expectativa e causando apreensão na turma toda, por ser nela que se apresentariam os produtos da oficina pedagógica. A aula estava prevista para ser realizada das 08hs às 12hs e das 14hs às 18hs. No horário acima aprazado, tiveram início as apresentações, sendo que uma a uma as equipes foram à frente e apresentaram para a turma o produto que havia sido elaborado.

Como também, após a conclusão de cada equipe, a professora levou a efeito comentários acerca do que havia sido exposto, considerando desde o conteúdo, como as estratégias e habilidades desenvolvidas. Apontando, com isso, algumas inadequações observadas, bem como sugestões e conclusões acerca do trabalho.

Após todas as apresentações/demonstrações, a aula foi encerrada com a certeza de que ficou um riquíssimo leque de possibilidades sugerido para cada um que atentou para as exposições. Resta escolher a ferramenta certa e o momento adequado para levar a efeito como docente.

Assim sendo, foi possível perceber que no cenário apresentado pela sociedade hodierna, faz-se necessário que as instituições, bem como os docentes do ensino superior superem, juntos, o pensamento de que ser bom profissional significa ser bom professor, como também aquele de que basta ser bom pesquisador, para ser um exímio docente. Veja de que forma tal importância é enfatizada por Masetto (2012, p. 21):

Em síntese, atualmente, docentes da educação superior devem se ocupar sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, em vez de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal.

Dia 17/02/2018 foi realizado mais um encontro da disciplina, desta feita o objetivo seria levar a efeito a realização de atividade de planejamento de ensino e aprendizagem. Assim, a mestra avisou previamente no grupo de *whatsapp* da turma que praticariam o planejamento de ensino e aprendizagem em sala de aula, sendo, portanto, interessante que levassem livros de acordo com a área pretendida por cada um para ministrar aula.

Na parte teórica desta aula, a professora discutiu o planejamento de ensino e aprendizagem, tendo ensinado/orientado como construir um Plano de Disciplina, bem como um Plano de Aula, demonstrando cada um de seus elementos constitutivos.

Entre as muitas coisas aprendidas, chamou atenção a interligação/comunicação que deve haver entre os elementos de um plano de disciplina, pois todos devem considerar um objetivo maior e comum. Portanto, primeiro defino os objetivos a serem atingidos; faz baseados nesses objetivos escolho os conteúdos a serem ministrados e faço uma previsão das habilidades que quero que meus alunos desenvolvam,

escolho os recursos didáticos a serem utilizados e os instrumentos da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Na segunda parte do dia, foi realizada a prova escrita e individual com a turma. Uma avaliação muito bem elaborada que exigia dos alunos múltiplos saberes acerca do conteúdo, sobretudo, habilidades para conseguir interpretar e responder a contento. Portanto, encerrou-se esse encontro, tendo ficado para o próximo e último da disciplina, a importante missão das demonstrações de aula por parte dos alunos.

Finalmente, chegou o dia 24/02/2018, último encontro da disciplina, quando foi levado a efeito plano e demonstração de uma situação didática, ou seja, a demonstração de aula. Este encontro foi dedicado a esta finalidade, sendo que o tempo foi reservado para as equipes ao longo do dia.

Enquanto isso, quem não estava apresentando, deveria realizar a avaliação de quem estava, sendo que a professora distribuiu para cada aluno um roteiro de avaliação a ser preenchido, do qual constavam as seguintes exigências: Atribuição de nota de desempenho da Equipe apresentadora da atividade, de 01 a 05, conforme os critérios: 1. Domínio do Conteúdo. 2. Integração da Equipe. 3. Clareza, Objetividade, Coerência e Coesão. 4. Estratégias Didático-pedagógicas. 5. Recursos Didáticos. 6. Avaliação. Além disso, complementar-se-ia a avaliação fazendo comentários breves de pontos fundamentais para melhoria do desempenho da equipe em questão.

Vale ressaltar que após a apresentação de cada grupo, a mestra fez intervenções acerca do desempenho, de modo a levantar os pontos-chaves, fazendo com que o aprendizado fosse aprimorado. Assim, foram encerradas as atividades, bem como a disciplina. Mas antes da saída para a foto e para casa, a professora levou a efeito comentários sobre a prova realizada na aula anterior, de modo a tornar notável a importância da elaboração da avaliação de aprendizagem. Nesse ponto, por sua importância, importa salientar ensinamento de Libâneo (2013, p. 101) ao indicar a contribuição mais importante da Didática:

É precisamente ajudar a resolver a contradição entre o ensino e a aprendizagem, a detectar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na assimilação ativa dos conteúdos e a encontrar os procedimentos para que eles próprios superem tais dificuldades e progredam no desenvolvimento intelectual.

Finalizada a disciplina, uma grande lição emergiu, a saber, que é preciso abrir o espaço que merece para o saber didático-pedagógico entrar em ação, pois somente assim, existirão professores capazes de ensinar e de construir uma prática educativa voltada para o aluno enquanto ser humano com todas as suas peculiaridades e em toda a sua plenitude, afinal a educação é um instrumento de mudança e de evolução.

Acerca do tema, notório é o entendimento de Freire (2014, p. 96), quando afirma que “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do relato empreendido nestas páginas, é possível concluir que, de fato, o portfólio funciona como um importante instrumento de avaliação apto a levar o estudante a participar ativamente de sua prática educacional, ao mesmo tempo em que permite que este experimente um processo reflexivo que o capacite a construção de novos saberes, tais quais os que aqui foram construídos acerca da didática.

Destarte, concluída a viagem através da disciplina “Didática, Currículo e Organização do Trabalho Docente”, pode-se citar, dentre as várias lições aprendidas, que a prática educativa possui papel fundamental na formação humana e que o professor, muito além de mero transmissor de conteúdo, é um mediador de saberes, carrega consigo a missão de ensinar o seu aprendiz a pensar certo. Neste ponto, foi possível perceber que o conhecimento didático-pedagógico é necessário para a construção qualitativa do docente e do processo educacional no qual ele esteja inserido, sendo a didática considerada um instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, conclui-se afirmando ser imprescindível para uma educação que paute pela construção do ser humano em toda sua plenitude, o conhecimento didático-pedagógico levado a efeito na prática docente. A utilização de tais competências é a rota mais segura para se chegar a uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Marlécio M. da Silva. **RELAÇÕES DA DIDÁTICA COM AS PEDAGOGIAS DIRETIVAS E NÃO-DIRETIVAS**. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2012/revista%2012.pdf>. Acesso em: janeiro de 2018.

DIESEL, Aline; et al. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Disponível em: <http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/404/295>. Acesso em: janeiro 2018.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; et al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liberlivro, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014;

GONÇALVES, Rita Maria Grilo; ROCHAEL, Magda Cristina Nascimento. **A Importância da Didática para a Formação do Docente do Ensino Superior**. Disponível em: <http://www.fepi.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/253/142>. Acesso em: janeiro de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Summus, 2012;

_____. **Desafios para a Docência no Ensino Superior na Contemporaneidade.**

Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/48.%20DESAFIOS%20PARA%20A%20DOC%C3%8ANCIA%20NO%20ENSINO%20SUPERIOR%20NA%20CONTEMPORANEIDADE.pdf>. Acesso em: setembro de 2018.

NASCIMENTO, Janaína Vargas; RAMOS, Tatiane Tavares; AROEIRA, Kalline Pereira. **A formação do professor: contribuição do processo de estágio supervisionado em educação física.** Fiep Bulletin, v. 81, edição especial, artigo 1, 2011. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/viewFile/88/133>. Acesso em: julho de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DESVELANDO O COTIDIANO DE MÃES UNIVERSITÁRIAS

Rayany Mathias da Silva

Assistente Social, Especialista em Políticas Sociais, Gestão e Controle Social e Mestre pela Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM – Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local - Vitória – ES.

Angela Maria Caulty Santos da Silva

Assistente Social, Especialista em Políticas e Práticas Sociais em Saúde, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – EMESCAM – Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local - Vitória – ES.

RESUMO: Na sociedade capitalista contemporânea, a mulher desempenha vários papéis sociais. Discute-se sobre as experiências de seis universitárias de Serviço Social que são mães e trabalhadoras. A pesquisa empírica e bibliográfica, com abordagem no materialismo histórico, utiliza técnicas de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. Agrupam-se os resultados em cinco categorias: caracterização das participantes; gênero e trabalho; divisão sexual das tarefas domésticas; maternidade e educação dos filhos; profissionalização. Os resultados mostram que as mulheres obtiveram êxito em suas atividades pessoais e profissionais, entretanto

as desigualdades de papéis entre mulheres e homens ainda persistem, em pleno século XXI.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Estudo. Trabalho. Maternidade. Serviço social.

UNVEILING THE DAILY LIFE OF UNIVERSITY MOTHERS

ABSTRACT: In contemporary capitalist society the woman plays several social roles. It discusses about the experiences of six Social Work universities who are mothers and laborers. The empirical and bibliographical research, with an approach in historical materialism, use techniques of interstructured interviews and content analysis. The results are grouped in five categories: characterization of participants; genre and work; Sexual division of household tasks; Maternity and education of children; and professionalization. The results show that women have succeeded in their personal and professional activities, however the inequalities of roles between women and men still persist in the 21st century.

KEYWORDS: Gender. Study. Work. Maternity, Social Work.

1 | A COMPOSIÇÃO DA CENA

Há uma vasta legislação brasileira de

proteção à mulher e isso se configura em conquista significativa, mas há que se ressaltar o fato de que as leis ainda não alcançaram total efetivação. Tal realidade influencia no cotidiano das mulheres, ao conciliarem seus diversos papéis sociais de universitária, mãe, esposa, gestora do lar e profissional, entre livros, crianças e trabalho.

Nesse sentido, este artigo pretende provocar discussões sobre os papéis sociais da mulher, como mãe e trabalhadora, que envolve o “cuidar” dos filhos, sobretudo porque algumas perguntas continuam persistentes. Com quem deixar seus filhos quando o poder público não oferece vagas suficientes nas creches? Como se comportam essas mulheres no momento em que um filho adoece e durante os desdobramentos da maternidade?

A análise da inserção das mulheres no mercado de trabalho apoiou-se em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (ESTATÍSTICAS..., 2010) que mostram como o segmento feminino vem ganhando espaço na realidade socioeconômica do país. Esses dados evidenciam que a taxa de atividades está elevada entre as mulheres, entretanto indicam formação em áreas que apresentam menores rendimentos. No que se refere à educação entre os jovens, “[...] a taxa de analfabetismo é maior entre os homens; na área de rendimento familiar a contribuição das mulheres foi de 40,9% em média e 37,3% das famílias estão sob responsabilidade da mulher” (ESTATÍSTICAS..., 2010).

No que se refere à igualdade de remuneração entre homens e mulheres trabalhadoras, o Brasil editou o Decreto nº 41.721, de 25 de junho de 1957, que promulgou a Convenção nº 100 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre Igualdade de Remuneração de Homens e Mulheres Trabalhadoras por Trabalho de Igual Valor (BRASIL, 1957). Cita-se também o Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002, que promulgou a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979 (BRASIL, 2002).

Cabe ressaltar a existência do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) para 2013-2015, que destaca, em uma de suas metas, a ampliação da “[...] oferta de creches e outros equipamentos públicos que interferem na divisão sexual do trabalho, na cidade e no campo” (BRASIL, 2013, p. 15). Como uma das suas ações, o documento prevê a promoção da “[...] cultura de compartilhamento do trabalho doméstico entre os gêneros, por meio da realização de campanhas, ampliação da licença-paternidade” (BRASIL, 2013, p. 18).

Este artigo objetiva contribuir no campo das Ciências Sociais, com reflexões acerca da interface “Gênero e Trabalho”. Nesse sentido, o objetivo específico é analisar os desdobramentos das mães universitárias do curso de Serviço Social e das formas de ação que utilizam para lidar com as exigências profissionais, familiares e pessoais.

Nessa perspectiva, compreende-se que conciliar estudo, maternidade e trabalho configura um desafio para as mulheres no século XXI, na medida em que, mesmo

com tantas atividades, elas não abrem mão da conquista de sua independência financeira que se consolida pelo trabalho. A história das mulheres é marcada pela negação de direitos e de violações diversas, quando eram tratadas de acordo com seu sexo. Diante desse contexto histórico, é preciso ter senso crítico em relação à real situação da mulher assalariada no Brasil, que tem demandas totalmente diferentes da realidade da mulher elitizada brasileira.

O primeiro passo da superação da condição de trabalhador alienado para trabalhador conscientizado dos seus direitos ocorre quando o indivíduo se percebe como parte de uma classe trabalhadora (CRUZ, 2009, p. 8). O autor discute a importância de trabalhadores politizados, ativos na política e inseridos em movimentos sociais, e observa que a participação em espaços de lutas coletivas aumenta a possibilidade de compreender o tamanho dos problemas sociais, que não são isolados e atingem toda a sociedade. Por conseguinte, é necessário haver interação coletiva, planejamento, elevação do nível cultural e organização da classe trabalhadora.

2 | CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA

Participaram da pesquisa seis acadêmicas do curso de Serviço Social de uma Instituição de Ensino Superior (IES). A atuação no estudo seguiu os seguintes critérios: ter entre 20 e 40 anos de idade, ser mãe e que tivesse se afastado do curso universitário por motivos de licença-maternidade entre 2012 e 2015. Quanto aos procedimentos ético-metodológicos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa. Utilizou-se Termo de Consentimento Livre Esclarecido com cada participante e observaram-se os aspectos de sigilo dos dados e a não identificação das participantes.

A organização das entrevistas e a análise dos dados produzidos fundamentaram-se no referencial teórico e na transcrição de áudio na íntegra. Com o objetivo de resguardar a identidade das entrevistadas, empregaram-se pseudônimos, referentes aos planetas do sistema solar: Vênus, Marte, Júpiter, Terra, Mercúrio e Netuno, cuja escolha ocorreu mediante inspiração da expressão “Mãe Terra”, a “Mãe geradora” de toda a vida.

Para a revisão bibliográfica, foram consultados artigos e dissertações em diversos bancos de dados e do *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* que dialogaram com os resultados desta pesquisa e autores que fundamentaram a análise dos dados dentro da temática “Gênero e Trabalho”.

3 | GÊNERO, MATERNIDADE E MERCADO DE TRABALHO

Em conformidade com o Censo de 2010, os dados a seguir destacam o gênero feminino como responsável pelo sustento de suas famílias, caracterizando dois perfis:

o primeiro se refere aos casais com filhos e o segundo diz respeito às mulheres sem companheiros e com filhos, sendo a única mantenedora de seus lares.

No Brasil, os casais com filhos representam 22,7 % da população; em contraste, as mães sem cônjuges e com filhos constituem 87,4%. Em comparação com a realidade da população do Espírito Santo (ES), o Município de Cariacica apresenta indicadores de casais com filhos cuja única renda predominante é feminina, registrando-se o resultado 23,6%, enquanto as mulheres que representam a única base econômica de seus lares, sem cônjuges e com filhos, estão na proporção de 87%. O Município de Serra/ES tem índices de 19,10% de casais com filhos e uma grande parcela com 87,0% de mães como únicas mantenedoras de suas casas e sem maridos (ESTATÍSTICAS..., 2010).

A região de Viana/ES contabiliza 19,3% dos casais que têm filhos e uma elevada parcela de 85,4% de mães sem companheiros e com prole. Os casais com filhos do Município de Vila Velha representam 22,4% e as mulheres que são as únicas responsáveis por suas famílias e sem companheiros estão na proporção de 87,8%. A capital do Estado, Vitória, apresenta registros de 24,1% de casais com filhos e dados elevados de 89,9% de mães sozinhas como únicas provedoras de seus lares e com filhos (ESTATÍSTICAS..., 2010).

A mulher trabalhadora, além da duplicidade do ato laborativo, é altamente explorada, “quando está no espaço público onde vende sua força de trabalho ao capital e quando retorna ao espaço privado do lar quando boa parte do seu tempo é destinado ao trabalho doméstico” (ANTUNES, 2010, p. 27).

Em 2014, no Brasil foi sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014-2024, sendo um mecanismo de planejamento que visa direcionar a ação do Estado com diretrizes para execução de políticas públicas na área da educação. Tem como sua meta inicial difundir, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e aumentar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos ao final da duração desse PNE. Uma de suas estratégias tem como finalidade “[...] estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos [...]” (BRASIL, 2014).

Cerca de 1.352.705 mulheres no Brasil têm filhos de 0 a 3 anos de idade, sendo que todos frequentam creches e as mães se encontram inseridas no mercado de trabalho. No entanto, observa-se que o Espírito Santo Urbano apresenta número expressivo de 26.207 mulheres, ao passo que, no Espírito Santo Rural, é registrado um número inferior de 1.382 mães que estão trabalhando e têm seus filhos nas creches (ESTATÍSTICAS..., 2010).

As mulheres se desdobram entre trabalho profissional e doméstico, entre “opressão e exploração, se acumulam e articulam, e por isso elas estão em situação de questionar a separação entre esferas da vida privada, assalariada, política, que

regem a sociedade moderna” (HIRATA; ZARIFIAN, 2003, p. 67).

Todos os homens têm iguais possibilidades humanas de se sociabilizar, mesmo que de formas diferenciadas, uma vez que “a igualdade opõe-se à desigualdade, e o que a originalidade introduz entre os homens não é a desigualdade e sim a diferença” (NETTO; BRAZ, 2007, p. 46-47). Portanto, é imprescindível que as condições sociais para que se sociabilizem sejam idênticas para todos, a fim de que os homens e mulheres possam construir suas personalidades e individualidades (NETTO; BRAZ, 2007).

4 | RESULTADOS DA PESQUISA

Os resultados da análise da “Caracterização das participantes” apontam que, na ocasião do estudo, as seis mães encontravam-se dentro da faixa etária dos 20 aos 40 anos de idade. Das entrevistadas, a metade estudava e trabalhava, tendo que conciliar suas diversas tarefas de modo constante.

Vênus, Marte e Terra não estavam trabalhando e, no momento da pesquisa, relataram que já tinham concluído o período de estágio curricular obrigatório de Serviço Social. A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, regulamenta o estágio obrigatório de estudantes. O art. 1º define estágio como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]” (BRASIL, 2008). Netuno manteve-se trabalhando como agente comunitária de saúde e em fase de conclusão do estágio obrigatório. Júpiter e Mercúrio permaneceram no mercado de trabalho e no estágio de forma simultânea, sendo que Júpiter executava atividades como agente comunitária de saúde e Mercúrio, como agente socioeducativa.

No que se refere ao estado civil, Vênus, Júpiter, Terra, Mercúrio e Netuno declararam-se casadas. Marte afirmou estar solteira e informou que os avós e familiares ajudam na criação de sua filha. Em relação à quantidade de filhos e à faixa etária das entrevistadas: Vênus relatou ter 1 filho e 31 anos; Marte, 1 filho e 21 anos; Júpiter, três filhos e 32 anos; Terra, 1 filho e 25 anos; Mercúrio, 2 filhos e 31 anos; Netuno, 2 filhos e 29 anos.

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria Acadêmica da IES onde se desenvolveu a pesquisa, referentes às alunas que deram entrada com a solicitação de licença-maternidade no período de 2012 a 2015, das sete universitárias do curso de Serviço Social, todas retornaram do período de licença-maternidade, dando continuidade aos estudos e sem registros de evasão escolar.

Em relação à temática “Gênero e Trabalho” tem como destaque as desigualdades de gênero em relação às mulheres no mercado de trabalho. Constata-se que “diversos estudos no Brasil apontam a existência de uma distinção salarial a favor dos homens, sendo que essa distorção de rendimentos não está associada à produtividade de

ambos [...]” (FRESNEDA, 2006, p. 40). As mulheres já ultrapassaram em média a escolaridade masculina, embora deparamos com uma acirrada discriminação salarial e segregação ocupacional que impactam nas diferenças salariais entre os sexos.

É necessário elaborar políticas públicas que lutem contra as desigualdades salariais por gênero (FRESNEDA, 2006). A discriminação salarial está associada à realização das mesmas atividades exercidas por homens, embora a remuneração feminina seja inferior. É diferente da segregação ocupacional, que seria mais complexa, envolvendo outros motivos, como a escolha do empregador estar associada a uma questão de gênero:

Assim, o empregador não tem problemas em contratar uma mulher como secretária, mas pode ser relutante em querer uma sócia, ou uma chefe [...]. Em ambos os casos, teremos como resultado a segmentação ocupacional, com homens ocupando as posições mais valorizadas, que ganham mais ou têm maior *status* (FRESNEDA, 2006, p. 2).

Corroborando com tais reflexões, Júpiter relata: *“A gente vê todos os dias que a mulher e o homem muitas vezes têm a mesma função, mas ganha menos e infelizmente existe muito esse preconceito [...]”*. De acordo com Vênus *“[...] em termos de empresa, o homem ainda é bem mais remunerado do que a mulher. Eles fazem a mesma função, porém, é mais remunerado”*.

Quanto à participação no orçamento familiar, Marte afirma: *“A minha renda familiar fica mais para mim do que para a casa, eu não tenho nenhuma pressão de ter que deixar meu dinheiro todo para o orçamento doméstico”*. Júpiter cita que o companheiro contribuiu com a maior parte, *“[...] porque antes eu contribuía mais, depois eu me revoltei e deixei por conta dele [...] Eu só ajudo com o ticket e as roupas das crianças e sapatos ficam por minha conta”*.

Em contraponto, entre as outras entrevistadas, Netuno declara que é funcionária pública e sua renda é superior à de seu cônjuge: *“A minha é maior do que a dele. Ele está no segundo casamento e paga uma porcentagem para os filhos, então é um dinheiro que eu não conto dentro da nossa casa”*.

Avaliando a situação de maior disponibilidade do homem para o trabalho em relação à mãe-trabalhadora, que arca com a governabilidade do lar, estudos, trabalho e cuidado dos filhos, as entrevistadas registram, nas narrativas a seguir, alguns dos desafios femininos:

Eu percebo que é muito levada em conta a maior disponibilidade do homem para o trabalho. [...] É raro o homem ter que faltar. Já a mulher sempre tem alguns empecilhos que falta mais, sempre é chamada para cuidar desse filho. O pai não deixa de ir para o serviço para atender esse filho para a consulta médica (Marte).

Tais relatos nos convidam a refletir sobre as desigualdades de gênero em relação à situação da mulher no mercado de trabalho, mesmo com o grande aumento da população ativa feminina. As disparidades se manifestam no tratamento de “sexo frágil”, destinado às mulheres, e nos desafios que são impostos às mães-trabalhadoras, que desdobram para tentar se dividir entre cuidados com as suas

crianças e a permanência no mercado de trabalho. Na divisão sexual do trabalho, executada pelo capital dentro do espaço fabril, de forma frequente “as atividades de concepção ou aquelas baseadas em capital intensivo são preenchidas pelo trabalho masculino, enquanto aquelas dotadas de menor qualificação [...] são destinadas às mulheres” (ANTUNES, 2010, p. 27).

Ao refletirem de forma direta sobre a articulação acerca dos múltiplos desafios enfrentados (profissionais, familiares e pessoais), as mães universitárias reconhecem as dificuldades existentes em relação à divisão sexual das tarefas domésticas, o que ficou explícito pelo uso dos termos “auxílio”, “ajuda”, “colaboração”, entre outras palavras similares, quando se referem ao companheiro.

Os dados da pesquisa mostram que, a fim de lidar com as demandas conflitantes, as acadêmicas recorrem, de forma principal, a três estratégias de ação: (1) estabelecimento de parceria com os filhos, por meio da educação doméstica; (2) assumem toda responsabilidade das tarefas domésticas, para evitar conflitos entre os companheiros; e (3) em alguns casos, divisão das tarefas de forma harmônica.

Em relação à parceria de seus cônjuges na gestão doméstica, as participantes demonstram certo descontentamento: *“Eles colaboram quando as mulheres começam a gritar, a dar os ataques delas, e para ver tudo calmo na família eles vão lá e fazem para ver a mulher calar a boca”* (Júpiter).

Nesta mesma linha de reflexão Netuno narra: *“Ele faz a comida, lava roupa quase todo dia para não deixar juntar, mais impressionante eles não podem passar uma vassoura na casa, não podem lavar um banheiro”*. Prossegue Netuno: *“Se eu não lavar o banheiro lá em casa, ninguém lava, apesar de que quando eles lavam só jogam água para tirar o grosso mesmo”*.

Ressalta Mercúrio: *“Não me considero em desvantagem e sim, a cultura é muito machista e as mulheres se deixaram levar por essa cultura machista”*. Destaca Marte que *“Em relação à sociedade em si tem muita mulher que é muito submissa [...] tenho amigas que não podem trabalhar porque o marido não permite. Elas têm que ficar em casa cuidando dos filhos [...]”*.

Os homens se envolvem, de preferência, em atividades interativas,

como cuidar dos filhos, nas que envolvem interseção entre os espaços público e privado, como fazer as compras da casa ou levar os filhos ao médico, nas atividades intelectuais – como ajudar os filhos nos deveres escolares — em oposição às manuais ou rotineiras — como lavar roupa ou limpar a casa — ou ainda em tarefas domésticas valorizadas — como realizar uma culinária mais sofisticada (BRUSCHINI, 2007, p. 545).

Observa-se que a mulher ainda ocupa diversas reponsabilidades, tanto no âmbito privado quanto no público, e a divisão sexual das tarefas domésticas ainda se manifesta como ajuda, auxílio e colaboração por parte dos homens. As universitárias destacam que essa igualdade nas relações de gênero só virá a partir de uma cultura voltada para educação doméstica e que precisa ser disseminada às novas gerações.

No que se refere à “Maternidade e Educação dos Filhos” o artigo tem como

propósito discutir sobre os impactos que a mulher do século XXI enfrenta ao conciliar maternidade e trabalho. O nascimento dos filhos é o fator que mais interfere em relação à participação feminina no mercado de trabalho. As mulheres ainda são as maiores responsáveis “[...] pelos cuidados e pela educação destes e vivendo a situação de insuficiência de equipamentos coletivos, como as creches, as mulheres enfrentam limitações para o trabalho” (COELHO, 2002, p. 5).

A seguir algumas narrativas ilustram bem, as dificuldades em viver diversos papéis sociais:

Vênus afirma: *“Hoje em dia as crianças entram na creche com seis meses e os pais não acompanham esse crescimento. Eles acham que o financeiro é mais importante que o amor, carinho e o cuidado”*.

Júpiter evidencia: *“Tem momentos que ela acorda assustada, me chama. Mesmo dormindo comigo, ela chama minha irmã. É uma necessidade que ela vê em outras pessoas, de suprir essa falta que eu faço na vida dela”*.

Enquanto Marte destaca: *“A gente é vista como negligente porque tem que deixar o filho em casa para voltar de certa forma à nossa rotina, porque o certo seria estar acompanhado esse filho com amamentação até seis meses”*.

Declara Terra: *“Já é difícil mulher no mercado de trabalho e mãe ainda já tem aquele peso a mais, porque vai precisar pegar um atestado, não tem com quem deixar o filho”*. Terra prossegue com a sua narrativa sobre o retorno ao trabalho: *“Ele foi para a creche com cinco meses. Acabou a licença-maternidade eu consegui mais um mês de férias. Uma vez, eu precisei faltar e não consegui levar atestado e esse dia eu perdi, então, é complicado”*.

Observou-se que as entrevistadas vivenciaram dificuldades de conciliar maternidade, trabalho e a faculdade: Para Júpiter: *“Quando eu voltei para a faculdade eu estava meio perdida, eu senti que parecia que estava começando do zero, porque eu fiquei afastada uns seis meses da faculdade”*. Enquanto Mercúrio: *“Eu acho que pela sociedade a gente é vista como muito frágil, como se aquilo ali fosse muito difícil e é difícil. E realmente não é uma questão muito fácil conciliar tudo aquilo para estar ali”*. Entretanto, Netuno acrescenta que: *“Muitas vezes por conta da faculdade meu marido assume a função de pai, mãe e dona de casa nesse período de trabalhos e provas finais, mas eu sei que é provisório e vai valer a pena e já vale a pena”*.

No contexto das relações entre empregador e a condição de mulher trabalhadora, Terra desabafa: *“Em relação ao mercado de trabalho, o empregador enxerga dessa forma, ter uma mãe como empregada [...] quer dizer que ela não terá cem por cento de disponibilidade para o trabalho”*.

O cuidado com os filhos é uma das atividades que mais consomem o tempo de trabalho doméstico das mulheres (BRUSCHINI, 2007, p. 545-546). Netuno registra situações de desencorajamento em seu ambiente de trabalho: *“No meu trabalho [...] eles criavam conflitos falando que eu não iria conseguir conciliar vida acadêmica, trabalho e filhos”*.

Ao contrário da narrativa anterior, Vênus ressalta que em seu contexto laboral obteve apoio da gestão por ser do mesmo gênero: *“Essa relação sempre vai ser conflituosa. Só que no meu caso a minha coordenadora me auxiliou bastante pelo fato de ser mulher e também estar gestante”*.

A emancipação feminina significou uma soma de responsabilidades, conjugando o ser mãe e o ser profissional. *“Para o indivíduo construir sua carreira, as metas da vida pessoal e profissional têm que ser pensadas e planejadas em consonância [...]”* (BELTRAME; DONELLI, 2012, p. 209). Vênus narra que a mulher pode desempenhar seus papéis tanto no âmbito público quanto no privado, embora não possa perder a sua essência de mãe cuidadora: *“Lugar de mulher é na política nos espaços públicos [...]. Mas não se pode perder a essência de ser mãe, de cuidar de seus filhos”*.

A temática sobre “Profissionalização” tem como finalidade ressaltar o impacto do trabalho na vida das universitárias. O maior ganho foi, sem dúvida, a percepção das mulheres sobre o significado de trabalhar, como possibilidade emancipadora em sua vida, o que *“representa também uma realização pessoal, por ser um espaço construído de forma individual, no qual se sentem valorizadas como pessoas [...]”* (COELHO, 2002, p. 70).

Mercúrio destaca a importância da independência financeira: *“Tenho autonomia financeira desde os 14 anos. É uma luta pessoal. Aprendi desde cedo que queria ganhar o meu dinheiro. Não consigo me ver dependente”*. Para Marte: *“É uma forma de poder da mulher, porque muitas das vezes o salário pode estar atrelado ou inferior ao companheiro e essa mulher colabora no orçamento familiar para completar a renda total da casa”*. Enquanto Terra ressalta que autonomia financeira é: *“Não ter que pedir, que se rebaixar. Com dinheiro você tem uma autonomia maior, consegue ter uma realização e independência”*.

Além dessas transformações demográficas, destaca-se que *“[...] a expansão da escolaridade das mulheres e o ingresso nas universidades viabilizaram o acesso delas às novas oportunidades de trabalho”* (BRUSCHINI, 2007, p. 540-541). Marte cita que: *“Quanto maior a qualificação, mais elevado o salário, maior a militância e articulação com as outras pessoas. Nós, mulheres, somos muito mais estudiosas que os homens, só não somos reconhecidas”*. No entanto, a escolha da mulher pelo mundo do trabalho configura-se na busca por carreiras que se aproximam das características femininas.

A feminização do trabalho também se manifesta na futura profissão das mães universitárias. Em pesquisa *“realizada pelo CFESS em 2004, intitulada Assistentes Sociais no Brasil, 97% dos assistentes sociais são mulheres [...]”* (KNOPP, 2014, p. 91).

Júpiter declara: *“[...] terminei me identificando porque eu gosto de trabalhar com pessoas e para mim é um complemento no meu trabalho. O curso abriu a minha visão”*. Para Vênus: *“Hoje em dia sei que não é caridade e tenho consciência de uma formação política. Sou apaixonada em poder lutar por algo que sei que está na lei e*

que é direito do cidadão”.

De acordo com os resultados e o respaldo dos teóricos estudados, identifica-se que, mesmo com a expansão feminina no mercado de trabalho, depara-se com baixos salários, comparados aos homens; com a realização de diversas tarefas, tanto no âmbito do espaço público quanto do privado. Os desafios femininos em conciliar vida profissional e pessoal são gigantescos, mas as mulheres demonstraram, em suas narrativas, uma capacidade de superação e motivação para obterem êxito em seus projetos.

5 | À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à insuficiência de espaços públicos que contemplem a necessidade da mulher gestante — inclusive a pesquisa na IES teve como finalidade ouvir essas mães —, é necessário enxergar seu universo para que se possam planejar, em conjunto, estratégias que facilitem o seu dia a dia.

Algumas universitárias declararam que ao executarem diversas tarefas, interferem diretamente na relação com os filhos. À medida que as crianças passam a reconhecer as babás como mães, ocorre uma inversão de papéis em relação aos pais e aos cuidadores. É importante a inclusão de um berçário para as mães amamentarem seus filhos nas universidades, com horários flexíveis para as acadêmicas conseguirem conciliar a vida universitária e a maternidade. Essa medida pode evitar que as mulheres tranquem ou desistam do curso.

Embora haja controvérsias, é interessante a oferta de disciplinas em forma de Educação à Distância, para que as alunas consigam acompanhar o curso em período de licença-maternidade.

Observa-se também que metade das participantes registraram dificuldades em conciliar maternidade, trabalho e estudos acadêmicos. Elas são vistas de forma negativa pelo empregador quando necessitam assistir seus filhos. Em contraponto com a realidade masculina, as mulheres são as maiores responsáveis pelos cuidados dos filhos, tendo que se ausentar do trabalho quando as crianças adoecem ou quando não dispõem de um cuidador. Mencionaram que é mais levada em conta a disponibilidade do homem para o trabalho, porque ele não tem a cultura de faltar ao serviço, quando se trata de alguma demanda relacionada ao cuidado dos filhos.

De acordo com as universitárias, a manutenção da casa ainda fica sob a responsabilidade da mulher. Evidenciaram que propõem a divisão sexual das tarefas domésticas, mas os companheiros anunciam que não gostam de executar tais atribuições e, quando o fazem, não realizam de forma eficiente. Apontaram que as divisões sexuais das tarefas geram conflitos nos lares, quando os cônjuges são solicitados a exercer algumas funções no âmbito privado e no cuidado dos filhos. Vale evidenciar que as entrevistadas citaram ter pouco tempo destinado às crianças, tendo

que terceirizar o cuidado dos filhos. Uma delas informou a necessidade de utilização de medicamentos controlados devido à rotina estressante e aos adoecimentos.

Mesmo com tantos desafios, as entrevistadas obtiveram êxito em suas atividades pessoais e profissionais, entretanto as desigualdades de papéis entre mulheres e homens ainda persistem no século XXI. Em nenhum momento, desistiram de finalizar o curso, concluíram o período de estágio curricular supervisionado de forma simultânea ao trabalho. Cumpriram todas as exigências demandadas tanto pela faculdade quanto pelo trabalho e pela família. Vale destacar frases que representam essas fortalezas: “*sou senhora do meu destino*”, “*autonomia financeira é: não ter que pedir ou se rebaixar*”.

Grande parte justificou ter adquirido, ao longo do processo acadêmico, novos conhecimentos, maior qualificação e possibilidade de uma remuneração mais elevada. Além disso, reconheceram que o curso de Serviço Social propiciou visão social mais ampliada, consciência política e reconhecimento das políticas públicas como um direito e não como caridade. Mencionaram que a universidade teve um papel fundamental para seu fortalecimento no que diz respeito às relações de gênero e no que tange ao empoderamento e à valorização da mulher.

Desse modo, a pesquisa cumpre o propósito de divulgar a realidade e os desafios femininos, para que se possa, em conjunto, dialogar com vários setores da sociedade civil: universidades, empresas, instituições públicas, igrejas, movimentos sociais, sindicatos, conselhos, em favor da efetivação das políticas públicas, não só destinadas às mulheres, para que se possa viver em uma sociedade mais consolidada em direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Produção liofilizada e a precarização estrutural do trabalho. In: LOURENÇO, E.; NAVARRO, V.; BERTANI, I.; SILVA, J. F. S. da; SANT'ANA, R. (Org.). **O avesso do trabalho II: trabalho, precarização e saúde do trabalhador**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 21-40.

BELTRAME, G. R.; DONELLI, T. M. S. Maternidade e carreira: desafios frente à conciliação de papéis. **Aletheia** [online]. Canoas, 2012, n. 38-39, p. 206-217. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/aletheia/n38-39/n38-39a17.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

BRASIL. Decreto nº 41.721, de 25 de junho de 1957. Promulga as Convenções Internacionais do Trabalho de números 11, 12, 13, 14, 19, 26, 29, 81, 88, 89, 95, 99, 100 e 101, firmadas pelo Brasil e outros países em sessões da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho. Rio de Janeiro, 1957. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-41721-25-junho-1957-380507-normaatualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

BRASIL. Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002. Promulga a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº

5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e nº 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 19 set. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Plano nacional de políticas para as mulheres: *2013-2015*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: 12 fev. 2016.

BRUSCHINI, M. C. A. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa** [online]. São Paulo, 2007, v. 37, n. 132, p. 537-572. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0337132.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

COELHO, V. P. O trabalho da mulher, relações familiares e qualidade de vida. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 23, v.71, n. Especial, p. 63-79, set. 2002.

CRUZ, C. A. de M. Sobre o processo de formação da consciência de classe. In: ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA NACIONAL: A CRISE CONTEMPORÂNEA E SEUS IMPACTOS SOCIAIS, 4., 2009, Vitória, UFES. **Anais...** Vitória: UFES, 2009, v. 1. p. 1-15.

ESTATÍSTICAS de gênero mostram como as mulheres vêm ganhando espaço na realidade socioeconômica do país. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?busca=1&id=1&idnoticia=2747&t=estatisticas-genero-mostram-como-mulheres-vem-ganhando-espaco-realidade-socioeconomica-pais&view=noticia>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

FRESNEDA, B. **Segregação ocupacional versus discriminação salarial por gênero no mercado de trabalho brasileiro – 2004**. 2006. 77 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp005694.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

KNOPP, L. C. O. **O processo de feminização do trabalho e as implicações para saúde da mulher trabalhadora: análise das pesquisas em Serviço Social**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. 2014. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppgservicosocial/files/2014/01/liliane.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2016.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES E IMPACTOS NA PEDAGOGIA

Adelcio Machado dos Santos

Doutor em Engenharia e Gestão do conhecimento (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento (UFSC). Docente e pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), nos Programas de Pós-Graduação Desenvolvimento e Sociedade e Educação. E-mail: adelciomachado@.com.br

Joel Bonin

Doutorando em Filosofia. Docente e Pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). E-mail: joel@uniarp.edu.br

RESUMO: O pensamento filosófico é caracterizado pela reflexão, ou seja, a busca de algo por si mesmo por meio da especulação, examinando e analisando com cuidado. Ao definir a filosofia como reflexão, ela se constitui como um conhecimento do conhecimento, isto é, filosofar é atuar sobre o próprio conhecimento científico, interrogando-o e problematizando-o. A pedagogia é entendida como uma ciência e seus princípios devem ser submetidos à reflexão filosófica, uma vez que a filosofia não se limita ao domínio do que pode ser observado pelos sentidos, orientando-se em direção ao conhecimento dos princípios que escapam à percepção dos sentidos. Em Filosofia da Educação, a filosofia se coloca como forma de conhecimento e a educação como um problema filosófico. Os dois termos juntos representam o

estudo dos fundamentos das teorias e práticas educativas na sociedade. A função essencial da Filosofia da Educação consiste em acompanhar, criticamente, a atividade educacional de forma a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a função e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia; educação; reflexão.

PHILOSOPHY OF EDUCATION: IMPLICATIONS AND IMPACTS ON PEDAGOGY

ABSTRACT: The philosophical thought is characterized by reflection, that is, the search for something by itself through speculation, examining and analysing carefully. When defined as reflection, philosophy is constituted as the knowledge of knowledge, i.e., thinking is acting over scientific thought itself, questioning it and troubling it. Pedagogics is understood as a science and its principles should be submitted to philosophical reflection, once philosophy is not restricted to the control of what can be observed by senses, orientating itself towards the knowledge of principles which escape the perception of senses. In Philosophy of Education, philosophy is put as a form of knowledge and

education, as a philosophical problem. Together, both terms represent the study of theoretical and practical foundations in our society. The essential Philosophy of Education function consists of critically follow educational activity, in order to explain its principle, to clarify the function and contribution of pedagogical disciplines and to evaluate the meaning of the solutions chosen.

KEYWORDS: Philosophy; education; reflection.

INTRODUÇÃO

A origem da filosofia remonta à Grécia antiga, sendo que a própria palavra “filosofia” é de origem grega, significando literalmente amor (*philos*) à sabedoria (*sophia*). O pensamento filosófico surgiu como uma alternativa para as explicações mitológicas e religiosas anteriores a ele. Ao invés da aceitação da explicação do fundamento e origem da realidade exclusivamente no apelo aos deuses, os primeiros filósofos gregos sugeriram especulativamente princípios explicativos naturais ou abstratos para explicar a origem do mundo.

A partir daí, o pensamento filosófico não parou de se desenvolver. À medida que os filósofos iniciavam uma investigação em busca de um conjunto mínimo de generalizações verdadeiras, com base em ideias críticas, logo surgia outro pensador que contestava tais ideias, porém não havia uma preocupação em se chegar a um acordo consensual sobre a verdade dessas generalizações.

Assim, o pensamento filosófico compreende uma imensa construção realizada no decorrer dos séculos e pode-se afirmar que é impossível imaginar o pensamento humano atual independentemente desse pensamento filosófico que o ser humano construiu até o presente.

De modo geral, o pensamento filosófico envolve uma profunda reflexão acerca de questões que dizem respeito ao ser humano e sua existência. Para Gramsci (*apud* OLIVEIRA, 1985), um movimento filosófico só merece este nome na medida em que no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com aquilo que é simples, sendo que encontra nesse contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e solucionados.

Neste sentido, Chauí (2002) sustenta que a atitude filosófica emerge das questões do dia-a-dia ao serem abordadas de modo diverso daquele do senso comum, adotando-se uma perspectiva crítica. A primeira característica da atitude filosófica é negativa, ou seja, um dizer não ao senso comum, aos pré-conceitos, aos pré-juízos, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que “todo mundo diz e pensa”.

Já a segunda atitude filosófica é positiva, ou seja, consiste em uma interrogação sobre o que são as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos,

os valores etc. É também uma interrogação sobre o porquê de tudo e do próprio ser humano e uma interrogação sobre o como tudo é assim e não de outro modo (CHAUÍ, 2002).

O pensamento filosófico não se faz sem a reflexão. Reflexão significa movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo, interrogando-se a si mesmo. Assim, a filosofia compreende a busca de algo por si mesmo através da especulação e da reflexão. A reflexão filosófica se volta tanto para o pensamento sobre si mesmo, mas também está voltada para as relações do ser humano com a realidade que o cerca (CHAUÍ, 2002).

Podemos ainda acrescentar que a reflexão significa examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. Filosofar é atuar sobre o próprio conhecimento científico, interrogar-se sobre este saber, problematizando-o. Definir a filosofia como reflexão é ver nela um conhecimento não de primeiro grau, mas de segundo, um conhecimento do conhecimento, um saber do saber.

Enquanto o conhecimento científico se limita àquilo que é visível, a filosofia parte do visível e segue em direção ao invisível, uma vez que seu objeto formal se situa além do mundo dos fenômenos e da experiência sensível. Ou seja, a ciência se limita ao domínio do que pode ser observado pelos sentidos, ao passo que a filosofia se orienta em direção ao conhecimento dos princípios que, por sua natureza mesma, escapam à percepção dos sentidos.

Em virtude da grandeza que a filosofia possui como forma de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão acerca do ser humano e, por conseguinte, de todo o processo educativo e das teorias de educação desenvolvidas ao longo do desenvolvimento da humanidade, infere-se a importância da Filosofia da Educação.

O CONCEITO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Desde a antiguidade, a filosofia costuma ser dividida em teoria e prática. A filosofia teórica está subdividida em epistemologia e metafísica. A epistemologia ou teoria do conhecimento ocupa-se da investigação da natureza, origem e limites do conhecimento. A metafísica ocupa-se de uma investigação do “ser enquanto ser”, ou seja, dos objetos, como as propriedades, as substâncias, os estados de coisas, o espaço e o tempo, que constituem o mais amplo domínio do conhecimento além dos modos como esses objetos se relacionam entre si.

Conforme o pensamento filosófico teórico, a filosofia pode ser conceituada como o estudo teórico da realidade ou como a busca da sabedoria por si mesma, que resulta em uma explicação do mundo carente de mitologia, ou que, ainda que coincidindo com a mitologia, usa um método racional-especulativo (MORA, 2001).

Já a filosofia prática é aquela que se ocupa com a atividade humana e os

produtos que resultam dessa atividade, envolvendo as áreas de filosofia social e política, filosofia da ação, o domínio central da ética (que investiga a ação moral), a filosofia da cultura (que investiga de uma maneira ampla as mudanças efetivadas pela sociedade humana), a filosofia da arte ou estética, etc. (COSTA, 2002). Também é na filosofia prática que se inclui a disciplina da Filosofia da Educação.

De acordo com Mora (2001), no campo prático a filosofia pode ser concebida como a norma mais adequada para a ação, como arte da vida com base em princípios da razão. Assim, a filosofia da educação procura fundamentar os princípios da educação que orientam a prática educativa, através de reflexões acerca dessas práticas. Dessa ideia, podemos depreender a seguinte questão, formulada e respondida por Ivan da Silva Pereira Sobrinho:

Em que se baseia a Filosofia da Educação? Sua resposta pode sofrer variações dependendo do que se conhece acerca de filosofia. A filosofia, do ponto analítico, é o estudo crítico e exploração dos conceitos e princípios das tradições religiosas, das certezas e argumentações, dos princípios e angústias da humanidade. É a reflexão sobre a reflexão, ou seja, é uma atividade reflexiva de segunda ordem, pois se sustenta sobre outras atividades reflexivas, outras maneiras de pensar; atividade baseada na análise crítica de seus próprios conceitos e pressuposições, a fim de entender suas maneiras de discussão e dedução, dentro de cada área da ciência intelectual (SOBRINHO, 2015, p. 03).

Desse modo, na disciplina de Filosofia da Educação, a filosofia se coloca como forma de conhecimento e a educação como um problema filosófico. Os dois termos juntos representam o estudo dos fundamentos das teorias e práticas educativas na sociedade. Neste sentido, sustenta-se que a Filosofia da Educação não será outra coisa senão uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta.

Assim, ouve-se falar em Filosofia da Educação da “Escola Nova”, Filosofia da Educação da “Escola Tradicional”, Filosofia da Educação do “Governo Brasileiro” etc.; e sabe-se que não se trata aí da reflexão dos educadores da “Escola Nova”, dos educadores da “Escola Tradicional”, etc., sobre problemas educacionais, mas puramente na ideia que supostamente essas linhas de pensamento desenvolvem. Por isso, é preciso ir mais a fundo nas noções e ideias a fim de extrair-lhes o que efetivamente esses pensadores propõem e discutem.

Dito isso, devemos compreender que o termo filosofia, nos casos acima, diz respeito a uma orientação que rege essas “escolas”. Essa orientação pode ou não ser consequência da reflexão. No primeiro caso, o nome que lhe cabe é ideologia (teoria educacional) e no segundo, filosofia de vida. Entretanto, a Filosofia da Educação não pode ser reduzida nem a uma nem a outra. A atividade educacional, como as demais atividades humanas, se insere em um processo dialético que permite passar da ação (fundada na filosofia de vida) à ação (fundada na ideologia) pela mediação da reflexão.

Deste modo, para o educador a Filosofia da Educação constitui essa mediação

necessária. Por isso, a sua função não consiste em determinar, *a priori*, princípios e objetivos para a educação. Da mesma maneira, também não se reduzirá a uma teoria geral da educação enquanto ordenação dos seus resultados. A função essencial da Filosofia da Educação consiste em acompanhar, criticamente, a atividade educacional de forma a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a função e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas. Em outras palavras, é a manutenção de um constante exercício reflexivo acerca do processo educacional.

As teorias educacionais não são possíveis sem uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto que possibilite passar do senso comum ao senso filosófico da práxis. Só a partir daí é que será possível inserir a educação na totalidade da práxis histórica, na qual se assumirá a verdadeira significação das práticas educacionais dentro de seu contexto intra e interhumano, conforme nos ilustra Ivan Sobrinho, ao falar sobre a pedagogia freireana:

O pensamento de Freire (1992) está fundamentado no anseio de formar uma sociedade mais justa e igualitária, a partir da formação plena dos estudantes. Sua pedagogia enfatiza a necessidade de uma reflexão profunda sobre a prática educativa; para ele, a falta de reflexão faz da teoria apenas um discurso vago e a prática, por sua vez, torna-se uma mera reprodução alienada. Assim, é essencial que a teoria seja adequada à prática diária do professor; além disso, a prática crítica e a valorização das emoções devem estar lado a lado (SOBRINHO, 2015, p. 05-06).

NECESSIDADE DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Tem-se que o conhecimento filosófico, quando comparado ao conhecimento científico, é um conhecimento profundo e mais geral. Embora cada ciência seja autônoma dentro de seu campo de pesquisa, todas elas, de certa forma, e em certa medida, estão subordinadas à filosofia, a qual possui a competência de, em defesa de seus princípios, julgar as conclusões da ciência e orientar a atividade científica.

Entretanto, conforme Bello (1969), isso não significa que as ciências dependam da filosofia no seu desenvolvimento intrínseco, porém apenas nos princípios que à filosofia compete explicar e justificar. É esta relação que se estabelece entre a Filosofia e a Pedagogia: cabe a filosofia da educação justificar e explicar os princípios nos quais se pautam o desenvolvimento das teorias pedagógicas. Assim, o entendimento acerca do papel da filosofia torna-se clarividente, pois a filosofia não tem a intenção de dar o veredicto final, mas, outrossim, possui a tarefa de analisar com clareza as possíveis respostas que decorrem da linha pedagógica se propõe a dar à educação.

Não obstante, pela própria natureza de ciência normativa e moral, pode-se afirmar que a dependência da pedagogia em relação à filosofia é mais estrita do que aquela que ocorre entre a filosofia e as ciências puramente especulativas ou naturais. Enquanto as ciências especulativas se destinam a investigar como são as

coisas, limitando-se a conhecer, sem tentar de forma alguma modificar o objeto do conhecimento, as ciências normativas procuram, não apenas conhecer a realidade, mas, também, o ideal e os meios de se atingir esse ideal.

As ciências especulativas investigam objetos, fatos, acontecimentos naturais e as ciências normativas, como a pedagogia, têm por objeto o ser humano e toda a sua complexidade, propondo-se a atuar sobre ele para que o mesmo se torne alguém preparado para a vivência digna e pacífica em sociedade. A construção do ser humano é o objeto da pedagogia e a educação corresponde a um conjunto ou sistema de atos, mediante os quais se procura elevar o ser humano de sua natureza real à sua natureza ideal.

É importante ressaltar que a Filosofia Educacional também é especulativa, analítica e prescritiva. É especulativa quando procura estabelecer teorias da natureza do ser humano, da sociedade e do mundo, através da pesquisa educacional e das ciências do comportamento. É analítica quando examina a racionalidade das ideias educacionais, sua coerência em relação a outras ideias e os processos pelos quais o pensamento impreciso as distorce. É prescritiva quando especifica os fins a que a educação deve obedecer e os meios gerais que deve usar para atingi-la.

Em suma, a Filosofia da Educação examina a lógica dos conceitos desenvolvidos e sua inadequação aos fatos que pretendem explicar. Acima de tudo, assegura Kneller (1981) ela procura esclarecer os múltiplos significados diferentes que foram ligados a expressões educacionais tão desgastadas, como crescimento, experiência, necessidades e conhecimento. Ou ainda, conforme Cátia Picollo Viero, Amarildo Luiz Trevisan e Elaine Conte, que a Filosofia da Educação não segue um discurso unísono e unívoco:

Presente na dicotomia e na relação que parece animá-la, a filosofia da educação [...] tematiza o contraste entre cultura científica e cultura humanística. A diversificação, bastante clara nos últimos anos, permeia de um lado a filosofia de cunho descritivo e, de outro, a filosofia de tipo histórico e ontológico. Pode-se dizer que as correntes se desenvolvem de forma paralela, com momentos de encontro e desencontro de princípios e estilos. E, na ambigüidade, os mal-entendidos são inevitáveis. As múltiplas designações da tarefa do filósofo, explanadas pelas tradições, têm dificultado a compreensão do papel da filosofia na educação, provocando incompatibilidades no ensino acadêmico da disciplina. Muitos professores ainda não entenderam claramente o que trata cada tradição, utilizando-se das teorias de forma paradoxal. Ora seguem um método de filosofar investigativo, ora simplesmente repassam verdades filosóficas. E ainda há os professores que assumem utopicamente uma ou outra linha filosófica, iluminando pensamentos alheios às necessidades atuais. Sem dúvida, o reconhecimento não elucidado das discussões filosóficas tem demonstrado no campo teórico e prático, uma convivência conflituosa na atividade da disciplina (TREVISAN et al., 2004, p. 94).

Bello (1969) sustenta que nem a natureza real do ser humano, nem a sua natureza ideal poderão ser devidamente conceituados sem o auxílio da filosofia.

Esses conceitos estão além do domínio da ciência e por isso, a ciência por si só não pode estabelecer teorias nem orientar a educação, que precisa ter conhecimento,

antes de tudo, do que é o ser humano, qual a sua natureza e a escala de valores que necessariamente abrange.

Assim, Rusk (*apud* BELLO, 1969), define a relação existente entre a filosofia e a ciência da educação afirmando que a filosofia formula aquilo que concebe como a finalidade da vida e a pedagogia oferece sugestões para a realização deste fim. Disso tudo, se infere que é imprescindível o estudo dos problemas e das teorias da educação, não só sob o ponto de vista da ciência, mas, sobretudo, do ponto de vista filosófico.

Para tanto, é preciso compreender que nenhuma teoria está desacoplada de sua realidade empírica e social. A filosofia, quando associada a educação, tem como escopo compreender criticamente o mundo. Na verdade, cada modo de pensar engendra um modo de agir com e sobre o mundo. Diante disso, é um equívoco o pensamento de que a filosofia (nesse caso, ligada a educação) é algo apartado ou dissociado do mundo. Assim, afirma Sobrinho, falando da Pedagogia Crítica-Social:

[...] a Pedagogia Crítica-social está baseada na responsabilidade com os dilemas sociais; entre suas ações está o estudo das instituições escolares no seu contexto histórico, social e político, avaliação do processo de aprendizagem, por meio de reflexões acerca das desigualdades sociais e suas consequências dentro do processo de ensino (SOBRINHO, 2015, p. 10).

Essa concepção filosófico-pedagógica nos insere num contexto mais amplo, a saber, o de mostrar que o pensamento filosófico associado à pedagogia não é inócuo, vazio ou desprovido de intencionalidade. Não obstante, a Filosofia da Educação procura compreender a educação em sua integridade, interpretando-a por intermédio de conceitos gerais que guiam a escolha de objetivos e diretrizes educacionais. Da mesma forma, que a filosofia geral procura coordenar as descobertas e conclusões das diferentes ciências, a Filosofia da Educação interpreta-as à medida que se relacionam com a educação.

Para Kneller (1981), as teorias científicas não comportam implicações educacionais diretas, sendo que não podem ser aplicadas à prática educacional sem que primeiramente sejam examinadas pela prática filosófica. Contudo, a Filosofia Educacional depende da filosofia geral, pois não pode criticar a política educacional vigente ou até mesmo sugerir novas diretrizes educacionais sem levar em consideração, problemas filosóficos gerais como a natureza do próprio ser humano e da sociedade, pois a educação compreende um processo social dialético contínuo.

Para que a pedagogia alcance o cumprimento real de sua tarefa de educar o ser humano deve, necessariamente, integrar-se à filosofia que se preocupa com os problemas mais profundos, como a natureza da vida intelectual, os valores morais, o ideal da vida e outras questões que constituem a Filosofia da Educação.

Como afirma Nadja Hermann:

O fundamento confere à educação um solo seguro, sob o qual seria possível assentar a vida humana plena, integrada na totalidade cósmica e social: uma busca de antídoto para a falta, a transitoriedade, a particularidade. Filosofia é, então, um fundamento que indica os fins da educação, o que é a natureza humana, o que é o sujeito etc., e a pesquisa em filosofia se propõe a desdobrar esse vínculo (HERMANN, 2015, p. 221).

Além disso, a filosofia pretende evitar que o resultado dos esforços da coletividade dos especialistas seja uma soma progressiva de descobertas fragmentárias, de cuja ligação poucos se preocupam. As questões de metodologia de ensino, por exemplo, que parecem inteiramente destituídas de qualquer ligação com a filosofia, estão, ao contrário, como argumenta Bello (1969) sujeitas à crítica filosófica, como já estão todas as proposições científicas.

Além disso, a didática está diretamente relacionada com a filosofia da Educação, pois como qualquer outro aspecto da pedagogia, ela é caracterizada por um vínculo estreito com o pensamento filosófico. Os problemas fundamentais da didática, como as funções da aprendizagem, o plano de estudos e o método são, de certa forma, problemas filosóficos, uma vez que fazem referência a valores, estimativas e ideais, o que está situado para além do alcance das outras ciências especulativas.

Portanto, caso se verifique alguma incompatibilidade entre qualquer proposição metodológica e a Filosofia da Educação, cabe à metodologia realizar suas investigações, reexaminando as inferências que colidem com a verdade filosófica. Assim, as deficiências dos métodos em educação não podem ser julgadas somente à luz da metodologia, mas também, com base nos pressupostos filosóficos. O mesmo procedimento ocorre com as demais matérias relacionadas à ciência pedagógica, as quais constituem objeto da Filosofia da Educação.

Contudo, Bello (1969), argumenta que a Filosofia da Educação possui um objeto formal mais estrito, uma vez que estuda certos problemas que, sob nenhum de seus aspectos podem ser enquadrados no setor de outro ramo do conhecimento, como os problemas que constituem a axiologia pedagógica, que trata das questões dos valores em educação, dos fins e ideais educativos. Por isso, é preciso compreender que certos conceitos ou teorias filosóficas tem o papel de problematizar aquilo que, num primeiro momento, parecia ser óbvio ou extremamente simples, pois como afirma Herrmann:

Pode-se mostrar que situações problemáticas da vida social e educacional se explicam com teorias e processos que não haviam sido descobertos até então. Conceitos como *sociedade disciplinar* ou *biopolítica*, de Michel Foucault, ou *colonização do mundo de vida*, de Jürgen Habermas, são exemplos disso, pois mostram como as humanidades auxiliam a compreender a educação de modo a tornar mais visível os conflitos da vida e a explorar os paradoxos da educação em seus extremos. Por isso, ela produz complexidades, na medida em que desarma nossas simplificações e nos direciona para outro horizonte interpretativo (HERMANN, 2015, p. 225).

Por esse viés, as ciências filosóficas contribuem, de algum modo, para a solução do problema dos ideais da educação, pois uma vez que o conhecimento filosófico

parte do visível para o invisível (mas sem intenções metafísicas), da realidade sensível para a realidade que está além dos sentidos, dos fenômenos para as suas causas primeiras, não pode deixar de receber subsídios de todas as ciências que estudam os fatos concretos e sensíveis e as suas causas mais próximas.

A teoria e prática da educação pressupõem ideias sobre a natureza humana e a natureza da realidade e, por isso, possuem caráter filosófico. E da mesma forma que a filosofia formal procura interpretar e entender a realidade como um todo, explicando-a de maneira mais genérica e sistemática, também a filosofia educacional busca a compreensão da educação e sua integridade, interpretando-a por intermédio de conceitos gerais que conduzem a escolha dos objetivos e das diretrizes educacionais. Não se pode criticar uma determinada política educacional, bem como sugerir novas diretrizes, sem levar em consideração problemas filosóficos gerais.

De acordo, com Redden e Rian (1973), várias tentativas foram empreendidas no sentido de estabelecer teorias e práticas da educação em outros fundamentos que não os da filosofia, negando ou ignorando a relação existente entre as duas. Outrossim, o principal problema repousa justamente na equivocada exclusão recíproca das duas correntes, pois pensar a educação, em outras palavras, implica necessariamente em filosofia da educação.

Uma destas interpretações que pretendeu romper a ligação que há entre filosofia e educação é a interpretação puramente científica. Os expoentes dessa interpretação sustentavam que, quando a educação depende apenas da filosofia, ela se afasta do reino das ciências objetivas e torna-se, por isso, especulativa, racionalista e não prática. Estabelecem que as ciências naturais tratam de quantidades mensuráveis, possuidoras de objetividade e uniformidade.

Em decorrência de sua exatidão, precisão e validade, tais ciências são tidas como verdadeiramente científicas. Essa interpretação sustentava que a educação também deveria ser como as ciências naturais, podendo ser medida de modo cuidadoso, quantitativo e, tanto quanto possível, qualitativamente; a educação deveria ser uma ciência que pudesse ser aplicada uniformemente e considerada impessoalmente.

Este ponto de vista teve origem no naturalismo que estabeleceu a ciência natural como sendo a única ciência e seus métodos como os únicos métodos científicos. Assim, a educação, caso pretendesse ser considerada verdadeiramente como ciência, deveria dotar esse método científico. Essa aproximação positivista da educação com a prática educacional não engendrou resultados efetivamente benéficos, já que o distanciamento entre filosofia e educação não parece ter resultado em um “progresso científico da educação”, sendo que:

[...] estabelece-se um deslocamento na relação entre filosofia e educação, que deixa de ser próxima e familiar para se tornar estranha e distante, sobretudo pela queda de um fundamento do qual todas as ações pedagógicas poderiam ser

deduzidas. Novas interpretações indicam que não temos mais a necessidade de articular todas as cosmovisões numa unidade, como foi o caso do humanismo cristão. A isso se associa também a disciplinarização da filosofia, que passa a ser cada vez mais submetida à especialização, abandonando a ideia de totalidade. [...] No cenário da educação, por um lado, vemos ampliar um leque de diferenciação de disciplinas, acompanhadas de “uma mútua proteção hermética, expressa no linguajar próprio de cada área e acompanhada de um desprezo mútuo ou, na melhor das hipóteses, de indiferença” (FLICKINGER, 2010, p. 45), com poucos momentos de conversação entre si, predominando um hermetismo de linguagem (HERMANN, 2015, p. 221).

Aqui temos um elemento fundamental no conflito entre educação, ciência e filosofia, pois o tema da linguagem se apresenta como essencial, isto é, o domínio e o cerceamento da linguagem se tornam marcas fortes para delinear o papel de poder e de esquadramento territorial dos saberes. A distinção terminológica por um bom tempo será o grande trunfo da capacidade de articulação entre os saberes, donde deriva a predominância da linguagem científica sobre as demais.

Por esse paradigma, além do método objetivo e da técnica experimental largamente aplicados às ciências naturais, outros métodos de estudo sobre o livre arbítrio, o caráter, a personalidade e o intelecto humano são descartados. A ciência que se propõe a estudar as formas de educar o ser humano não pode conceber estudar categorias abstratas e metafísicas. Nesse sentido, só vale aquilo que pode ser mensurado, demonstrado e provado.

Assim, ao contrário, alguns pensadores começaram a repensar esse modo positivado de entendimento educacional ao proporem a necessidade de abranger a “natureza do ser humano”, por meio de uma análise mais axiológica. Para Hôvre (*apud* REDDEN; RIAN, 1973) um sistema de educação erigido sem a participação crítica da filosofia e que não leve em consideração os valores da vida humana, constitui um sistema do qual tanto o ser humano como a vida são, para todos os efeitos e propósitos, eliminados. É um sistema de educação ao qual falta realmente educar a criança e, por conseguinte, não é verdadeiro para a vida, não podendo, portanto ser resultado de um processo de humanização do saber.

Porém, isso não significa que foram totalmente sem valor as tentativas do movimento científico em educação, uma vez que foram elaboradas determinadas técnicas, testes padronizados, medidas estatísticas, dentre outras investigações de grande validade, baseadas em processos objetivos e científicos. Essas técnicas passaram a ser reconhecidas como auxiliares valiosos no trabalho educacional da escola. Os resultados de sua aplicação devem ser, porém, avaliados e interpretados em termos de princípios básicos que servem de suporte para uma investigação filosófica mais apurada e crítica.

Uma segunda interpretação realizada por educadores que deixam de reconhecer a vinculação entre filosofia e educação é a interpretação pragmática. Seu ponto de vista é o de que os princípios básicos da educação deveriam ser formulados como consequência das práticas mais bem sucedidas, originadas da experimentação.

Essa interpretação defendia que, os princípios básicos da educação só poderiam ser conhecidos e estabelecidos depois de terem sido experimentados, medidos e avaliados pelos melhores métodos e práticas (REDDEN; RIAN, 1973).

Deste modo, esta perspectiva acabava por focalizar somente o aspecto material e prático da educação, em contradição com o ponto de vista que realçava os ideais essencialmente éticos da educação que deveriam determinar o conteúdo e os métodos mais adequados para atingir esses ideais, porém, somente tendo como base fundamentos filosóficos podemos obter ideais pedagógicos profundos.

Aliás, segundo Carmen Lúcia de Oliveira Cabral e Hosiene Araújo Teodósio, Pela filosofia, a pedagogia garante a compreensão de valores que deverão orientá-los no futuro, sendo tarefa da Filosofia da Educação estabelecer as bases de uma reflexão rigorosa sobre os problemas educacionais. Para Saviani (1990, p. 17) é tarefa da filosofia da educação “[...] acompanhar reflexiva e criticamente a atividade educacional de modo a explicitar os seus fundamentos, esclarecer a tarefa e a contribuição das diversas disciplinas pedagógicas e avaliar o significado das soluções escolhidas”. Promovendo uma análise acerca do estatuto da filosofia da educação, Mazzotti (2000, p. 185) fala que “toda e qualquer filosofia apresenta-se como uma pedagogia, pois toda filosofia estabelece um percurso para a elucidação de problemas humanos e se põe com o modo adequado e correto de elevar a consciência imediata à consciência mediata” [...] (CABRAL; TEODÓSIO, 2010, p. 7-8).

Sabe-se da importância de bons métodos, de práticas educacionais coerentes, da seleção e organização adequadas do currículo, dos processos administrativos eficientes e, ainda, do emprego do moderno material de ensino. Não há dúvidas de que material de ensino e métodos adequadamente aplicados servem para auxiliar a eficiência do professor na realização dos objetivos. Porém, deve-se reconhecer que auxílios e métodos têm importância secundária: subordinam-se ao professor, cuja influência, personalidade e capacidade contribuem essencialmente para o êxito ou para a falência dos métodos, processos e técnicas educacionais.

É principalmente pela orientação e direção do professor que os alunos adquirem os valores permanentes, hábitos e habilidades, atitudes e apreciações. Redden e Rian (1973) acrescentam que só o professor que se guia pela verdadeira filosofia crítica e reflexiva pode assistir devidamente os alunos na aquisição de valores, habilidades e atitudes, formando uma personalidade preparada para o convívio social.

Além disso, um sistema de educação pode ser cientificamente adequado e muito eficiente, sendo que seus princípios básicos podem ser válidos somente na medida da eficácia dos fins desejados. No entanto, toda a tendência do sistema pode estar fundamentalmente incoerente, por derivar de uma falsa filosofia.

Apesar de as mesmas fontes fundamentais do saber serem acessíveis a todos, os princípios educacionais resultantes, quando baseados em falsas premissas ou presunções não se conformarão uns com os outros e, até mesmo, podem estar em completa contradição. Assim, evidencia-se a necessidade de cuidadoso exame e validação dos princípios para determinar se estão de acordo com a verdadeira natureza humana e com a finalidade da educação. Esses princípios devem ser

sempre buscados na verdadeira prática filosófica, que se fundamenta no pensamento reflexivo.

EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Entendendo o ensino como sendo capaz de transformar a sociedade solidifica-se ainda mais a importância da Filosofia da Educação. A educação é fundamental na constituição de uma nação que se caracteriza pela maneira de ser e agir. O ser humano dotado de qualidades é um ser que está em constante busca, superando novos desafios, procurando através de suas capacidades, ampliar e aperfeiçoar o mundo.

Diante desta perspectiva, sustenta Oliveira (1985), pode-se perceber que a realização dos indivíduos depende exclusivamente do comportamento humano. O indivíduo necessita transformar a si mesmo para aumentar seu grau de humanização e tornar-se ele mesmo. Daí decorre também a importância da Filosofia da Educação, visto que a pessoa pode por meio da educação buscar mudanças para exercer sua tarefa de sujeito transformador na sociedade.

Uma vez que o ser humano se constitui como sujeito e não como objeto, só poderá se desenvolver como tal à medida que, introduz nas suas condições espaço-temporais, um “repensar sobre si” por meio da reflexão crítica. Quanto mais for conduzido a refletir sobre sua situação, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais se tornará consciente de seu compromisso com a realidade, da qual, sendo sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve cada vez mais intervir como sujeito transformador.

Portanto, o ser humano ao adquirir consciência de sua realidade de sujeito, começa a sentir a necessidade de relacionar-se com o mundo e com o outro, buscando, por intermédio de suas dimensões, dar uma resposta, que justifique tamanha grandeza. Essa educação transformadora só é possível pelo exercício reflexivo proporcionado pela Filosofia da Educação acerca das teorias educativas.

A existência humana, objeto da filosofia, e a educação são condições complementares. O ser humano não vive sem a educação da mesma forma que a educação não existe sem o ser humano. De acordo, com Oliveira (1985), o fato de buscar o novo, de propor mudanças, de aperfeiçoar o meio em que vive, entre muitas outras atividades, transforma o ser humano no sujeito do processo educativo.

Assim, evidencia-se que a educação é uma tarefa muito importante e necessária. A Educação como instrumento de transformação conduz o ser humano para uma reflexão prática e objetiva, possibilitando a conscientização para a libertação. O conhecimento nasce e se desenvolve à medida que os indivíduos pensam e refletem acerca das experiências vividas em todas as práticas rotineiras, especialmente nas práticas comunitárias, que são evidenciadas nos trabalhos de base, bem como, na

busca de uma política educacional que contemple a realidade nacional. A Filosofia da Educação é acima de tudo, reflexão e auxilia neste processo de busca de uma política educacional, voltada para as necessidades emergentes da realidade do país, obtendo uma educação transformadora.

Desse modo, Cássia Regina Dias Pereira, afirma que:

A filosofia inicia sua investigação no momento em que se abandona às certezas cotidianas e não existe nada para substituí-las. Ela se interessa pelo instante em que a realidade natural (o mundo das coisas) e a realidade histórico-social (o mundo dos homens) tornam-se estranhas, incompreensíveis. A filosofia volta-se preferencialmente para os momentos de crise no pensamento, na linguagem e na ação, pois é nesses momentos críticos que se manifesta mais claramente a exigência de fundamentação das ideias, dos discursos e das práticas. [...] É da educação a tarefa de abrir e construir espaços para a realização da pessoa que, na sua totalidade precisa aprender o valor de ser (PEREIRA, 2009, p. 1529-1530).

Já Oliveira (1985) assegura que se deve tratar de assuntos educacionais com os próprios sujeitos da educação. Daí decorre, a necessidade de transformar a sociedade, partindo, não da consequência final, porém do pressuposto causal. Enquanto o Estado disponibiliza policiais para combater a violência e manter a “ordem social”, é preciso pensar e oferecer explicações para as causas da desordem e da violência, incentivando a educação e a formação crítica dos cidadãos.

Conscientizar um ser humano significa propiciar-lhe condições e valorizá-lo diante de uma sociedade de relações interpessoais. Hannah Arendt (*apud* FERRARI, 2004) acrescenta que os adultos possuem a responsabilidade de formar as crianças para o mundo, o que significa, entre outras coisas, adquirir a noção de coletivo. É um processo que só se realiza, em cada estudante, com o despertar do pensamento, para a criação de uma ética frente ao grupo. Destarte, o estudante deve ser apresentado ao mundo e estimulado a compreendê-lo e mudá-lo.

O indivíduo necessita perceber que sua presença é fundamental para construção de um mundo mais coerente, fraterno e solidário. No entanto, isto não se obtém por meio da força, mas ao contrário, isso só é possível através do resgate das instituições básicas que permeiam o agir humano.

Assim, é necessário resgatar a instituição escolar para que nela se insira uma educação libertadora e transformadora na qual se inicie as mudanças que respondam às necessidades da humanidade em prol da vida. O ser humano não constitui apenas um espectador, mas está em permanente busca.

À Filosofia da Educação cabe a reflexão sobre como operar o resgate da instituição escolar, possibilitando a escolha de teorias educacionais mais adequadas à realidade do país. Dito de outro modo, deve-se compreender que a Filosofia da Educação tem o papel de incentivar a autonomia e a esperança na medida em que proporciona o incentivo ao conhecimento da realidade do país e de cada pessoa, no sentido de apontar quais são as mazelas, vicissitudes e possibilidades de mudança que o saber pode oferecer. Isto significa dizer que as grandes mudanças educacionais

não ocorrem apenas externamente, na infraestrutura, por exemplo; mas também nas idiossincrasias de cada professor e estudante, como defendem Rafael Silva e Leoni Henning:

A verdadeira esperança, neste panorama, não está apenas em apontar e realizar a crítica das condições presentes, mas também, conseguir verificar quais as possibilidades reais de mudanças. O sentido utópico não se encontra, então, na elaboração de uma sociedade perfeita, livre de contradições, mas sim, em mapear as brechas existentes que potencializam ações que visam mudanças. O voltar-se para o futuro passa a ser visto como produto de si mesmo nos pequenos e grandes atos que criam formas e alteram a história. (SILVA; HENNING, 2008, p. 2975)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Das considerações precedentes, depreende-se que a Filosofia da Educação é imprescindível, pois se constitui como uma disciplina que ordena todos os conhecimentos pedagógicos. Contudo, tal fato, muitas vezes, não é reconhecido pelos pedagogos para os quais a pedagogia é uma ciência meramente experimental, a qual independe de qualquer fundamentação filosófica.

Essa mentalidade decorre do preconceito naturalista que a inspira. De acordo, com Bello (1969), a filosofia naturalista tratou de reduzir toda a ciência às ciências experimentais, condenando como anticientíficas todas as cogitações que não pudessem ser comprovadas pela experimentação dos laboratórios. Para se tornar científica, segundo esse conceito de ciência, a pedagogia acabou por reduzir os seus fundamentos filosóficos.

Entretanto, a tentativa de fazer da pedagogia uma ciência puramente experimental, teoricamente descaracterizada, resultou em uma crise generalizada que até hoje se estende sobre o domínio da Educação. Deste modo, verifica-se que os fundamentos filosóficos são imprescindíveis para a construção da ciência educativa.

O desenvolvimento de teorias educativas sem o questionamento proporcionado pela filosofia conduz a um movimento incapaz de produzir resultados profundos e duráveis, pelo simples motivo de não se saber os resultados a que se pretende chegar, uma vez que falta a direção e a orientação filosófica. Quando não há uma filosofia de formação, um ideal e uma concepção de cultura não são possíveis realizar verdadeiramente uma ciência educativa.

Eucken (*apud* BELLO, 1969) também acrescenta que é no terreno da educação e do ensino que a ausência de orientação filosófica acarreta as consequências mais lamentáveis. Só é possível melhorar e reformar o sistema educativo quando se têm uma verdadeira Filosofia da Educação, na qual se encontrem um acordo acerca da finalidade, das possibilidades e das condições da educação.

A Filosofia tem a função de explicar e justificar os princípios em que as ciências

se fundamentam. Nesse sentido, surge o elo de ligação entre a filosofia e o universo da educação, pois é preciso considerar que a justificação das ações educativas precisa de um substrato filosófico. Como fora afirmado em alguns pontos do texto, a filosofia não tem a intenção de dar a palavra final sobre as coisas, mas possui a coragem de auxiliar os questionamentos sobre a vida escolar e educacional. Não aceitar a vida e o mundo como já dados pode ser uma tarefa árdua, mas igualmente necessária. A Filosofia da Educação, por esse viés, se torna imprescindível para a Pedagogia e a formação de qualquer pessoa envolvida com o mundo escolar.

REFERÊNCIAS

- 1- BELLO, Rui de Ayres. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1969.
- 2- CABRAL, C. L. O.; TEODÓSIO, H. A. As interfaces entre filosofia e pedagogia. In: V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 17 a 20 de maio, 2010, Caxias do Sul. P. 1-11. **Anais...** Disponível em: <https://docplayer.com.br/88298-As-interfaces-entre-filosofia-e-pedagogia.html>. Acesso em: 14 abr. 2019.
- 3- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- 4- COSTA, Cláudio. **Uma introdução contemporânea à filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- 5- FERRARI, Márcio. Hannah Arendt: uma defensora da autoridade em classe. **Nova escola**, São Paulo, p.32-34, jan./fev. 2004.
- 6- FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- 7- HERMANN, Nadja. Risky thinking: the relation between philosophy and education. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n. 1, p. 217-28, jan. - mar. 2015. http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n1/en_1517-9702-ep-41-1-0217.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.
- 8- KNELLER, George F. **Introdução à Filosofia da Educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- 9- MAZZOTTI, Tarso B. A filosofia da educação, uma outra filosofia? In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.). **O que é filosofia da educação?** Rio de Janeiro: dp&a, 2000. p. 185-204.
- 10- MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**: Tomo II. São Paulo: Loyola, 2001.
- 11- OLIVEIRA, Admardo Serafim de; CARNIELLI, Admalte Antonio; SOARES, Agostinho José, et al. **Introdução ao pensamento filosófico**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1985.
- 12- PEREIRA, Cássia Regina Dias. Filosofia e Sociologia: um Estímulo à consciência crítica. In: XIV Congresso Nacional de Educação, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 18 a 19 de setembro de 2018, Pontifícia Universidade Católica, Curitiba. **Anais...** Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p33/anais.html?tipo=2>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- 13- REDDEN, John D.; RYAN, Francis A. **Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1973.
- 15- SILVA, Rafael Bianchi; HENNING, Leoni Maria Padilha. Educação como um projeto para autonomia: caminhos de esperança. In: VIII Congresso Nacional de Educação, III Congresso Ibero-Americano sobre Violência na Escola, 18 a 19 de setembro de 2008, Pontifícia Universidade Católica, Curitiba. p. 2019-79. **Anais...** Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/>

arquivo/pdf2008/370_213.pdf. Acesso em: 30 mar. 2019.

16- SOBRINHO, Ivan Pereira da Silva. Filosofia da Educação: uma abordagem sobre fundamentos da Educação Progressista no Brasil. **Estação Científica**, Juiz de Fora, n. 13, jan./jun. 2015. p. 01-14. Disponível em: http://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/04-13.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

17- VIERO, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo Luiz; CONTE, Eliane. Filosofia da Educação a partir do diálogo contemporâneo entre analíticos e continentais. **Abstracta**. v. 1, n. 1, p. 92 - 107, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/337/Filosofia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mar. 2019.

O DOCENTE NO ENSINO DE QUÍMICA: ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES DE QUÍMICA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA

Ademilson de Jesus Silva

Licenciado em Química; Graduado em Gestão Ambiental; Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente – UFS / SE.

Amanda Maria Rabelo Souza

Licenciatura Letras Português, graduada em Licenciatura Matemática, Licenciada em Química, Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática - UFS / SE. Atualmente é Docente e coordenadora do colegiado de Matemática no Centro Universitário UniAGES.

Claudia Santos da Silva

Bacharel em administração, Licenciada em Química, pós-graduando em educação matemática.

Davyd Lucas Lima Pereira

Graduando em Arquitetura e Urbanismo no Centro Universitário AGES – UniAGES.

Tarcísio José Maciel Passos Filho

Graduando em Ciências Biológicas no Centro Universitário AGES – UniAGES.

RESUMO: Diante do paradoxo de professores de outras ciências lecionando química e da realidade estrutural das unidades de ensino, o presente artigo tem por objetivo analisar o desempenho do professor no ensino de química e seu entendimento acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996).

Trata-se de um estudo de caso realizado nos colégios estaduais “Doutor Rubem Carneiro” / Nordestina-BA e “Nossa Senhora das Graças” / Araci-BA, sobre o desempenho do professor no ensino de química e seu entendimento acerca da LDB 1996. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com os professores de química, mediante perguntas bem estruturadas, cujas respostas foram analisadas, comparadas sua similaridade e confrontada com a teoria. Como resultado a pesquisa demonstrou o real panorama vivenciado pelos professores: pouco conhecimento referente à LDB; atuam com profissionalismo, porém, com descontentamento em virtude da desvalorização da profissão; e, a falta de estrutura educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de química. Licenciatura em química. Educação.

**THE TEACHER IN CHEMISTRY TEACHING:
A CASE STUDY WITH PROFESSORS OF
CHEMISTRY OF THE STATE TEACHING
SYSTEM OF BAHIA**

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze the teacher’s performance in chemistry teaching and his understanding of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB, 1996). This is a case study carried out at the state universities “Doutor Rubem Carneiro” /

Nordestina-BA and “Nossa Senhora das Graças” / Araci-BA, on the performance of the teacher in chemistry teaching and his understanding about LDB 1996. The data were collected through interviews with chemistry teachers, through well structured questions, whose answers were analyzed, compared to their similarity and compared to the theory. As a result the research demonstrated the real panorama experienced by the teachers: little knowledge regarding LDB; they act with professionalism, however, with discontent because of the devaluation of the profession; and, the lack of educational structure.

KEYWORDS: Chemistry teaching. Bachelor in chemistry. Education.

INTRODUÇÃO

O ensino de química requer dos profissionais docentes o domínio dos conteúdos abordados dentro da sala de aula para uma aplicabilidade concisa e coerente com os livros didáticos e o currículo escolar. Desta forma, objetivando garantir que os professores detenham o domínio mínimo dos conteúdos didáticos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), no título VI que versa sobre os profissionais da educação, no art. 61, consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos. Observa-se que o dispositivo legal mencionado estabelece que seja permitido lecionar profissionais graduados em licenciatura com domínio na sua área de formação.

A despeito disso, Moran (2000) afirma que os professores formados e capacitados têm autonomia para escolherem melhor a abordagem na transmissão dos conteúdos, facilitando o debate dentro da sala de aula, com a interação dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de uma autonomia intelectual e crítica diante dos conteúdos. Desse modo, no planejamento das aulas, é importante considerar o contexto social em que o estudante está inserido, para que sua aplicabilidade seja participativa entre os alunos, respeitando suas especificidades na construção da aprendizagem.

Ao referir-se a tal assunto, de acordo com Rocha e Vasconcelos (2016), quando os professores não estão devidamente capacitados e preparados para lecionarem os conteúdos com dinamicidade e abordagem, torna-se complexo o entendimento pelos estudantes. Principalmente, quando se trata da química, disciplina que os estudantes apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e na interpretação de sua funcionalidade no meio físico, o que implica a necessidade de veicular o conteúdo químico, relacionando-o ao contexto social em que o educando está inserido.

Assim desta forma, na concepção de Vasconcelos (2005), o conhecimento do professor no domínio dos conteúdos e sua interação com o contexto escolar deve ser entendido como requisito indispensável para o bom andamento das aulas, planejamentos bem elaborados e sensíveis ao cotidiano dos estudantes,

correlacionado os conteúdos à realidade social em que estão inseridos. Deste modo, o professor é responsabilizado pela aplicabilidade de uma formação educacional comum a todos os cidadãos em processo de escolarização na educação básica, em que o estudante deve sair detentor dos conhecimentos mínimos para o exercício da cidadania.

O Capítulo II da Educação Básica, Seção I das Disposições Gerais dispõe que: Art. 22. a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDB, 1996). Portanto, para o desenvolvimento educacional dos estudantes o professor deve relacionar os conteúdos educacionais ao cotidiano, facilitando o entendimento e a percepção da importância, e os possíveis usos durante o exercício da cidadania ou aplicabilidade em estudos e trabalhos futuros.

Diante do exposto e ciente da importância do conhecimento do cotidiano do ambiente escolar e de como o professor de química vem atuando neste, foi realizado um estudo de caso referente ao exercício da docência pelo professor de química no Colégio Estadual Doutor Rubem Carneiro em Nordestina/BA, e no Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças, localizado no município de Araci/BA. Para tanto, foram realizadas visitas às unidades de ensino no segundo semestre do ano letivo de 2018, com o intuito de assistir uma das aulas dos professores que lecionam a disciplina nessas unidades de ensino. Enquanto instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista com perguntas bem estruturadas e pré-elaboradas, visando obter informações pertinentes à atuação do professor de química nos espaços escolares, bem como, ao seu entendimento referente os pontos chaves levantados nas questões (Quadro I).

MATERIAL E METODOS

Trata-se de um estudo de caso realizado nos colégios estaduais “Doutor Rubem Carneiro”, Nordestina/BA e “Nossa Senhora das Graças”, Araci/BA. Com relação ao o estudo de caso, segundo Gil (2010, p.57) é um estudo que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno não são claramente definidas, e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”.

A coleta de dados foi realizada por meio do levantamento de informações através de entrevista com perguntas estruturadas e pré-elaboradas. A realização da entrevista ocorreu após um importante e breve diálogo com o professor que leciona química nas diferentes unidades de ensino, localizadas em municípios diferentes. O Colégio Estadual Doutor Rubem Carneiro está localizado em Nordestina/BA, e o Colégio Estadual Nossa Senhora das Graças em Araci/BA. Num primeiro momento explicou-se aos professores que a pesquisa faz parte de uma etapa do projeto de

extensão dos graduandos em Licenciatura em Química do Centro Universitário AGES, enfatizando-se a finalidade, importância e as dimensões da pesquisa.

O estudo tem caráter qualitativo, pois coloca os estudantes do curso de licenciatura em Química em campo da futura área de atuação (escolas públicas) quando forem lecionar, para levantarem dados referentes à área de estudo (ensino de químicas, docências, educação públicas, professores de química), de forma dirigida e acompanhada por professor responsável da IES, seguindo sempre as instruções passadas referente à maneira de aplicar o questionário e como abranger competências das disciplinas (perguntas extraídas dos conteúdos disciplinares do semestre 2018.2), na construção de um relatório final, o qual serviu de base para consolidação do presente artigo.

N°	PERGUNTAS
01	Como são articuladas e definidas as Políticas públicas para a educação?
02	Qual a estrutura e funcionamento do ensino?
03	Qual a importância da formação pedagógica?
04	Como se apresenta a organização política e administrativa da educação brasileira?
05	Qual a representatividade e o papel de um Gestor escolar?
06	Como pode ser traçado o perfil atual dos profissionais da educação brasileira?
07	Conhece a Legislação atual sobre a atuação profissional dos professores e a sua formação?
08	Você chega a trabalhar a geometria das moléculas? Caso sim, você usa algum modelo para que os alunos manipulem?
09	Os alunos apresentam dificuldade para entender estequiometria? Qual a principal dificuldade? Antes de apresentar a estequiometria os alunos já têm noção sobre átomos? Você se certifica disso?
10	Qual a sua análise sobre a aprendizagem dos alunos quando é abordado o conteúdo de soluções? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos? A falta de base em matemática básica influencia no rendimento dos alunos?

Quadro 1. Perguntas utilizadas na entrevista

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

As perguntas do quadro foram utilizadas nas entrevistas, sendo que as mesmas foram autorizadas pelos professores para gravação, com registro em áudio das autorizações dos professores, ou seja, toda entrevista foi gravada fazendo uso do gravador de voz do aparelho celular. Importante destacar que esse método facilita a transcrição das respectivas respostas, o mais fiel possível aos assuntos abordados, desde que relacionados aos conteúdos químicos, didática do professor, comportamento dos estudantes, gestão escolar, políticas públicas educacionais, entre outros. Subtende-se que um professor não deve deter apenas o conhecimento em específico sobre os conteúdos pertencentes ao currículo da disciplina em que leciona, ele deve conhecer o mínimo possível de todo o sistema educacional em vigência no país e o andamento do processo educacional da unidade de ensino em que leciona, portanto, as perguntas abrangeram diversos aspectos educacionais.

RESULTADO E DISCUSSÕES

Observou-se, mediante a entrevista, que há um descontentamento dos professores em relação à condução da educação no país, pois os mesmos enfatizaram que há desvinculação dos programas educacionais com a realidade, e que os livros didáticos pouco abordam a realidade em que o estudante está inserido. A inexistência de laboratório na unidade de ensino e a transmissão de conteúdo sem conexão com a realidade dos estudantes levam-os a não enxergarem a sua importância para o seu convívio social. Além disso, segundo Ott (2013), é necessário trabalhar dentro das salas de aula a teoria com a prática, pois ao contrário, ocorre uma desvinculação entre a dimensão político-social, ficando neutra dentro do processo de ensino, sem uma expressiva resposta de como fazer, para que fazer e para que aprender os conteúdos transmitidos pelos professores em sala de aula.

Ressaltando-se que os professores de química entrevistados não possuem formação na área, mas, em física. Todavia, o Professor 1 leciona há mais de oito anos a disciplina, e também, Biologia. Já o Professor 2, leciona há mais de 5 anos a disciplina. Vale destacar que professores em áreas diferentes daquela de formação é uma realidade comum no campo educacional brasileiro, em virtude do déficit de professores, principalmente na área de exatas.

A esse respeito, Araújo et al. (2016) comentam que:

[...] o déficit no Ensino Médio brasileiro, no ano de 2013, chegou a mais de 32 mil professores para as doze disciplinas obrigatórias do currículo, sendo 4.818 somente para Química, sendo essa a segunda disciplina com o maior déficit de professores no Brasil em 20 estados da federação, atrás apenas de Física, segundo dados do Relatório de Auditoria coordenada pelo Tribunal de Contas da União (TCU) (ARAÚJO et al. 2016, p. 46).

Diante dos déficits de professores nas áreas das ciências exatas, é bastante comum encontrar profissionais de outras ciências lecionando as disciplinas de química, física ou matemática. Fato constatado nas escolas pesquisadas neste estudo, porém isso não é pré-requisito para desmerecer a condução do ensino por esses docentes.

ENTENDIMENTO EDUCACIONAL

Os dados apresentados são resumos das duas entrevistas transcritas, apresentando apenas os principais pontos das respectivas respostas dos professores aos questionamentos:

- Pergunta: Como são articuladas e definidas as Políticas públicas para a educação?

- Resposta: Os professores trouxeram uma colocação, enquanto sua estruturação em determinada região do país, como se todo o território brasileiro fosse igual, e os mecanismos traçados pelo plano nacional de educação induz aos

professores aplicar aquela linha sócio cultural da região geográfica. Ressaltando-se a existência de professores que possuem uma determinada cultura pessoal, por ser de uma região e lecionar em outra, sofrem dificuldades de adaptabilidade, outra dificuldade enfrentada é na elaboração dos planejamentos pedagógicos. Outro ponto destacado foi acerca dos investimentos educacionais, que segundo eles, em muitas regiões são insuficientes para suprir as reais necessidades da educação, e, além dos inúmeros desvios do dinheiro público, esses levam o sistema educacional a uma decadência perceptível nas escolas.

Porém, a resposta da pergunta pode ser facilmente relacionada à LDB (1996), mais especificamente, no Título IV da organização da educação nacional, que em seus artigos versa sobre o processo de planejamento educacional político da educação brasileira, a exemplo do art. 9º, que assim dispõe: art. 9º “A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios”. Observa-se que o referido disposto pontua com exatidão o que de fato ocorre, além de distribuir responsabilidades para os Estados e Municípios com relação à elaboração de planos; há deficiências, indicada pelos professores, talvez seja por erros na aplicação ou elaboração dos planejamentos pedagógicos.

- Pergunta: Qual a estrutura e funcionamento do ensino de química?

- Resposta: Houve uma predominância de colocação sobre as diretrizes educacionais que norteiam a necessidade de ser trabalhado nas escolas o teórico-prático. Porém, algumas escolas não dispõem de laboratórios para realização de uma aula prática, tornando-a atrativa aos estudantes quando realizado o ensino teórico com a prática experimental em laboratório. O que ocorre, atualmente, é que os jovens não vêem a escola como um local de construção do conhecimento, mas como algo obrigatório.

As respostas dos professores só demonstram que o art. 10º da LDB (1996) versa sobre a obrigatoriedade do estado de assegurar as condições mínimas e necessárias na estrutura física e pedagógica para uma educação de qualidade. Porém está aquém da realidade vivenciada nas unidades de ensino pelos estudantes e professores diante da falta de laboratórios para aulas práticas.

- Pergunta: Qual a importância da formação pedagógica?

- Resposta: Foi colocado pelos entrevistados que sem o processo de formação, e sem a consolidação de ideias para as melhorias educacionais e sociais, não há crescimento profissional e pessoal do docente.

Desta forma para Demo (2012), ter uma formação e ser detentor do conhecimento não torna ninguém profissional, sendo necessário ao professor atualizar-se aos avanços e mudanças do mundo moderno para proceder com um ensino atrativo aos alunos, principalmente quando os mecanismos para uma educação de qualidade são insuficientes.

- Pergunta Como se apresenta a organização política e administrativa da

educação brasileira?

- Resposta: Os entrevistados destacaram o descontentamento com a conjuntura política atual que se encontra o país, em virtude dos desvios de verbas públicas cometidos por juízes, ministros e advogados, que adquiriram o conhecimento em escolas. Isso para os professores é angustiante, pois pregam um ensino carregado de princípios ético e morais, mas existem aqueles que regem a política do país em uma vertente delituosa.

Como se observa, as respostas têm relação com o que versa a LDB (1996), no Título II dos princípios e fins da educação nacional, que norteia a linha e os princípios que a educação deve seguir na condução da formação de indivíduos capazes de atuarem em sociedade, conhecedores de seus direitos e deveres como cidadão. Notoriamente, os professores buscaram, ao máximo responder, as perguntas, porém, o descontentamento de ambos os entrevistados é imenso, deixando de mencionarem a organização política administrativa da escola.

- Pergunta: Qual a representatividade e o papel de um Gestor escolar?

-Resposta: Foi identificado que o gestor escolar é colocado como um membro responsável por todos os eventos que ocorrerem na escola, devendo manter conduta moral e ílibada na sociedade. O gestor é responsável pela parte financeira, supervisão e execução do plano pedagógico, e propor sugestões e opiniões sobre melhorias para a escola em conjunto com a comunidade.

Compete não só ao gestor escolar conhecer na íntegra a LDB, mas também aos professores, para a condução da educação em conformidade com o planejamento pedagógico. Portanto, para manter em transparência as questões financeiras da escola, a LDB (1996), no Título VII dos recursos financeiros, tem em seus artigos e incisos a indicação da fonte dos investimentos para educação e como eles devem ser aplicados, pois o dinheiro público deve ser aplicado para o bem comum do corpo escolar.

- Pergunta: Como pode ser traçado o perfil atual dos profissionais da educação brasileira?

-Resposta: Colocaram que o descontentamento nem sempre é pela questão salarial. Sabe-se que existem professores descontente com os salários, porém, em sua grande maioria, estão incrédulos pela falta de reconhecimento e da devida importância para a sociedade; falta interesse por parte dos jovens em ter o conhecimento; os pais transferem para a escola toda responsabilidade na educação de seus filhos, ficando a cargo do professor conduzir o aluno ao caminho do conhecimento e à formação do bom cidadão.

De fato, o estabelecimento de ensino tem responsabilidades, como se encontra disposto no art. XII da LDB (1996), a escola é responsável pela formação educativa dos alunos, devendo comunicar aos pais sobre as ações de seus filhos dentro de espaço escolar, o rendimento no aprendizado, e, caso seja necessário o conselho tutelar deve ser acionado para agir junto à família.

A escola é espaço para direcionar o indivíduo em escolarização para formação profissional e o exercício da cidadania em sociedade. Tal afirmação pode ser comprovada de acordo com Libâneo (2013), o ensino é necessário para democratização da sociedade a partir do momento que escola proporcione a todos seus alunos igualdade no ensino, para que exerçam domínio sobre os conhecimentos ofertados em sua formação pessoal e profissional.

-Pergunta: Conhece a Legislação atual sobre a atuação profissional dos professores e a sua formação?

-Resposta: Os entrevistados reconhecem que realmente é obrigação de todos conhecerem a legislação (LDB), porém os professores não a conhecem na íntegra, apenas de forma superficial a partir de leituras há muitos anos ou por meio de diálogos com colegas. Sabem da existência de professores formados em uma área atuando em outra, se colocam como exemplo, destacam que existem professores ensinando mais de 60 horas por semana, acarretando cansaço físico e mental, e a condução do ensino é de má qualidade, essa parcela de docentes visam apenas o salário e não o prazer de educar.

Caso os professores tivessem maior conhecimento da LDB, procederiam com as respostas objetivas e específicas referente ao âmbito de atuação quanto a sua formação, principalmente sobre o Título VI dos profissionais da educação, que descreve e pontua todos os profissionais da área de educação, assegurando seus deveres e direitos. Sendo mais específico, o art. 62-A. Parágrafo único: que traz a garantia de uma formação continuada a todos profissionais, de forma profissionalizante e formativa em áreas afins. Conforme mencionado pelos professores, se há deficiência de especialização, então se explica pela falta de conhecimento da LDB, ao contrário a conduta seria postular a especialização e atuaria na área de formação.

- Pergunta: Trabalha em sala de aula a geometria das moléculas? Caso sim usa algum modelo para que os alunos manipulem?

-Resposta: Explicam que o conteúdo vem traçado pelos livros didáticos, às vezes não é trabalhado em função do tempo, e por essa razão, é tirado do planejamento. Um conteúdo simples, caso o aluno venha necessitar em nível superior, com a base no conhecimento que já possui, aprende através das literaturas.

Conseqüentemente, esse processo de excluir geometria molecular do currículo provavelmente gerará a dificuldade em compreender determinados conteúdos de química, por ser a base norteadora da química. Se o estudante não compreende o processo de formação de uma molécula, e, o que é um átomo e sua constituição, não será capaz de assimilar uma estrutura molecular de determinada substância, se desconhece que uma molécula é composta por átomo, e que o átomo é responsável pela formação de uma molécula.

Corroborando com tal consideração, de acordo com Brown (2009), mesmo uma estrutura molecular apresentando pequenas diferenças em suas formações, pode possuir grandes diferenças em suas propriedades ou funções durante a utilização

como substância ou produto. Seria necessária uma abordagem mínima sobre o conteúdo de geometria molecular, para que houvesse um maior entendimento pelos estudantes no processo molecular, e a utilização de objetos como bolas, poderia de forma simples ilustrar um átomo.

-Pergunta: Os alunos apresentam dificuldade para entender estequiometria? Qual a principal dificuldade? Antes de apresentar a estequiometria os alunos já têm noção sobre átomos? Você certifica-se disso?

- Resposta: Os professores colocam que alguns alunos não possuem boa base em matemática, e por isso, sentem dificuldade em aprender, pois envolve proporção, os cálculos de rendimento, grau de impureza é tudo proporção. Os alunos conseguem pegar ideias iniciais do que é um átomo, porém a ideia complexa é excluída do currículo, e em função do tempo, optam por trabalhar apenas o básico.

Os alunos são prejudicados nesse processo de ensino que trabalha os conteúdos muitas vezes de forma superficial. Talvez muitos nem compreendam determinados conteúdos que utilizarão em seus cotidianos, como por exemplo: massa, uma medida da quantidade de matéria de determina objeto ou produto, volume é utilizado para determinar a capacidade de determinado espaço ou objeto em seu comprimento ou formato, por meio da unidade de medida cúbica (dm^3 , m^3), de acordo com (BROWN, 2009).

Pergunta: Qual a análise sobre a aprendizagem dos alunos quando é abordado o conteúdo de soluções? Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos? A falta de base em matemática básica influencia no rendimento dos alunos?

-Resposta: De acordo com os professores, alunos detentores de uma base em matemática possuem um bom desenvolvimento no conteúdo, mas aqueles que não as detém sentem dificuldades em aprender o conteúdo. O professor de química se sente impossibilitado, pois é perceptível que o aluno está com dificuldade não especificamente em sua área de atuação química, mas sim, pela deficiência em matemática, e a dificuldade em aprender poderia ser superada com aulas práticas, mas a ausência de laboratórios e materiais percebe-se que dificulta amplamente esse processo de aprendizagem.

-Resposta: As expectativas de aprendizagem referente à disciplina de Química desta unidade de ensino da educação básica têm como parâmetro os conteúdos básicos apontados nas Diretrizes Curriculares orientadoras da educação básica para a rede estadual. As metodologias da unidade de ensino apresentam condições para que o aluno, ao final do ensino médio, possa corresponder às expectativas de aprendizagem, pois todos os conteúdos básicos podem ser abordados à partir da perspectiva de cada um dos conteúdos estruturantes, contemplando a disciplina de Química como um todo, isso é o que está escrito, como norma para os professores, baseado no caderno orientador do professor.

-Resposta: Ressalta-se que é difícil o aluno concluir dispondo do aprendizado de todo o conteúdo, pois eles vêm com uma carência alarmante em exatas e

raciocínio lógico, é custoso aprender e ir ao próximo conteúdo, principalmente em se tratando ensino médio e técnico. Para os professores, está provado que nas disciplinas exatas, os alunos apresentam um grau de dificuldade elevado, cabendo à reflexão sobre o modelo educacional existente e o que fazer para melhorá-lo.

De fato, a química é uma área que também exige dedicação e a interdisciplinaridade faz parte do aprendizado, a exemplo dos cálculos matemáticos.

À determinação dos coeficientes de uma equação química damos o nome de balanceamento da equação, lembramos que em uma equação química os sinais, a seta tem um significado diferente dos sinais apresentados pela matemática. O exemplo o sinal de + representa que a substância foi colocada em contato, e uma seta indica que há uma transformação, produzindo outra substância (SANTOS, 2008, p.280).

Neste sentido, nota-se que a matemática está presente na química, ou seja, existe uma interdisciplinaridade que possa ser relacionada à vivência cotidiana dos estudantes, dando significado prático ao estudo de determinado conteúdo.

Vale ressaltar que, a didática do professor em sala de aula fará toda diferença para que alunos possam aprender o conteúdo estudado. No tocante à didática, Segundo Rays (2013), a didática deve estar estruturada em um processo teórico bem engajado em seus fundamentos pedagógicos, para não isolar os mecanismos sociais existentes, cuja realidade social deve servir como instrumento de construção pedagógica, elencando o desenvolvimento do ensino constantemente em seu devido processo sócio formativo.

A teoria e prática devem ser realizadas constantemente, e andarem lado a lado, pois o conhecimento de várias teorias se torna fácil devido à aplicação da didática. Segundo Candau (2013), o ensino deve ocorrer voltado para a aprendizagem, de tal maneira que o educando aprenda com maior facilidade “saber fazer”, no entendimento prática da teoria, pois o entendimento do teórico-prático é o caminho para a perfeição.

A didática do professor facilita o aprendizado dos alunos, configurando a sala de aula como espaço de excelência para a construção de saberes mais elaborado e em uma interação mútua, professor e aluno possam consolidar uma aprendizagem significativa.

CONCLUSÃO

Com os avanços da pesquisa científica no corpo docente, tornou-se possível entender, de maneira ampla, a problemática atual existente, dentro da educação básica nas escolas pública, em que as mesmas encontram-se com escassez de recursos didáticos pedagógicos, como também as estruturas físicas comprometidas, falta de materiais didáticos, salas mal arejadas, carteiras sucateadas, docentes ensinando fora da sua área de formação, desmotivação profissional perante a

desvalorização da docência. Porém, os professores realizam um desdobramento para driblar essas dificuldades de maneira que torne as aulas atrativas e consigam passar os conteúdos programados com aplicação de métodos ativos em uma prática educativa que fica comprometida pela falta de laboratório nas unidades de ensino.

No entanto, fica clara a falta de conhecimento dos professores sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, diante das dificuldades que os entrevistados tiveram para responderem as perguntas fazendo uso da lei para embasamento do contexto de algumas respostas. Esse déficit de entendimento da LDB, não é pelo fato dos professores serem formados em uma área e atuarem em outra, configura a falta de leitura e estudo minucioso da lei, assim mencionado em resposta na entrevista.

É clara que os equívocos cometidos pelos docentes por serem de área diferente da que lecionam (disciplina de química), ocorre na escolha dos conteúdos e na estruturação dentro do planejamento pedagógico de cada professor, principalmente quando retiram um conteúdo da grade curricular por julgar menos importante. Pois quando o professor é da área entende-se que detém o domínio para contribuir melhor para a formação do cidadão em processo de formação, porém independente da área de formação implica do docente a necessidade de vincular o conteúdo químico ensinado ao contexto social no qual o educando está inserido de forma didática fazendo uso de aulas práticas, é preciso que este esteja disposto a aprender sempre.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Floricéa Magalhães et al. **Professores de química em formação**: contribuições para um ensino significativo. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2016. 184p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de diretrizes e base da educação/LDB**. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

BROWN, Theodore L.; LEMAY, H. Eugene; BURSTEN, Jr. Bruce E. **Química**: a ciência central. 9. ed. Prentice-Hall, 2005.

CANAU, Vera Maria (Org.) **A didática em questão**. Petrópolis. Vozes, 1984, 114 p.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 23 ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Miguel. Mudar à forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, 2000. vol. V, p.57-72.

OTT, Margot Bertolucci. Ensino por meio de solução de problemas. CANAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. 35 ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

RAYS, Oswaldo Alonso. Pressuposto teórico para o ensino da didática. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. 35 ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2013. Cap. 02, pag.43-52.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. **Estudo da química**. 1 ed. São Paulo: Editora Abril, 2008.

VASCONCELLOS, Celson dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Liberdade, 2005.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NO PROJETO LÍNGUAS NO CAMPUS

Karina dos Reis Costantin

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria - RS

Gabriel Salinet Rodrigues

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria - RS

Roséli Gonçalves do Nascimento

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria - RS

RESUMO: Neste capítulo, relatamos a formação docente no LINC, vinculado ao Laboratório LabLeR. O projeto de extensão LINC oferece cursos de idiomas às comunidades da UFSM e santa-mariense. Para o licenciando em Letras Inglês, o projeto proporciona contato com a prática docente desde o início do curso de graduação. Uma vez no projeto, o acadêmico pode assumir diferentes papéis à medida que se engaja nos gêneros discursivos que compõem o sistema de atividades da comunidade (ENGESTRÖN, 1987; BAZERMAN, 2009). Destacamos a importância de refletir sobre as responsabilidades como docentes à medida em que se assume diferentes funções nesse processo de formação: como monitor, observando e auxiliando os tutores nas aulas; como tutor, preparando materiais didáticos, lecionando e participando de orientações

pedagógicas; e como mentor, orientando tutores. Esse processo organiza-se através de uma instanciamento da participação periférica legítima (LAVE; WENGER, 1991), na qual o participante novato gradativamente torna-se menos periférico e assume um papel mais central na comunidade de prática.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial e continuada de professores, participação periférica legítima, ensino de língua inglesa.

THE EDUCATION PROCESS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS AT *LÍNGUAS NO CAMPUS* PROJECT

ABSTRACT: In this chapter, we report teacher education experiences at LINC, a project related to LabLeR lab. The extension project LINC offers language courses to UFSM and Santa Maria communities. The project provides to English Language Teaching (Letras) students contact with the teaching practice since the initial stages of the major. Once engaged in the project, undergraduate students may undertake different roles, as one engages in the genres that constitute the community's activity system (ENGESTRÖN, 1987; BAZERMAN, 2009). We argue that the importance of reflecting upon the responsibilities as teachers in the process of assuming different roles in the course of this

education: as monitor, by observing and assisting tutors in classes; as tutor, by preparing didactic material, delivering classes and participating in pedagogical sections; and as mentor, by advising tutors. This process is organized through a legitimate peripheral participation instantiation (LAVE; WENGER, 1991), in which the novice becomes gradually less peripheral by engaging in central activities within the community of practice.

KEYWORDS: teachers initial and continuing education, legitimate peripheral participation, English language teaching.

1 | INTRODUÇÃO

A formação inicial e a continuada de professores configuram-se como estágios de busca pelo aperfeiçoamento através da reflexão, análise e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem (KANEKO-MARQUES; VIANA, 2014). Para isso, faz-se necessária a relação contínua entre teoria e prática, em que a produção de conhecimento científico seja vista como indissociável das práticas docentes. É nesse cenário que o Projeto Línguas no *Campus* (doravante, LINC) se propõe a atuar.

Diante do exposto, neste capítulo, buscamos explicar a organização da comunidade de prática do LINC bem como descrever as atividades nas quais os participantes novatos se engajam e os papéis que assumem como parte de seu processo formativo. Como suporte teórico, recorreremos a Lave e Wenger (1991), quanto ao conceito de participação periférica legítima, a Wenger (1998), quanto à sua definição de comunidade de prática, e a Bazerman (2007; 2009) e Engeström (1987), no que tange à noção de sistema de atividades.

Este capítulo, realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior do Brasil – CAPES – código de financiamento 001, é uma versão do texto “LINC: Formando professores por meio da Participação Periférica Legítima”, apresentado no I Encontro Compartilhando Saberes da UFSM em 03/10/2017.

2 | FUNÇÃO DO LINC NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir dos anos 1980, o termo internacionalização tem sido popularizado no campo educacional e emergido como tema influente na concepção do ensino superior do século XXI (BAUMVOL E SARMENTO, 2016 *apud* KNIGHT, 2008). Num crescente, a mobilidade acadêmica, as cooperações internacionais e o modelo de Internacionalização em Casa (Cf. BEELEN; JONES, 2015) parecem conferir certo papel de destaque às línguas adicionais nesse processo, em especial à língua inglesa.

Em função de demanda institucional por formação linguística da comunidade

acadêmica, em 1997, foi fundado o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação (doravante, LabLeR), com o objetivo de “inserir o aluno de graduação em um programa que combina reflexão teórica e ação profissional prática como um espaço de experimentação e aprendizagem para a construção conjunta de conhecimento” (KURTZ, et al. 2000, p. 2).

Diante dessa ressignificação do papel institucional desempenhado pelas Letras, aliada à observação de uma lacuna no currículo das licenciaturas da época em geral - pois os estágios supervisionados ocorriam apenas no último ano da graduação - o LabLeR é criado para qualificar a formação do professor de linguagem.

Desde então, o laboratório, configura-se como um espaço de reflexão, pesquisa e prática docente complementar à graduação, baseada em pressupostos teóricos e metodológicos da Linguística Aplicada. Além disso, o LabLeR caracteriza-se como uma comunidade de prática que objetiva o engajamento dos alunos do curso de Letras- Inglês da Universidade Federal de Santa Maria. Com o laboratório, os alunos de Letras têm a oportunidade de participarem, dentre outras atividades, de práticas de ensino, pesquisa e extensão, de eventos (como organizadores, apresentadores e/ou ouvintes) e também de produção intelectual (e.g. preparação e publicação de resumos, *papers* e livros didáticos).

Com vistas a sistematizar essa residência docente na área de linguagem é instituído o LINC que visa suprir as necessidades de formação linguística da comunidade acadêmica e de formação profissional dos professores de linguagem. Nesse sentido, através do LINC, os

alunos de diferentes cursos de graduação são beneficiados com as aulas ministradas por acadêmicos de Letras (orientados por professores do Curso de Letras), que acolhem essa oportunidade como uma instância de aprendizagem, reflexão e prática profissional genuína (e não como uma simulação) capaz de prepará-los efetivamente e antecipar os problemas que normalmente perpassam a prática de ensino nas escolas. (*ibidem*. p. 4)

O LINC desenvolve práticas de extensão em ensino de línguas adicionais e leitura em língua adicional para fins acadêmicos. Em seus mais de 20 anos de atividade, o projeto já implementou ações no ensino de Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano (como línguas adicionais) e leitura e redação acadêmica (em língua materna e adicional) atendendo até o primeiro semestre de 2019 um público de aproximadamente 6600 alunos. Atualmente, são oferecidos cursos apenas em língua inglesa. Esses cursos são de duas naturezas: um com enfoque nas quatro habilidades comunicativas (ler, escrever, ouvir e falar), modalidade *Four Skills*; e outro com enfoque em leitura acadêmica, modalidade *Leitura em Inglês*.

Pelo LINC, os professores em formação inicial de Letras - Inglês têm a experiência com a prática docente desde seus semestres iniciais no curso de graduação, antes mesmo de iniciar suas práticas de estágio supervisionado. Esse primeiro contato é acompanhado pelas professoras orientadoras e pelos pares mais experientes, com os quais gradualmente negociam as atividades que compõem o

sistema da comunidade.

O LabLeR e o LINC, enquanto maior projeto do laboratório, constituem, portanto, uma comunidade de partilha de experiências e conhecimentos, na qual os pares, através de suas interações, desenvolvem reflexões teóricas e práticas sobre o *fazer docente* e as atividades que subjazem e dão estrutura a esse fazer.

3 | LINC COMO UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA

Ao longo de nossas vidas, fazemos parte de diversas comunidades de prática. Essas comunidades, mais ou menos explícitas, organizam-se por meio de gêneros discursivos característicos. Para Wenger (1998), uma comunidade de prática é “um sistema de formas de participação interrelacionadas” (p.90, tradução nossa), um grupo de pessoas com objetivos partilhados. A comunidade de prática caracteriza-se também enquanto um espaço de aprendizagem a partir das relações interpessoais entre os membros relativamente novos e os relativamente mais experientes. Essa partilha de experiências e de conhecimento ocorre nas interfaces da comunidade, isto é, na interação entre membros de diferentes graus de participação, da mais central até a mais periférica, é que ocorre o processo de aprendizagem. O afincamento com o qual um membro da comunidade participa reflete no quanto propenso ele está a aprender e a, progressivamente, assumir papéis mais centrais na comunidade, deslocando-se da periferia para o centro.

O LINC é caracterizado como uma comunidade de prática de produção de conhecimento (WENGER; TRAYNER, 2011), em que participantes partilham interesses e atividades comuns, ou seja, compartilham de um mesmo sistema de atividades (BAZERMAN, 2009). Deste modo, o sistema de atividades produzido pelos participantes da comunidade, é expressado por meio de textos, já os textos, por sua vez, materializam este sistema.

Em outras palavras, os participantes que integram a comunidade de prática do LINC, engajam-se em gêneros discursivos que compõem o sistema de atividades desta comunidade, tais como, observação de aula, preparação de material didático, reunião pedagógica, aula de línguas, correção de trabalhos e testes, e desenvolvimento e aplicação de instrumentos de sondagem e avaliação.

Na comunidade de prática do LINC, há quatro funções essenciais que representam papéis reconhecidos: (1) monitor; (2) tutor, (3) mentor e (4) orientador.

O monitor, quando entra na comunidade, muitas vezes desconhece as práticas características da mesma, e assim, não possui familiaridade com alguns conceitos e teorias dos quais fazem uso - geralmente por que esses conhecimentos serão mobilizados em um estágio mais avançado do curso de graduação. Por isso, ao passo que esse membro novato da comunidade empenha comprometimento para com o projeto e que negocia conhecimento com os pares mais experientes, além de desenvolver os letramentos inerentes ao trabalho no projeto, já é exposto a

discussões porvindouras. São funções do monitor observar a aula ofertada pelos colegas, de maneira crítica e auxiliá-los na preparação e desenvolvimento da aula. O monitor, que começa a se familiarizar com as atividades desempenhadas pelos demais membros na comunidade, vai aos poucos envolvendo-se em novas práticas - e.g. auxilia na preparação de avaliações, encarrega-se de lecionar uma sessão de uma aula.

Após esse processo inicial, o monitor que comparece regularmente às sessões de orientação e mostra-se comprometido com o LINC, submete-se a uma avaliação didática, a qual consiste na elaboração e desenvolvimento de uma aula de aproximadamente 20 minutos que será avaliada pelos participantes mais experientes. Após a realização da prova, é feita uma roda de discussão para ponderar sobre a performance de cada candidato. Terminada essa avaliação, os monitores são convidados - caso considerados preparados - a assumir a tutoria no projeto.

O tutor, por sua vez, é o responsável direto pelo planejamento e elaboração de materiais didáticos, por lecionar as aulas e acompanhar o progresso de seus alunos ao longo do semestre. A progressão de função não significa que o membro já atingiu o ápice do conhecimento possível sobre as práticas da comunidade. Ao invés disso, o tutor tem um novo caminho a trilhar e novos letramentos - mais complexos - a desenvolver.

Além das funções descritas, o tutor pode participar da produção de material didático (livro), uma vez que os materiais didáticos utilizados nas aulas do projeto LINC são totalmente produzidos pelos membros da comunidade sob a supervisão das professoras orientadoras. A produção de material didático, além de mais um passo a ser dado pelo professor em formação, caracteriza-se como uma instância de produção intelectual - fruto de pesquisa. Esse é um processo complexo, mas um letramento essencial à formação de professores, que se deslocam de um papel receptivo para um mais ativo; de aplicador de materiais didáticos a autor, editor e resenhador (NASCIMENTO, 2017).

A terceiro papel previsto na comunidade do LINC é o de mentor. Esse auxilia a orientadora na orientação dos tutores e monitores. Essa função é desempenhada por ex-tutores, que normalmente coincidem com alunos de pós-graduação, em processo de formação continuada. O mentor compartilha suas experiências de sala de aula e também auxilia com suporte teórico para a prática docente dos tutores e monitores.

A última função que faz parte da comunidade é a de orientador. As professoras orientadoras do projeto dão suporte teórico e pedagógico para os demais membros, por meio da indicação, didatização e mediação do estudo de pesquisas na área de Linguística Aplicada, que surgem periodicamente e que podem contribuir com o trabalho desempenhado no LINC.

Todo esse processo formativo que inicia na função de monitor e se estende às de tutor e mentor pode ser compreendido como uma instanciação da *participação periférica legítima* (LAVE; WENGER, 1991). A progressão dos monitores para as

demais funções não se dá apenas pelo tempo que participam do LINC; é fundamental que o licenciando cada vez mais engaje-se e comprometa-se com as práticas da comunidade. À medida em que esse professor em formação vai desenvolvendo certa perícia no sistema de atividades da comunidade de prática, vai assumindo uma posição mais central na comunidade, de maior conhecimento, e de maior potencial de contribuição.

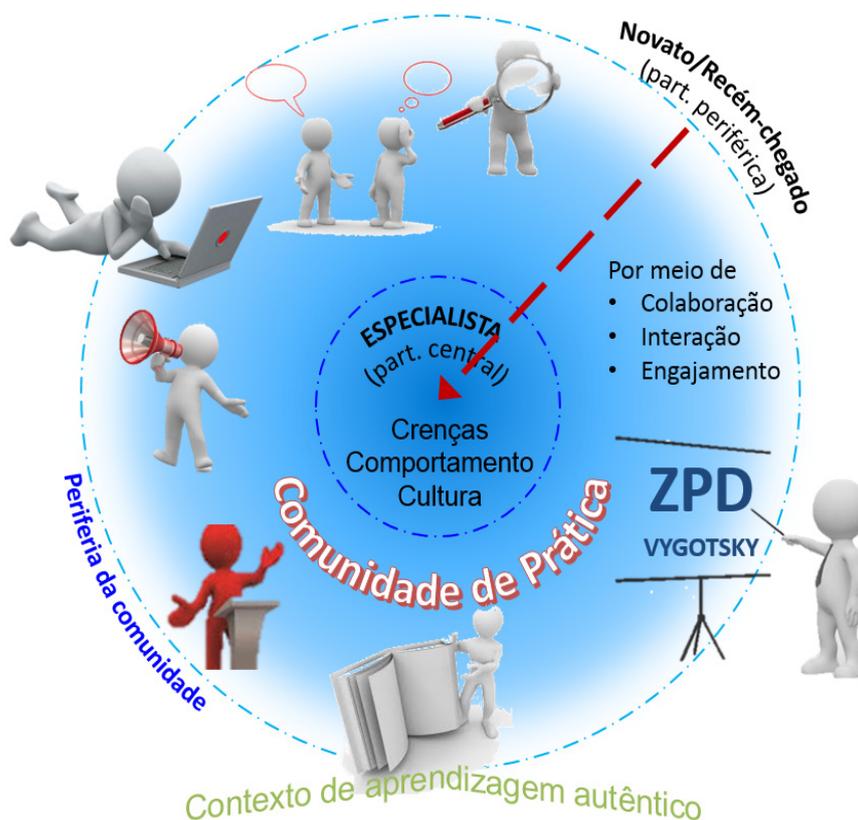


Figura 1 – Contexto de aprendizagem autêntico – Participação Periférica Legítima

Fonte: Costantin, Scherer e Motta-Roth (2016)

A partir da figura 1, entendemos que as funções de monitor, tutor e mentor encontram-se em um contínuo de mais periférico a mais central na comunidade. Esse centro é formado pelas professoras orientadoras uma vez que são participantes estáveis e que coordenarão a comunidade de prática a longo prazo. Entendemos também que cada função dentro da comunidade implica um conjunto potencial de atividades e que a articulação desses conjuntos constitui sistema de atividades do LINC. É o engajamento de cada membro que o situará em uma posição mais ou menos central, assim, um tutor, por exemplo, pode desempenhar atividades que são esperadas de um mentor na ausência deste. Por isso, a figura 1 representa a aproximação do centro da comunidade por meio da diminuição gradual da transparência da cor, ao invés de seccionar a comunidade em camadas estanques.

4 | PERSPECTIVA DE ENSINO DO LINC

No LINC, compreendemos a linguagem como uma prática social e, em nosso quadro teórico, adotamos perspectivas como: (i) a Pedagogia Crítica de Gênero (Cf. MOTTA-ROTH, 2008); (ii) a Linguística Sistêmico-Funcional (Cf. HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; MARTIN; ROSE, 2005); e (iii) a Análise Crítica do Discurso (Cf. FAIRCLOUGH, 1989).

Essas perspectivas teóricas implicam em um ensino de língua adicional pautado na funcionalidade da língua, ou seja, as formas gramaticais estão a serviço das funções/atos desejados pelo falante da língua. Desse modo, a linguagem é vista como um fenômeno sociossemiótico, por meio da qual o ser humano constrói experiências, age e interage no mundo por meio de atividades tipificadas, isto é, gêneros discursivos. Sendo assim, qualquer uso da linguagem que se constitua como texto, seja oral ou escrito, está sempre envolvido por um contexto e ecoa diferentes discursos.

A perspectiva do LINC reflete em grande medida as perspectivas com as quais o aluno de Letras – Inglês tem contato ao longo do curso. Nesse sentido, a participação no projeto pode preparar, instanciar e/ou auxiliar na reflexão da relação entre teoria e prática. Dessa maneira, o LINC opera na qualificação da formação acadêmica de seus membros.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez iniciados nessa comunidade de prática, por meio do engajamento, interação e colaboração no sistema de atividades e nos gêneros discursivos que compõem o LINC, buscamos contribuir com o processo formativo de todos os membros da comunidade.

Compreendemos a instância de formação do LabLeR/LINC como indispensável a nossa formação enquanto professores de linguagem. É através da convivência no laboratório e no projeto que qualificamos nossa formação e pomos em prática todos os conhecimentos construídos e mobilizados ao longo do curso de graduação.

Ao iniciar o processo de formação como monitores, não raro dispomos de um conceito superficial sobre linguagem e ensino. Muitas vezes esse conceito está associado a experiências prévias em que os métodos de ensino de língua adicional estão frequentemente atrelados a gramática normativa, tradução e/ou abordagem comunicativa. Ainda, com pouca ou até nenhuma experiência docente, algumas atividades podem ser abstratas para o professor em formação inicial. Por um lado, esse desafio pode ser causado pela falta de conhecimento teórico-metodológico que informe a prática; por outro lado, pela falta de instâncias em que esse profissional em início de formação possa realizar determinada atividade (por exemplo, a produção de material didático) e/ou discuti-la com colegas em diferentes estágios de formação.

Entretanto, através do engajamento em atividade mais centrais, podemos notar uma grande evolução na compreensão do papel docente via aprendizagem na comunidade de prática. Nesse processo, atividades que antes eram performadas de uma maneira mais tácita passam a ser melhor informadas, pois conseguimos compreender o processo de construção de uma aula - enquanto gênero discursivo - e como as teorias linguísticas e pedagógicas que estudamos influenciam essa construção. Nesse processo, temos que ressaltar a importância da interlocução entre disciplinas da graduação (obrigatórias e eletivas) e o trabalho no projeto, que tem um papel muito importante em estreitar a relação entre teoria e prática.

REFERÊNCIAS

BAUMVOL, Laura Knijnik; SARMENTO, Simone. Internationalization at Home and the use of English as a Medium of Instruction / Internacionalização em Casa e o uso de Inglês como meio de Instrução. In: BECK, Magali Sperling et al (Org.). **Echoes**. Florianópolis: EdUFSC, 2016b. Available on : <https://www.researchgate.net/publication/313794754_Internationalization_at_Home_and_the_use_of_English_as_a_Medium_of_Instruction_Internacionalizacao_em_Casa_e_o_uso_de_Ingles_como_meio_de_Instrucao>. Accessed on October 2018.

BEELEN, Jos; JONES, Elspeth. Redefining Internationalization at Home. In: CURAJ, Adrian; MATEI, Liviu; PRICOPIE, Remus; SALMI, Jamil; SCOTT, Peter; SMIDT, Hanne (eds). **The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies**. Springer: Cham, 2015. Available on: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20877-0_5>. Accessed on 22 October 2018.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, Gênero e Interação Social**. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

_____. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL (Orgs.), 3 Ed., São Paulo: Cortez Editora, 2009.

COSTANTIN, Karina dos R.; SCHERER, Anelise S.; MOTTA-ROTH, Désirée. “O discurso sobre letramentos acadêmicos em uma comunidade de produção de conhecimento em ensino de artes visuais”. In: XXXI Jornada Acadêmica Integrada, 2016 – UFSM. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2016. (Comunicação Oral).

ENGESTRÖM, Yrjö. **An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Disponível em: <<http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-byExpanding.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. London: Longman, 1989.

HALLIDAY, Michael. A.K.; MATTHIESSEN, Christian M.I.M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3.ed. London: Arnold, 2004.

KANEKO-MARQUES, S. M.; VIANA, N. O uso de diários dialogados de aprendizagem em um curso de formação inicial de professores de língua inglesa. In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M. SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A Formação de professores de línguas: Novos olhares**. 1. ed. Campinas – SP: Pontes Editores, v.37, 2014. p. 165-194.

KURTZ, Fabiane D. et al. LABLER: uma experiência de qualificação do aluno de letras na Universidade Federal de Santa Maria. In: LEFFA, Vilson J. (Comp.). **TELA - Textos em lingüística aplicada**. Pelotas: Educat, 2000. CD-ROM.

LAVE, Jean.; WENGER, Etienne. **Situated learning: Legitimate Peripheral Participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MARTIN, J.; ROSE, David. Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding democracy in the Classroom. In: HASAN, R.; MATTHIESSEN, C.M.I.M.; WEBSTER, J. (eds.). **Continuing Discourse on Language: a Functional Perspective**. London: Continuum, 2005. p. 251-280.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise Crítica de Gêneros: contribuições para o ensino de linguagem. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.24, n.2, p.341-383, 2008.

NASCIMENTO, Roséli. G.. Análise crítica de gênero, planejamento de material didático e letramentos do professor de inglês como língua estrangeira/adicional. In: TOMITCH, Lêda M.B.; HEBERLE, Viviane M.. (Org.). **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas**. 1ed. Florianópolis: LLE/PPGI/UFSC, 2017, v. 1, p. 121-152.

WENGER, Etienne. **Communities of Practice Learning, Meaning and Identity**. Nova York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, Etienne.; TRAYNER, Beverly. **slide: Levels of participation**. Blog [internet]. Wenger-Trayner. 2011. Disponível em: <http://wenger-trayner.com/resources/slide-forms-of-participation>. Acesso em: 25 out. 17

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DA PRÁXIS DO GESTOR

Rizolanda Luiza Vauthier
Recife-PE

PALAVRAS-CHAVE: Gestão escolar; democracia; gestor escolar; participação.

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade principal, discutir sobre a gestão escolar democrática, a importância da práxis do gestor escolar enquanto articulador e viabilizador desse processo e o relato de algumas experiências vividas em uma Escola Estadual de PE. Deste modo, foi possível concluir que o papel do gestor escolar na busca pela democracia no ambiente escolar, parte do fomento de um diálogo entre todos os membros da comunidade escolar. Envolvendo professores, alunos, coordenadores, conselho de classe, pais, entre outros, nas decisões que são tomadas, encabeçando e liderando debates para a melhoria da qualidade, inclusão e oferta de ensino com base na plena qualidade e equidade para todos. Este trabalho justifica-se por trazer uma visão reflexiva sobre o tema, oportunizando a aquisição de conhecimento e embasamento. A metodologia de pesquisa utilizada é caracterizada como pesquisa qualitativa. Ao fim, concluiu-se que a gestão democrática faz parte da demanda da sociedade para levar a educação a seu patamar de qualidade plena e o gestor escolar é um ator fundamental na articulação para que essa democracia se torne viável.

ABSTRACT: This article has as main objective, debate conceptually on democratic school management and the importance of the practice of school management as articulator and enabler of this process. Thus, it was concluded that the role of school management in the pursuit of democracy in the school environment, part of the promotion of a dialogue between all members of the school community, involving teachers, students, engineers, class council, parents, among others, the decisions that are taken, heading and leading discussions to improve the quality, inclusion and educational offer based on full quality and equity for all. This work is justified to bring a reflective view on the subject, providing opportunities to acquire knowledge and foundation. The methodology used contributes in literature and is characterized as qualitative research. In the end, it was concluded that the democratic management is part of the company's demand to bring education to its full level of quality and the school manager is an actor in the joint foundation for this democracy becomes viable.

KEYWORDS: School management; democracy; school manager; participation.

INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre a qualidade da educação no Brasil, para tanto, nos últimos anos começou a se levar em conta o conceito de administração ou gestão escolar, que passou a ser implementado como maneira de mediar às relações entre todos os atores da comunidade escolar visando um bem comum, o ensino de qualidade. Neste contexto passou-se a discutir também sobre a gestão escolar democrática, que consiste em descentralizar poderes, compartilhando-os entre a comunidade escolar a fim de arrecadar ideias inovadoras e criativas para melhorar a condição da educação no país.

Especialmente no âmbito da educação pública é importante ressaltar a importância do gestor que aplique uma política democrática no ambiente escolar, encontrando assim a oportunidade de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, formação esta que se faz necessária que vai muito além do conceito de educação – que atualmente é conhecido apenas por focar em disciplinas curriculares -, ampliando-o e direcionando-o para a preocupação em realmente formar uma nova sociedade que pense e aja de maneira diferente e com mais responsabilidade.

Sendo assim, entende-se que uma das demandas da sociedade atual no que diz respeito à educação é a busca da gestão democrática para integrar seus alunos a uma sociedade que vive igualmente em regime de democracia, formando cidadãos capazes de agir de acordo com esta premissa. Partindo daí, entende-se que a prática cotidiana do gestor escolar como articulador dessa realidade democrática na escola é de mui grande importância para tornar realidade esse cenário.

Tem-se como objetivo de observação e conclusão de discussões a respeito do tema proposto sobre a Escola da Rede Estadual de Pernambuco, situada na região metropolitana de Recife, denominada aqui como Escola Pastor Manoel de Melo. Escola esta que passa por vários problemas administrativos, pedagógicos e financeiros, que desconhecia até então o que é trabalhar em conjunto, em parceria, partilhar ideias, uma gestão totalmente administrativa e autoritária. Com o Programa de Governo do Governador Eduardo Campos, 2012, PROGEPE, programa de formação de gestores de Pernambuco, as escolas estaduais através de um exercício de democracia, em que os professores após o curso de seis meses, passaria por uma prova, sendo classificado, passaria também por eleição dentro da comunidade escolar, onde professores, funcionários, pais e alunos acima dos 18 anos tem o direito de escolher o seu representante.

A partir do cenário exposto, tem-se como objetivo central do presente artigo, debater sobre a gestão escolar democrática e a importância da práxis do gestor escolar na viabilização da mesma. A fim de delimitar um caminho coerente para o desenvolvimento do tema, elencam-se como objetivos específicos: conceituar a gestão escolar democrática como um panorama de mudanças; abordar sobre o gestor escolar e sua práxis em busca da democracia; e, debater sobre democracia e diálogo

na gestão escolar como uma forma de efetivar a liderança do gestor democrático. Sendo assim, a problemática de pesquisa a ser solucionada à finalização desses, paira sobre a questão: qual é a importância do gestor escolar na efetivação e viabilização da gestão escolar democrática?

O gestor ali escolhido naquele processo democrático tem agora uma responsabilidade enorme de construir junto com a comunidade um elo participativo, caminho nada fácil naquela escola que vivia sobre uma pressão arcaica, arbitrária e nada democrática. Professores oprimidos, a comunidade não participava da escola, apenas era convocada quando convinha à direção da escola. O gestor escolhido agora, por aquela comunidade que nem sabia por que, mas almejava mudança por não aguentarem mais ver a escola deixando seus princípios pedagógicos de escola, tinha um papel fundamental na construção de uma gestão democrática e participativa, onde todos tem voz, há diálogo e não monólogo.

O artigo justifica-se, pois almeja contribuir para a esfera acadêmica propondo através da pesquisa proposta, as experiências e mudanças observadas na escola cita uma visão distinta sobre o tema, aumentando o material teórico, que poderá ser empregado a fim de avolumar estudos e pesquisas, incentivar o aprofundamento sobre o assunto, temas relacionados e demais linhas científicas que possam surgir a partir do interesse por este.

Sobre o método de pesquisa empreendido Lakatos e Marconi (1996, p. 15) definem que *“Pesquisar não é apenas procurar a verdade; é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos”*, através desta ótica é possível notar que a pesquisa é algo mais amplo do que se imagina em um primeiro momento.

Qualitativa e quantitativa são duas naturezas diferentes para uma pesquisa metodológica, segundo Santos e Candeloro (2006). Sendo assim:

Qualitativa é a natureza escolhida para a elaboração deste trabalho, procurando assim, alçar todas as informações teóricas e práticas para se chegar à conclusão, utilizando-se de abordagem exploratória através da pesquisa para se conseguir e avaliar os dados, os estudos bibliográficos podem ser através de obras ou artigos científicos. (GIL, 2008).

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM PANORAMA DE MUDANÇAS

Na primeira reunião com a comunidade escolar, pátio lotado, professores, pais, alunos e funcionários ansiosos, almejavam mudança de alguma maneira; é iniciada a reunião com ato bastante representativo, todos de mãos dadas representando a partir daquele momento um elo, a família da Escola Pastor Manoel de Melo. Alguns se olham e indagam-se, como assim estamos “todos juntos e misturados”, pode-se sugerir, falar, criticar, opinar, dialogar na escola? Começa-se a perceber algo

diferente, não compreendido por todos, mas intrigante para outros. É o plantio de uma semente que não se sabe o tempo do seu crescimento, mas sabe-se que foi plantada, precisa agora ser regada com muita paciência e sabedoria.

Frigotto (2000) explica que a gestão democrática, compartilhada e participativa são termos que, ainda que não sejam limitados ao âmbito educacional, fazem parte de uma luta de educadores e de movimentos sociais que são organizados a fim de defender um projeto educacional público com qualidade social e também democrática.

Ainda que as lutas em favor da democratização da educação pública e qualitativa sejam uma parte importante das reivindicações de distintos e variados segmentos da sociedade, há algumas décadas, as mesmas lutas se tornaram mais intensas, especialmente desde a década de 1980, como um resultado da aprovação do princípio de gestão democrática na educação, por meio da constituição federal de 1988.

Esse mecanismo constitucional que, como explica Frigotto (2000), estabelece princípios para a educação brasileira, sendo que, entre eles estão: a obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e a gestão democrática. Todos regulamentados por meio de leis complementares.

Foi a partir da década de 1990 que a gestão escolar passou a ter certas autonomias no ambiente educacional, bem como seu debate se estendeu para outros meios sociais. As discussões sobre o papel representado pela gestão escolar sempre foram discrepantes sobre diversos aspectos, mas, nunca sobre a importância que esta exerce na qualidade do ensino.

A partir da primeira reunião na escola citada, vem à segunda, agora a comunidade é recebida com uma indagação, como melhorar a escola, a aprendizagem dos estudantes, o convívio entre pais e professores, professores e estudante e a comunidade escolar com a gestão. Observa-se que não havia mais espaço para o EU autoritário, mas a visão de que todos são e fazem a escola. Não há espaço para partidarismo, mas a responsabilidade que a semente plantada não era responsabilidade do diretor, dos professores, dos funcionários, dos estudantes ou pais e responsáveis, mas de todos com a mesma visão ampliada sim, compartilhada sim, mas acima de tudo de responsabilidade de toda a comunidade escolar.

Quando as reformas da educação passaram a acontecer, desde os anos 1990, não só no Brasil, mas em diversos países, a pretensão com estas era a modernização dos sistemas educacionais. E o discurso que se fazia em todas as escolas que aderiram à reforma questionava para além da eficiência, também os princípios e finalidades aos quais se davam a educação, especialmente a educação pública e em seu aspecto democrático.

Fazendo viés a essa renovação no âmbito educacional que foi iniciado pela constituição federal e efetivado por meio das práticas de gestão escolar, na década de 1990. Frigotto (2000) aponta que uma das leis complementares mais importantes

para doutrinar o âmbito educacional, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) que estipula e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Agregado a esse mecanismo, a fim de cumprir o art. 214 da constituição federal, que dispõe sobre a formulação de um plano nacional de educação (PNE), a fim de resguardar os princípios constitucionais e, inclusive da gestão democrática.

O diretor no seu papel de jardineiro da semente plantada, cheio de expectativas e sonhos, se ver agora em uma das maiores obrigações legal, num dos maiores passos democráticos a tomar iniciativa dentro da escola e regido pela Constituição Federal, que é a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) com aquela comunidade que até então nem sabia o que é participar, dialogar e agora levados a refletir no que colocar no papel que seria bom para escola. Que momento difícil de enfrentar...

Dessa forma, a participação da comunidade escolar de fato era o fator crucial para que a gestão escolar ganhasse caráter democrático e que os instrumentos do Projeto Político Pedagógico (PPP), além do conselho escolar passassem a oferecer suporte para este modelo de gestão. Neste caso é preciso que seja realizada uma avaliação sobre a função social representada pela escola, pautada na ideia da “[...] preparação do cidadão para sua inserção na sociedade, na qual viverá como cidadão e como profissional de alguma área da atividade humana” (MORETTO, 2007, p. 73).

O projeto pedagógico deve levar em consideração a matéria humana; que cada aluno constitui um indivíduo com pensamentos próprios e que carregam uma carga de vida diferente das outras, bem como possui uma personalidade e caráter, uma vez que constitui um ser social, a ser moldada através da educação.

Neste ponto a escola constitui um protagonista na formação social deste sujeito, sendo que este se encontra em constante transformação, tal como são os seres humanos, vivendo em mutação permanente, portanto, a matéria de trabalho pedagógico não é algo pronto, finalizado, mas algo que está mudando permanentemente.

Toda escola se depara agora com um dos grandes encaixos da história da educação, como receber este turbilhão de ideias surgidas nas reuniões de construção do PPP, entendê-las, registrá-las, aceitá-las e fazê-las valer perante a lei como a Carta Magma da escola? Este documento não podia parecer com a gestão da escola, com os professores, mas com toda a comunidade escolar, o espelho da democracia e da cidadania.

A educação se apresenta então como uma prática histórica e social que tem a função de traduzir e fazer praticar as ideologias e concepções de uma sociedade para aqueles que estão formando-se a fim de formar parte dela. Sobre este aspecto: Quando se trata da discussão da democratização da gestão escolar, nota-se a busca por alternativas que transportem este novo modelo de gestão para o ambiente das escolas públicas, que tanto necessitam dela. Isto se dará através da adoção de

posturas renovadas e da relação que o gestor estabelecerá com a comunidade escolar, tal como indivíduos pertencentes a uma mesma unidade social.

Entende-se como educação àquela que tem o dever de formar um indivíduo para a vida em sociedade e que esteja apto para a prática da cidadania, este fator norteia a qualidade da educação. Portanto, o entendimento da cidadania, assim como da democracia, parte da premissa da autonomia, fator que consiste no maior desafio dos gestores escolares nos dias atuais.

Bordignon e Gracindo (2004) explicam então que, quando se trata de administração ou gestão da educação, os termos são utilizados, por vezes, como sinônimos no âmbito educacional, ao passo que outras vezes são apresentados como coisas diferentes. Para os autores, avaliar a gestão da educação, seja desenvolvida na escola ou então no sistema municipal de ensino, infere na realização de uma reflexão sobre políticas de educação.

Isso acontece pela existência de uma relação intrínseca e intensa entre ambas, já que a gestão transforma as metas em objetivos educacionais e, logo, em ações, oferecendo uma concretude para as direções e diretrizes que são traçadas por parte das políticas. De forma que a gestão, quando compreendida enquanto um processo de ordem político-administrativa, depara-se com um desafio de entendimento desse processo no contexto educacional, a partir de conceitos de sistemas e de gestão escolar.

O GESTOR ESCOLAR: ATUANDO EM BUSCA DA DEMOCRACIA

A escolha do tema deve-se pela relevância do papel que este profissional desempenha no conjunto da engrenagem que faz uma escola funcionar, pois a escola tem a cara da sua equipe administrativa em especial à do seu gestor. O diretor da escola citada vem fazendo há mais de 03 anos um trabalho incansável para conscientizar a comunidade escolar da necessidade de uma gestão participativa, pois ele tem a certeza que sozinho não faz nada. Ele tem buscado fazer um trabalho diretamente com sua gestão e principalmente com os pais, através de roda de conversa, palestras motivadoras, grupo focal para procurar traçar estratégias para conseguir alcançar pais que se integrem no dia a dia escolar dos seus, buscando sempre a aprendizagem, dia da família na escola. Nota-se que o professor se expressa muito bem, porém não fez o curso de pedagogia; mas tem procurado se especializar em gestão educacional e procura sempre se capacitar.

Segundo Moysés (2007) existe na gestão escolar uma preocupação tamanha acerca dos índices de evasão escolar e também da repetência, especialmente nas escolas públicas. Tais índices que demonstram a falta de qualidade refletida na educação de todo o país. Segundo o autor, o Brasil assim como diversos países da América Latina, se encontra comprometido com a promoção de reformas

educacionais no sentido de melhorar a situação do ensino público, que se encontra extremamente desfavorável sobre a escolarização e os níveis de ensino básico, em comparação aos países desenvolvidos.

Neste âmbito insere-se a importância da ética profissional, que deve ser permeada na gestão escolar. Sendo assim, o maior compromisso do gestor consiste em um empenho constante sobre sua equipe, no que tange planejamento e organização de propostas criativas e inovadoras para o ensino e as atividades escolares. Representando a administração do ensino, o gestor deve manter uma orientação sobre seu corpo docente no sentido das práticas disciplinares que levem em consideração o contexto onde se insere o aluno.

Considerando ainda seus conhecimentos, experiências e pensando-o como um sujeito ativo, autor e coautor de sua própria história. Contudo, é observado que os cursos de pedagogia por si só não são o bastante para preparar o profissional gestor para este cenário educacional contemporâneo. Sendo assim, este profissional por si deve buscar o complemento necessário para sua atuação, até porque seu preparo político faz-se importante nesta realidade.

Isto se dá por que a escola possui um papel social fundamental a cumprir. Considerando este ponto de vista, o insucesso escolar poderia ser superado partindo de transformações de cunho político-administrativo ao passo que resgatassem ainda a dignidade do docente, com a oferta de condições de trabalho mais favoráveis, melhoria salarial, infraestrutura escolar, entre outros aspectos que auxiliariam na qualidade do ensino.

Assim, sob essa ótica a experiência escolar não é um elemento meramente ofertado. Sim ele é construído através de múltiplas condutas que os alunos assumem perante tais funções, isto é, a história dos encontros e dos desencontros entre alunos, escolares e professores, que são responsáveis pela difusão de uma imagem preconcebida de alunos contra a escola. Sendo assim, para evitar elementos que afastem o aluno da escola, a escolha de um gestor escolar eficiente culmina nos resultados favoráveis perante o corpo docente, o que interfere, conseqüentemente na formação educacional do mesmo, na transmissão do currículo e das disciplinas e na satisfação dos alunos com as aulas.

Porém, para além de responsabilidade do gestor no fomento e acompanhamento dos docentes neste processo, também é entendido que a responsabilidade deve ser compartilhada com a sociedade, que deve tomar parte do processo pedagógico das escolas, uma vez que a formação educacional com qualidade será o reflexo da formação de uma sociedade mais capaz de organizar-se na resolução de problemas futuros.

Gracindo (2007) explica que a gestão democrática se apresenta então como uma das formas mais adequadas de gerenciar a educação, em qualquer nível. Ainda aponta que a democratização da educação é possível por meio da abertura da escola, para acesso irrestrito da comunidade a esse espaço, assegurando a permanência

dos estudantes no processo educativo.

Também aponta que é preciso ofertar uma educação com qualidade social, referenciada e com a disponibilidade de espaços para que haja o exercício da democracia. Assim, o gestor democrático torna-se peça central para a gestão democrática que, por sua vez, será resultante da postura democrática de diversos segmentos que fazem com que a educação e sua efetivação, envolvam diversos elementos que são indispensáveis, como: participação, autonomia, pluralidade e transparência.

DEMOCRACIA E DIÁLOGO: A EFETIVAÇÃO DA LIDERANÇA DO GESTOR DEMOCRÁTICO

Não há gestão democrática sem participação e diálogo. A comunidade da escola estadual citada tem percebido um grande avanço na escola em todas as áreas, pois sentem prazer em vir à escola, quando é ou não convocada. Observa-se uma integração entre professores, funcionários, todos possuem autonomia no dia a dia da escola, desde a chave da escola que não fica com o diretor, a possuir a senha do sistema de alarme, decidir a merenda, receber os alunos e até chamar um aluno para aconselhar ou advertir, qual quer um pode exercer qualquer função seja ela pedagógica ou burocrática da escola, decisões sempre tomadas com a participação de todos em reunião com participantes ou não do Conselho Escolar.

Entende-se como educação àquela que tem o dever de formar um indivíduo para a vida em sociedade e que esteja apto para a prática da cidadania, este fator norteia a qualidade da educação. Portanto, o entendimento da cidadania, assim como da democracia, parte da premissa da autonomia, fator que consiste no maior desafio dos gestores escolares nos dias atuais.

Neste contexto, escolas que não possuem e/ou permitem a seus gestores autonomia, dificilmente terão possibilidades de implantar uma gestão democrática, impossibilitando assim a educação cidadã que se espera transmitir. Sendo assim, pode-se dizer que a gestão democrática na escola é possível através da reunião de uma boa elaboração de um projeto político-pedagógico e a autonomia da escola.

A gestão escolar democrática caracteriza-se pela necessidade de mudanças das relações de poder, descentralizando e suprimindo seu caráter autoritário para transformá-lo em democrático, sendo assim a gestão democrática tem como objetivo atingir a prática coletiva e social. Para que a transformação de poder ocorra e passe a ser democrática, os atores envolvidos no processo precisam participar de maneira ativa das mudanças propostas.

A democracia no ambiente escolar deve ser planejada, por este motivo é importante, além da participação da comunidade escolar, a elaboração de um planejamento participativo, neste caso os atores relacionados têm a função de

analisar os planos e executar as propostas pedagógicas que serão implementadas neste âmbito educacional.

Realizando tal planejamento da responsabilidade, bem como o dito poder de decisão, não ficam centralizados, mas sim são compartilhados por todos, gerando assim oportunidade de obter resultados mais relevantes. Por este motivo o planejamento escolar deve ser orientado pelo gestor, já que este possui práticas estratégicas para implantar perante as situações descritas no planejamento.

Hora (2006) entende que, para que haja uma gestão democrática e que esta venha a se tornar realidade no ambiente escolar, a iniciativa deve ser procurada e aplicada por todos os envolvidos, sendo assim, a gestão escolar passa a agir de modo mais humanizado e que direciona seus esforços para que os estudantes tenham acesso a um ensino pleno e de qualidade. Segundo o autor a gestão escolar democrática: “[...] passa a ser o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre em busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto pedagógico construído coletivamente”. (HORA, 2006, p. 52).

Gandin (1994) ainda complementa que o gestor escolar deve perceber e estimular que os componentes da comunidade escolar para que as potencialidades destes sejam ressaltadas, a partir deste incentivo as ações tendem a ser tomadas em conjunto e apresentar ideias mais inovadoras e criativas. Sobre as atribuições e competências necessárias para que um gestor aplique uma política democrática no ambiente educacional, Paro (2001) descreve que:

A escola deve atuar na vida de seus alunos além da educação em si, no que diz respeito às matérias disciplinares aplicadas e para que se formem cidadãos capazes de pensar e agir de maneira consistente com a vida em sociedade. Para que a escola seja organizada de modo a atingir este objetivo é necessário que ocorram mudanças na mentalidade e comportamento de toda a comunidade. Sendo assim, para que a qualidade do ensino seja atingida de maneira plena, não basta ainda elevar os alunos ao nível máximo de escolaridade, mas sim formar um cidadão, a escola deve agir como mediador desta educação e formação.

De acordo com o autor, ainda há outro desafio a ser cumprido pelas escolas para que a gestão democrática funcione efetivamente no ambiente escolar, a escolha dos gestores. Atualmente o autor pontua que os profissionais muitas vezes são escolhidos através de indicações familiares ou até mesmo políticas, deixando de lado a questão da competência e capacitação profissional para exercer tal cargo. Fator que poderia ser democratizado através da escolha do gestor educacional através de votação dos membros da comunidade que são os maiores interessados e sobre quem o trabalho deste profissional tem maior impacto.

Porém, o autor destaca que a chave para que a gestão democrática funcione efetivamente no âmbito escolar é que a sociedades, especialmente a que pertence à comunidade escolar exerça de fato seu direito à informação e a participação ativa nas decisões que dizem respeito ao ensino no país, assim como cobrar do governo

iniciativas que deem conta da democratização do ensino.

É preciso ter em mente que os atores pertencentes a esta comunidade deve estar disposta a lutar pela democratização, uma vez que sua implantação exija destes uma participação ativa e efetiva, bem como o acompanhamento e manutenção da política e planejamentos pedagógicos implantados, assim como é importante também à existência permanente do conselho escolar e sua participação constante no acompanhamento da democratização (LÜCK. et.al. 2005, p. 87).

O trabalho para implementar a gestão democrática na escola deve ser conjunto, partindo de uma medida coletiva, porém, para que a gestão tenha êxito é necessário que o profissional gestor possua conhecimentos além dos básicos, mas, que abranjam legislação pertinente, ética profissional e possua características de solidariedade, empatia e compromisso com a educação.

A gestão escolar no Brasil toma como doutrina o modelo gerencial classista, que passa a tomar como base o tradicionalismo imposto pelo taylorismo e pelo fordismo, sendo métodos onde gestores detêm a centralização de decisões acerca de todo o trabalho e todo o trabalhador que faz parte da equipe, utilizando-se de práticas autoritárias para o gerenciamento (LÜCK. et.al. 2005, p. 87).

No âmbito da educação, as práticas que foram doutrinadas pelo taylorismo, predominaram de maneira ampla, especialmente durante a época do regime militar, que tinha como próprio fundamento o autoritarismo. Atuando sobre tal modelo, as decisões escolares partiam da alta hierarquia e iam descendo, sem que a comunidade escolar tivesse plena participação nas mesmas.

Uma vez que as posturas autoritárias eram hegemônicas e arraigadas em todo o processo de gestão escolar no país, comumente é possível trazer à baila a questão sobre a necessidade de democratizar a gestão escolar, especialmente nas escolas públicas, contudo, demonstrando que esta é uma tarefa ainda muito complexa de ser realizada (LÜCK. et.al. 2005, p. 87).

A Escola tem passado por muitas dificuldades, muitos conflitos, retrocessos, mas também avanços, tudo faz parte do processo, o importante para o gestor dessa escola é não parar, não desistir, ele sabe que pode até se sentir só, mas não pode parar de buscar, de lutar para que nunca falte participação, diálogo, respeito, cidadania dentro de sua gestão e por sua vez, dentro da comunidade escolar.

Entretanto, é possível notar também que, assim como todo processo de mudança que possui suas fases embrionárias e de concepção, a democratização da gestão escolar também atravessa estas etapas, passando ora por avanços, ora por retrocessos, especialmente no que concernem aos desafios entre a teoria e a prática acerca deste tema.

Mesmo que os profissionais da educação lutem para tal, com a modernização de suas doutrinas pedagógicas, práticas, currículos, etc., ainda não foi possível superar de maneira completa as práticas retrogradadas das épocas de outrora, estas que contribuem para a manutenção do status quo, bem como dos privilégios concedidos

às elites políticas (LÜCK. et.al. 2005, p. 87). Claro exemplo deste cenário consiste no desvirtuamento do espaço escolar público, isto é, que é financiado pela sociedade no sentido de atender a própria sociedade, só que a realidade que é transmitida consiste em empoderar tão somente o Estado, como único e supremo gestor de todo o sistema educacional.

Através das pesquisas realizadas para compor o presente artigo, notou-se que a educação para que seja oferecida de maneira integral e de qualidade, é necessário que as escolas não se prendam apenas no conceito de educação literal, aquele onde se espera que os alunos aprendam as disciplinas aplicadas e isso basta. A educação democrática consiste em formar cidadãos que farão parte de uma sociedade renovada, consciente e capaz de pensar e agir de maneira responsável e de acordo com um pensamento democrático.

Sendo assim, para que a gestão escolar torne-se democrática e participativa é preciso contar com toda a comunidade escolar participando de maneira ativa das decisões tomadas sobre o ensino, bem como na elaboração e fiscalização de um plano pedagógico que oriente e facilite atitudes e caminhos a serem utilizados para tomar certas medidas que culminem na democracia.

O gestor escolar protagoniza um papel de mediador e orientador, portanto, deve ser então um líder de todo este processo, servindo de base para doutrinar e harmonizar o relacionamento existente entre todos os membros da comunidade, parte dele também a iniciativa de recolher ideias criativas e inovadoras para transformar a gestão escolar em democrática. É fundamental que as escolas adotem esta política, bem como é importante que toda a comunidade escolar participe de maneira ativa e que os gestores atuem de maneira profissional e comprometida para alcançar este fim.

Assim, compreende-se que a mudança de um sistema complexo é uma tarefa igualmente complexa, bem como transformar o ser humano, embora seja uma tarefa possível e viável, pode também gerar uma série de ambiguidades que dependem do ponto de vista que se toma – considerando que sempre haverá um bem para um mal e vice-versa. Transformar o mundo, talvez, pode ser visto como uma utopia, porém, utopias existem e a crença nelas consiste em nutrir um sonho de maneira eterna, em sentido intenso e retilíneo, a fim de tornar estes sonhos robustos o bastante para que se convertam em realidade. Foi possível concluir então que o presente artigo cumpriu os objetivos propostos, uma vez que o intuito não era esgotar o assunto, mas sim ampliar o campo de visão.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2004.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. A socialização e a formação escolar. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 40/41, p. 241-266, jul./dez. 1997.

FERREIRA, N. S. C. (Org.) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FONSECA, J. P.; et al. Planejamento educacional participativo. In: revista da Faculdade de educação. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun. 1995.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: **SILVA, T. T.;** **GENTILI, P.** (Orgs) escola S.A.: quem ganha e quem perde no Mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GANDIN, D. A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

GIL, A. L. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRACINDO, R. V. Gestão democrática nos sistemas e na escola. Brasília: UnB, 2007.

HORA, D. L. Gestão democrática na escola. São Paulo: Papirus, 2006.

LAKATOS, E. M.; **MARCONI, M. de A.** Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LÜCK, H. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. 2009. Disponível em: <<http://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

_____.; et.al. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. 5ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

MORETTO, V. P. Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de Competências. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

MOYSÉS, L. M. O desafio de saber ensinar. 12ª ed. São Paulo: Papirus, 2007.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 2001.

SANTOS, V.; **CANDELORO, R. J.** Trabalhos acadêmicos uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre: Editora Age, 2006.

SOARES, E. B. S.; et al. Análises de Dados Qualitativos: Intersecções e Diferenças em Pesquisas Sobre Administração Pública. In: III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Paraíba, 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto Político Pedagógico: Uma Construção Possível. Campinas/SP: Papirus, 1997.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO AMBIENTE ESCOLAR

José Roberto Alves Bezerra

Absolute Christian University – Estados Unidos

Ellis Rejane Barreto

Absolute Christian University – Estados Unidos

Gláucia Aline de Andrade Farias

Absolute Christian University – Estados Unidos

Juliana Cristiane Câmara

Absolute Christian University – Estados Unidos

Maria Aparecida Moura

Absolute Christian University – Estados Unidos

Marilene Ambrósio da Silva

Absolute Christian University – Estados Unidos

Allysson Lindálio Marques Guedes

Absolute Christian University – Estados Unidos

Magnólia Meireles da Silva

Absolute Christian University – Estados Unidos

Jobson Magno Batista de Lima

Absolute Christian University – Estados Unidos

Rafael Batista de Souza

Absolute Christian University – Estados Unidos

Carpegiane Alves de Assis

Absolute Christian University – Estados Unidos

Leilson de Oliveira Augusto

Absolute Christian University – Estados Unidos

de ensino e aprendizagem, nas instituições de ensino. Levando isso em consideração, o presente artigo tem como objetivo analisar o papel do coordenador pedagógico no ambiente escolar. Para tanto, metodologicamente, este trabalho faz uso de técnicas de pesquisa voltadas ao levantamento bibliográfico de referenciais científicos (DIAS, 2014; LIBÂNEO, 2004; VASCONCELOS, 2010) a fim de oferecer ao objeto de estudo uma análise qualitativa, caracterizando este trabalho como exploratório. Ademais, referente à metodologia, este artigo utilizou questionários aplicados aos coordenadores pedagógicos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Ernesto Cunha. Logo, constatou-se que o coordenador pedagógico tem como função articular o trabalho em torno da proposta geral da escola, respondendo pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico e estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais. Por meio dos questionários, verificou-se que os coordenadores pedagógicos da escola mencionada apontam como alvos de suas designações os processos de ensino e de aprendizagem, o rendimento discente, a formação docente continuada e o planejamento das práticas de ensino. Como principal obstáculo, os entrevistados consideraram o desvio de suas atribuições. Em síntese, tornou-

RESUMO: Dentre os elementos fundamentais na articulação do processo educativo, há a figura do coordenador pedagógico, fato que justifica a importância de compreender o seu papel, como agente promotor do processo

se evidente que esse profissional apresenta um cargo decisivo na qualidade do ensino e da aprendizagem, pois o coordenador proporciona, dentre outros aspectos, melhorias referentes aos objetivos educacionais, ao acompanhamento dos docentes à mediação dos planejamentos dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador pedagógico. Escola. Aprendizagem.

HE ROLE OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT: Between the fundamental elements at the educative process articulation, there is the pedagogical coordinator, his presence justifies the importance of understand his character as the person who promotes the teach-learning process, at the learning institution. The present article has the objective to analyze the pedagogical coordinator character at school. This work methodology uses research techniques of bibliographical survey of scientific referential (DIAS, 2014; LIBÂNEO, 2004; VASCONCELOS; 2010) to offer at this exploratory study a qualitative analysis. Furthermore, this article has used questionnaires applied for the pedagogical coordinators at Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Ernesto Cunha. It was found that the pedagogical coordinator has the role of articulating the necessary work around school's proposal, being responsible for make possible, integrate and articulate the pedagogical work in touch with teachers, students and parents. Through the questionnaires, it was verified that the school's pedagogical coordinators are responsible of teach-learning process, the student's profit, teacher's continual training and planning the education practices. As the major obstacle, the interviewees consider that sometimes their attributions are defective. In synthesis, those professionals' presents a decisive charge at the teach-learning's quality, the coordinator proposes enhancements to the educational objectives, keeping up the teachers and planning with them.

KEYWORDS: Pedagogical coordinator. School. Learning

1 | INTRODUÇÃO

A educação brasileira, por meio da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e demais documentos da legislação educacional, garante, entre outros itens, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Ainda de acordo com a Constituição, são considerados direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988). Entretanto, apesar da educação ser um direito amparado constitucionalmente, a realidade expressa uma condição distinta, uma vez que, nas últimas décadas, apesar de alguns avanços, é possível constatar que as escolas públicas brasileiras apresentam inúmeras dificuldades, resultantes, do fato do Brasil ser considerado um país em desenvolvimento.

Diante dessa conjuntura, um dos grandes desafios relacionado à garantia da qualidade da educação é promover a permanência e a aprendizagem dos alunos nas escolas.

As análises construídas por Bourdieu (2004) também revelaram aspectos importantes estabelecidos por meio das relações efetuadas entre o sistema escolar e a estrutura da sociedade, ao evidenciar como o êxito no percurso escolar se deve, em boa parte, à proximidade entre a cultura da escola e a da família. De acordo com este sociólogo, a origem social dos alunos, a distribuição desigual do capital cultural entre as famílias e a inclinação da escola em tratar igualmente os alunos com diferentes níveis desse capital tendem, em conjunto, a favorecer os estudantes pertencentes aos estratos sociais mais favorecidos, tornando as desigualdades sociais em desigualdades escolares.

Dentre os atores constituintes da comunidade escolar, encontra-se o coordenador pedagógico, ponto essencial desta pesquisa. Logo, é indispensável discutir acerca da atribuição desempenhada pelo coordenador pedagógico, um dos membros da equipe gestora da escola. O papel desse profissional é fundamental, porque compreende o elo entre o Projeto Político-Pedagógico da escola com a comunidade escolar. Dessa maneira, articular os interesses dos diferentes setores da escola, buscar formas de integração pedagógica entre alunos e docentes, fazer com que os conteúdos estudados na escola levem em consideração a cultura local e os problemas enfrentados pela comunidade são tarefas importantes e das mais difíceis de ser implementadas por esse profissional.

Levando isso em consideração, o presente artigo tem como objetivo geral analisar o papel do coordenador pedagógico no ambiente escolar. Para tanto, torna-se necessário compreender a importância do estabelecimento de uma relação dialógica entre os membros da comunidade escolar, dando ênfase à figura do coordenador pedagógico; identificar as principais dificuldades que afetam o trabalho do coordenador pedagógico; perceber como se fundamenta a rotina diária do coordenador pedagógico no desenvolvimento do seu papel no ambiente escolar; e, ainda, identificar, por meio de questionários, se o coordenador pedagógico realiza as funções a ele designadas ou apenas cumpre seu papel burocrático.

Baseando-se, principalmente, em Libâneo (2004), Dias (2014) e Vasconcelos (2010), o procedimento metodológico utilizado neste trabalho partiu de técnicas de pesquisa voltadas ao levantamento bibliográfico de referenciais científicos a fim de oferecer ao objeto de estudo uma análise qualitativa, caracterizando o presente trabalho como exploratório. Diante disso, é importante explicitar o conceito de pesquisas exploratórias, às quais, consoante Gil (2008, p. 27):

Têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos

Outro conceito importante que deve ser apresentado é o de pesquisa qualitativa, uma vez que o presente trabalho se configura como tal. De acordo com Lüdke e André (1986), nesse tipo de abordagem, os dados são, em sua maioria, descritivos, ricos em descrições de pessoas e acontecimentos, fazendo uso de citações para esclarecer os pontos de vistas.

Percebe-se que uma pesquisa inovadora deve, portanto, realizar um levantamento bibliográfico de qualidade. Diante disso, neste trabalho, os principais meios utilizados foram livros e artigos de periódicos, fazendo uso de uma abordagem realizada com base em uma busca na literatura que objetivou conhecer as contribuições científicas que se efetuaram sobre o assunto assumido como tema de pesquisa pelo investigador.

Ademais, referente à metodologia, este artigo fez uso de questionários aplicados aos coordenadores pedagógicos de Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Ernesto Cunha. De acordo com Marconi e Lakatos (1999, p. 94), este procedimento é efetuado por meio de um “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto”. A respeito do tipo de questionário utilizado, fez-se uso de questionários abertos, os quais apresentam como vantagem a característica de explorar todas as possíveis respostas a respeito de um item (NOGUEIRA, 2002).

Em síntese, este artigo se faz pertinente à medida que os resultados apontados por esta pesquisa poderão dar suporte a mudanças na prática diária do desenvolvimento do papel do coordenador pedagógico no ambiente escolar, assim como dos demais membros da comunidade. Além disso, é importante salientar que os estudos referentes à coordenação pedagógica ainda são pouco discutidos. Assim, ressalta-se a importância da presença do coordenador pedagógico na escola. Em função disso, há a “necessidade de compreender suas atribuições e práticas e, ao mesmo tempo, fundamentar princípios para suas ações” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 236), para quem seu papel seja efetivamente valorizado e exigido em qualquer instituição educacional, no sentido de garantir melhor qualidade ao processo ensino- aprendizagem.

2 | COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: ASPECTOS CONCEITUAIS E LEGISLATIVOS

Cada vez mais, nos dias atuais, ressalta-se o papel fundamental desempenhado pela educação, uma vez que, além de possibilitar um desenvolvimento pessoal no sentido profissional, também proporciona um maior desenvolvimento social, fazendo com que os educandos se posicionem criticamente diante da realidade que os cerca. Como ressalta Libâneo (2004), a educação de qualidade é aquela promovida pela escola e designada a todos, gerando o domínio dos conhecimentos

e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

Sob tal ótica, não é possível mais pensar em uma escola que não valorize e não se responsabilize pela formação integral de seus discentes, ou seja, que não proporcione, por intermédio de seu currículo, processos de ensino e de aprendizagem que potencializem o desenvolvimento de conhecimentos, valores, atitudes, criticidade, criatividade e autonomia (DIAS, 2014).

Para Mercado (2010, p. 2):

Tal posicionamento nos permite afirmar que professores, coordenadores e alunos são os responsáveis pelos processos de mudança que ocorrem na escola. É necessário que haja espaços de adesão, revisão das concepções, desenvolvimento de novas práticas docentes e mudanças de atitudes dos envolvidos no processo educativo. (MERCADO, 2010, p. 2).

Nessa conjuntura complexa de atuações, significados, responsabilidades e atribuições do espaço escolar, é que a figura do coordenador pedagógico surge como um dos elementos fundamentais na articulação do processo educativo.

A maioria das escolas ainda enxerga a coordenação pedagógica apenas como um instrumento de fiscalização. Convém salientar que, atualmente, a coordenação pedagógica é considerada como um trabalho que não está restrito apenas aos aspectos técnicos e pedagógicos, visto que passou a ser um fator político que permeia toda a organização do trabalho pedagógico, preocupando-se com os sentidos e os efeitos das ações desenvolvidas e com os resultados do trabalho escolar (FERREIRA, 2008).

Por entender que “a busca pela definição da função do professor coordenador pedagógico, nesse momento, talvez se faça a partir e no interior das relações travadas no dia a dia da escola em caminhos e atalhos a serem construídos/seguídos” (MATE, 2009, p. 21), existem diferentes concepções atreladas ao papel do coordenador pedagógico. Para Briggs e Justman (1954), tal profissional deve:

- Ajudar aos professores para a melhor compreensão dos objetivos da educação, do papel da escola, dos problemas e das necessidades dos educandos; na construção de competência didática por parte do professor; no diagnóstico das dificuldades dos alunos, na elaboração do plano de superação das mesmas e na interpretação do programa de ensino para a comunidade a fim de que esta colabore com a escola;
- Exercer a liderança no sentido democrático, promovendo o aperfeiçoamento profissional da escola e de suas atividades;
- Cooperar e estimular o desenvolvimento dos professores;
- Estabelecer fortes laços entre professores;
- Distribuir tarefas mais adequadas a cada professor para que desenvolva suas capacidades em direções mais promissoras;
- Ajudar aos principiantes a se adequarem à profissão, segundo os objetivos e a avaliação dos resultados de cada professor;

- Informar ao público os problemas da escola para que ajude com sugestões;
- Proteger o corpo docente contra exigência descabidas.

Acerca disso, Vasconcelos (2010), de maneira sintetizada, ressalta que o coordenador pedagógico tem como função articular todo o trabalho em torno da proposta geral da escola, não se restringindo a um elemento de fiscalização, de controle formal e burocrático.

Nessa conjuntura, o coordenador pedagógico deve oferecer condições e viabilizar o trabalho dos professores na busca pela formação em suas respectivas áreas de atuação, objetivando oferecer ao estudante uma educação de qualidade (SILVA et al., 2017).

Ademais, o coordenador pedagógico, por ser membro da gestão, é responsável direto pelo desenvolvimento pessoal e individual dos estudantes, proporcionando suporte para que a formação cidadã aconteça, oportunizando a reflexão sobre os valores morais e éticos, além de trabalhar na busca da resolução dos conflitos existentes na instituição escolar em que atua (SILVA et al., 2017). Referente a isso, Falcão Filho (1994, p. 42) afirma que:

Problemas ligados às características de vida do aluno, o seu ambiente familiar, às suas relações com os pais, às suas condições de saúde e nutrição; igualmente aspectos ligados à sua história escolar, seu aproveitamento em outras séries e outras matérias, suas relações com outros professores e com colegas; todos esses aspectos, ligados à vida do discente fora da sala de aula, interferem no seu aproveitamento e, conseqüentemente, no trabalho do professor.

Logo, tais aspectos devem ser analisados pelo coordenador pedagógico, o qual deve amenizá-los e auxiliar os docentes de modo a superarem tais empecilhos. Libâneo (2004) expressa que coordenar é uma tarefa que canaliza o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos. Desse modo, tal autor considera a coordenação um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo, visando atingir os objetivos, através da responsabilidade de integrar, liderar, encadear o trabalho de diversas pessoas.

Por fim, salienta-se que este profissional ganha relevância como direcionador do trabalho pedagógico e auxiliador dos docentes, dado que ele trabalha diretamente com o aluno. Logo, o coordenador mobilize o professor para construir um olhar reflexivo sobre sua prática pedagógica, fazendo com que professor planeje suas aulas, definindo, desse modo, as estratégias de aprendizagens (FREIRE, 1982). Portanto, dar e assegurar condições de trabalho a esse profissional é garantir a reflexão-ação-reflexão do processo educacional, tornando a prática educativa cada vez mais plena, como, por exemplo, mediando espaços comunicacionais que sejam oportunizados a toda a comunidade escolar com o intuito de efetuar o diálogo entre os objetivos dispostos na Proposta Pedagógica da Escola e os possíveis entraves na concretização destes.

3 | PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR FRANCISCO ERNESTO CUNHA

Conforme mencionado anteriormente, para atingir os objetivos da presente pesquisa, elaborou-se um questionário, que foi aplicado, em novembro de 2018, aos três coordenadores pedagógicos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Ernesto Cunha, localizada na área urbana do município de Senador Elói de Souza (Rio Grande do Norte). Tal escola apresenta, aproximadamente, 600 alunos matriculados, distribuídos em três turnos (matutino, vespertino e noturno) e em turmas de 1º ao 9º ano, abrangendo, inclusive, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Após a aplicação dos questionários, houve a análise e a discussão dos mesmos, cujos resultados estão aqui expostos.

Os três coordenadores pedagógicos entrevistados da escola supracitada apresentam formação em cursos de graduação em Pedagogia. Porém, não possuem pós-graduação na área de gestão e coordenação.

Inicialmente, quando questionados a respeito do papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar, os profissionais entrevistados foram unânimes em relacionar as atribuições deste profissional aos processos de ensino e de aprendizagem. Para o Coordenador 1, a sua função é “colaborar com o ensino e com as atividades que estejam relacionadas com a área pedagógica”. Já de acordo com o Coordenador 2, seu papel está relacionado ao ato de “planejar, acompanhar e avaliar o ensino”. Por fim, a concepção do Coordenador 3 expressa que “deve ter atuação na organização de todo o processo referente ao ensino-aprendizagem dos alunos”.

Desse modo, constatou-se que os discursos utilizados pelos coordenadores enfatizam as suas atuações em relação ao rendimento discente, à formação continuada docente e ao planejamento das práticas de ensino. A respeito da formação docente, Veiga (2012, p. 15) afirma que “a formação assume uma posição de ‘inacabamento’, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a formação profissional”.

Através dos discursos dos coordenadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Ernesto Cunha, foi possível reafirmar, ainda, a relevância da atuação desse profissional que lida diretamente com as situações de ensino e de aprendizagem, além de valorizar a ação docente.

Segundo Imbernón (2010, p. 27), o maior obstáculo diante da coordenação pedagógica é “examinar o que funciona, o que deve ser abandonado, desaprendido, construído de novo ou reconstruído a partir daquilo que é velho”.

Quando questionados se o coordenador pedagógico tem desenvolvido suas atribuições, não houve consenso, posto que o Coordenador 1 respondeu que “Sim. Tem desenvolvido e feito esforço na implementação de ações que cabe à coordenação”. Já o Coordenador 2, brevemente, afirmou: “acredito que sim”. Por

último, o Coordenador 3 detalhou que “na parte com os discentes, sempre vejo o trabalho sendo desenvolvido. No entanto, com os docentes, não tenho acompanhado”.

Logo, torna-se perceptível que, ao trabalhar com a categoria “o papel do coordenador pedagógico”, a coordenação pedagógica tem procurado desenvolver seu papel. Contudo, ainda não o tem efetuado de forma plena, pois pode não estar atendendo de forma qualitativa a atribuição que lhe é devida como uma das mais significativas: a formação do corpo docente. Conforme apontado pelos sujeitos da pesquisa, tal fato se deve pela “mistura de funções”, ou seja, o coordenador pedagógico pode estar realizando tarefas que não são próprias de sua função. Tal constatação traz à tona um dos grandes entraves na atuação desse profissional no contexto escolar: o desvio de atribuições.

Referente aos conflitos estabelecidos entre os responsáveis familiares pelos estudantes e a coordenação pedagógica, Alvarez (2015) estabelece uma série de atitudes e ações que amenizam ou resolvem definitivamente estes empecilhos.

Percebe-se, então que a escola é constituída por diversos sujeitos. Ressalta-se, portanto, a necessidade de o coordenador pedagógico atuar estabelecendo relações entre toda a comunidade escolar, inclusive com os responsáveis pelos estudantes.

Para a efetivação desse novo papel, a falta de clareza do próprio coordenador sobre suas responsabilidades ajuda a acentuar o desvio de sua prática profissional, pois “a própria não formação faz com que, às vezes, o coordenador não tenha certeza de como desempenhar seu papel. Ele não se sente seguro e acaba se dedicando a outras tarefas” (ALVAREZ, 2015, p. 5).

Apartir disso, percebe-se que o quanto é necessária a presença de um coordenador pedagógico consciente do seu papel e de suas atribuições dentro do ambiente escolar. Os apontamentos trazidos pelos entrevistados e pelos autores acima legitimam a realidade do dia a dia do fazer pedagógico do coordenador, que, mesmo diante de ter sua identidade profissional cada vez mais fortalecida e seu papel dentro da escola com maior reconhecimento, ainda enfrenta ambientes complexos que se tornam entraves à prática efetiva de suas atribuições.

Segundo Bartman (1998, p. 1):

O coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta. (BARTMAN, 1998, p. 1)

Acerca de tal afirmação, com base nas análises dos questionários, percebe-se que, ao contrário do que este autor afirma, os coordenadores sabem qual função devem exercer no ambiente escolar. No entanto, conforme já mencionado, há um acúmulo de atribuições oriundas de outros serviços que não englobam o objetivo desse profissional, fazendo, portanto, que ocorra o desvio de suas atribuições.

A respeito da desvalorização social da profissão do educador e das condições

de trabalho, de acordo com Libâneo (2004), se o docente perde o significado para si e para a sociedade, perde-se a identidade com a sua profissão. Mesmo assim, apesar das dificuldades, os professores são os principais agentes formadores dos futuros cidadãos. Em síntese, tornou-se evidente que o coordenador pedagógico tem atribuições precisas, visando, principalmente, a formação humana com a valorização da cidadania e da educação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi citado, a partir da revisão bibliográfica e do contato com os coordenadores pedagógicos do município de Senador Elói de Souza, tornou-se claro que a educação não abrange um processo unilateral, mas, sim, que envolve diferentes dinâmicas e diversos atores (gestão escolar, família, discentes e demais comunidade escolar) que estabelecem relações humanas, constituindo o meio social. Dessa maneira, ao focar no papel do coordenador pedagógico, este trabalho expressou que tal profissional desempenha uma função crucial na formação humana e continuada dos docentes, através da sistematização de situações que culminem na construção de conhecimentos pertinentes por parte do corpo discente.

Por meio dos desafios constatados através dos questionários respondidos pelos coordenadores pedagógicos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Francisco Ernesto Cunha, pode-se aprofundar o conhecimento existente a respeito das funções exercidas pela coordenação pedagógica. Logo, compreendeu-se quais são suas prioridades em meio ao seu fazer pedagógico cotidiano, enfatizando os desafios inseridos no trabalho escolar. Por ter diversas abrangências, conforme já discutido, há um desvio de funções, o que provoca transtornos para a concretização de uma educação significativa. Ademais, mesmo em meio aos desafios, é fundamental que os coordenadores pedagógicos se afirmem como profissionais da educação com funções definidas, pois, somente assim, poderão alcançar os seus lugares por direito.

Por meio da realidade educacional do município de Senador Elói de Souza, foi perceptível que o coordenador deve estar atento aos desafios do seu cotidiano. Nesse sentido, esse profissional apresenta um cargo importante como agente transformador desse quadro, já que este profissional atua na tomada de decisões relevantes e reflete bastante para, em seguida, ocasionar mudanças na práxis.

Dentro dessa perspectiva, conforme evidenciado, caracterizar a coordenação pedagógica significou expressar seus objetivos, analisar as concepções existentes, elencar os aspectos que a favorecem, contextualizar suas fases e compreender as expectativas estabelecidas em torno do seu trabalho. Dessa forma, notou-se que o coordenador pedagógico possibilita que todos os membros da comunidade escolar estejam inseridos no processo educacional, contribuindo para a efetivação de uma

educação pública de qualidade.

Consoante com o que foi analisado nesta pesquisa, ao longo do tempo, a coordenação pedagógica passou por constantes ressignificações, passando de meramente fiscalizadora a companheira, humana e mediadora. Nesse sentido, o papel da coordenação pedagógica como mediadora não se restringe a resolver conflitos, mas, sim, a saber como evitá-los no ambiente escolar.

De forma sintetizada, o papel estratégico da mediação, desempenhado pela coordenação pedagógica, está na possibilidade de atuar com a comunidade escolar como apoio necessário para a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem, superando as possíveis dificuldades encontradas. Em síntese, tornou-se evidente que esse profissional apresenta um cargo decisivo na qualidade do ensino e da aprendizagem, pois o coordenador proporciona, dentre outros aspectos, melhorias referentes aos objetivos educacionais, ao acompanhamento dos docentes à mediação dos planejamentos dos professores.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Luciana. **Os 4 principais desafios do coordenador pedagógico**. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/os-4-principais-desafios-do-coordenador-pedagogico/>>. Acesso em: 04 jan. 2019.
- BARTMAN, S. **Administração: construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 30 dez. 2018.
- BRIGGS, T. H.; JUSTMAN, J. **Improving instruction thorough supervisiono**. New York: The Macmillan Co, 1954.
- CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010.
- DIAS, Marília Costa. **Relação escola, família e comunidade: benefício para todos**. **A&E: revista do Sistema Positivo de Ensino**, [s. l], n. 25, p. 6-8, jul. 2014.
- FALCÃO FILHO, José Leão M. **Supervisão: Uma análise crítica das críticas**. **Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo**, Belo Horizonte, p. 42-49, mai. 1994
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FONSECA, J. P. **Projeto pedagógico**: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar. São Paulo: Jornal da APASE, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador: Vida e Morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: < <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATE, Cecília H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

MERCADO, Elizangela. **O papel do coordenador pedagógico como articulador do processo ensino e aprendizagem: reflexões sobre o conselho de classe**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 5., 2010, Maceió. Anais [...]. Maceió: UFAL, 2010. n. p.

NOGUEIRA, Roberto. **Elaboração e análise de questionários**: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002. Disponível em: < <https://www.coppead.ufrj.br/upload/publicacoes/350.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **A formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita; Fundação Carlos Chagas, 2011.

SANTOS, Tainara Silva; SILVA, Alexandre Ribeiro e. **A atuação do coordenador pedagógico em uma escola pública de Imperatriz - MA: uma análise das práticas pedagógicas**. In: FÓRUM INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA, 8., 2016, Imperatriz. Anais [...]. Imperatriz: Realize, 2016. n. p. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/.pdf>>. Acesso em: 06 jan. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica**: da função à profissão pela mediação da ideia. São Paulo: Cortez, 1979.

SILVA, Adeliane Tomaz da et al. **Coordenação pedagógica, orientação educacional e gestão escolar: a caminho de uma prática integradora por uma escola mais democrática e eficaz**. Revista Científica Semana Acadêmica, [s. l.], v. 1, n. p., 2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/coordenacao_e_orientacao_escolar.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SILVA, Elivânia Martins da; ROCHA, Renata Gonzales da; LOPES, Cristianne. **Coordenação pedagógica: relação interpessoal mediada pelo coordenador pedagógico entre a escola e a família**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2016, Natal. Anais [...]. Natal: Realize, 2016. n. p. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD4_SA1_ID1413_10092018171820.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 21. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. **Docência como atividade profissional**. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'AVILA, Cristina (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

PROFILE OF YOUNG AND ADULT EDUCATION PEDAGOGICAL COORDINATOR (EJA)

José Roberto Alves Bezerra

Absolute Christian University – Estados Unidos

Gláucia Aline de Andrade Farias

Absolute Christian University – Estados Unidos

Maria da Guia de Souza Martins

Absolute Christian University – Estados Unidos

Marilene Ambrósio da Silva

Absolute Christian University – Estados Unidos

Allysson Lindálio Marques Guedes

Absolute Christian University – Estados Unidos

Marta Jussara Bezerra da Silva

Absolute Christian University – Estados Unidos

Magnólia Meireles da Silva

Absolute Christian University – Estados Unidos

Jobson Magno Batista de Lima

Absolute Christian University – Estados Unidos

Rafael Batista de Souza

Absolute Christian University – Estados Unidos

Carpegiane Alves de Assis

Absolute Christian University – Estados Unidos

Leilson de Oliveira Augusto

Absolute Christian University – Estados Unidos

RESUMO: Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam variados conhecimentos e habilidades, construídos de maneira informal, a partir de suas experiências de vida. Logo, em consequência disso, a equipe atuante no ambiente escolar deve ser sensível a esses saberes, reconhecendo sua legitimidade,

em meio ao contexto sociocultural. Diante disso, este artigo tem como objetivo investigar o papel do coordenador pedagógico em meio à atuação na EJA. Para tanto, pretendemos compreender como o coordenador pedagógico pode atuar democraticamente; entender as funções do coordenador para melhorar a prática docente e o relacionamento entre pais e demais comunidade escolar; e promover reflexão acerca do tema para melhorar e dar condições aos docentes de aprofundar-se em sua área. Este trabalho se configura como uma pesquisa exploratória, fundamentada em um levantamento bibliográfico de caráter qualitativo, baseado em diversos autores, como Libâneo (2001; 2004), Freire (1987; 2007). Nessa conjuntura, referente às competências esperadas por parte dos coordenadores pedagógicos, as pesquisas, que orientaram este trabalho, apontaram que tais profissionais devem: ter conhecimento das diretrizes curriculares específicas da EJA; compreender os mecanismos de aprendizagem do adulto desde a alfabetização; ter facilidade de lidar com a diversidade; e apresentar capacidade de criar estratégias de ensino versáteis. Em síntese, os resultados aqui expostos expressam que pensar e refletir acerca da atuação do coordenador em meio à EJA é possibilitar que as classes menos favorecidas possam ter acesso a uma educação transformadora, criando uma sociedade mais

justa e humana.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador pedagógico. Educação de Jovens e Adultos. Escola.

PROFILE OF YOUNG AND ADULT EDUCATION PEDAGOGICAL COORDINATOR (EJA)

ABSTRACT: The Youth and Adult Education (EJA) students presents an extensive parcel of knowledge and skills, built up in an informal way from themselves life experiences. So, in consequence of this, the active team at school must have sensibility with those knowledges, recognizing its legitimacy, within the sociocultural context. Thus, this article aims to investigate the role of the pedagogical coordinator acting in the EJA. That way, it aims to: understand how the pedagogical coordinator can act democratically; understand the functions of the coordinator to improve teaching practice and the relationship between parents and other school community; and promote reflection on the theme to improve and give teachers the opportunity to deepen in their area. Methodologically, this work is configured as an exploratory research, based on a bibliographical survey of qualitative character, based on several authors, such as Libâneo (2001; 2004), Freire (1987; 2007). Under that perspective, in relation to the expected competences of the pedagogical coordinators, the surveys, which guided this work, pointed out that such professionals should: Be aware of the specific curriculum guidelines of the EJA; understand the mechanisms of adult learning since literacy; have an easy way of dealing with diversity; and be able to create versatile teaching strategies. In synthesis, the results presented here express that thinking and reflecting on the coordinator's role in the EJA is to enable the less favored classes to have access to a transformative education, creating a more just and humane society.

KEYWORDS: Pedagogical coordinator. Youth and Adult Education. School.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, é fundamental que a escola seja considerada um espaço democrático, permeado pela concepção de enxergar a educação na perspectiva de um direito que, dentre outros aspectos, promove a transformação da realidade dos educandos. Nessa conjuntura, toda a equipe atuante no âmbito escolar deve buscar maneiras de incluir, cada vez mais, aqueles que, por algum motivo, estejam fora desse ambiente.

Dentre os sujeitos que permeiam o universo escolar, encontra-se o coordenador pedagógico, que pode, conforme visto, atuar para mudar essa realidade. Diante desse contexto, faz-se necessário destacar alguns aspectos históricos para chegar a hoje denominada função de coordenação pedagógica. Ao longo de sua construção histórica, esse profissional também passou por um processo de modificação do seu

perfil.

Pelo fato do coordenador ser um pedagogo, pode-se questionar:

Quem, então, pode ser chamado de pedagogo? O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista o objetivo de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2001, p.161).

Nesse sentido, a função do pedagogo deve estar direcionada ao coletivo, aquele que articula a concepção de educação da escola, visando práticas pedagógicas que proporcionem as mediações políticas, sociais, culturais e históricas da escola (COVATTI; ALVES, 2013).

Analisando socialmente, os alunos de EJA representam um grupo relativamente homogêneo, fora da escolarização regular. Formado, em sua maioria, por trabalhadores que visam a conquista de empregos melhores e mais rentáveis, tal grupo pretende, através da formação escolar, ampliar sua visão de mundo. Culturalmente, compõe um grupo amplamente diversificado, com pessoas de diferentes lugares e faixa etária diversificada.

Em consequência disso, a equipe atuante no ambiente escolar deve ser sensível a esses saberes, reconhecendo, portanto, sua legitimidade em meio ao contexto sociocultural.

Sendo assim, este artigo tem como objetivo investigar o papel do coordenador pedagógico na atuação da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, tem como objetivos específicos: compreender como o coordenador pedagógico pode atuar democraticamente, promovendo a participação e o envolvimento dos educadores e educandos; entender as funções do coordenador para melhorar a prática docente e o relacionamento entre pais e comunidade escolar; e promover reflexão acerca do tema para melhorar e dar condições aos docentes de aprofundar-se em sua área.

Consoante Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores buscam, entre outros aspectos, entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Para construção deste trabalho, conforme mencionado, fez-se uso de um levantamento bibliográfico, que é definido como:

A pesquisa bibliográfica é a base para todo trabalho científico. Ela se resume pela busca, seleção e organização de informações sobre determinadas temáticas que visam o aprimoramento do conhecimento dos pesquisadores sobre um assunto. Ocorre por meio de um trabalho de recolha que usa metodologias específicas para a busca das informações. Por meio do material recolhido é possível realizar um mapeamento que pode facilitar o trabalho do pesquisador no que diz respeito ao fornecimento de informações de qualidade sobre um determinado assunto ou temáticas (SANTOS; MACUCH, 2015, p. 4).

Sendo assim, com base nesses aspectos metodológicos, este trabalho foi construído e sistematizado. Levando isso em consideração, no âmbito das

preocupações aqui colocadas, as perguntas que regem o presente trabalho giram em torno de: qual é o perfil do coordenador pedagógico na Educação de Jovens e Adultos? Quais são os desafios enfrentados por esses coordenadores? Quais referenciais alicerçam sua prática?

Estruturalmente, o presente trabalho se encontra dividido em 5 seções principais: “Introdução”, “Aspectos históricos e atribuições da coordenação pedagógica”, “Educação de Jovens e Adultos: uma modalidade de ensino”, “Papel da coordenação pedagógica na Educação de Jovens e Adultos” e “Considerações finais”. Para tanto, baseou-se em autores, como Libâneo (2001; 2004) e Freire (1987; 2007).

Na primeira seção (Introdução), estabelece-se uma ideia geral a respeito da temática abordada, apontando, além disso, os objetivos, a metodologia e a estrutura do artigo. Na seção seguinte (Aspectos históricos e atribuições da coordenação pedagógica), faz-se uma abordagem a respeito do percurso histórico e das atribuições desempenhadas pelo profissional atuante na coordenação pedagógica. No item seguinte, é realizada uma discussão referente ao papel do coordenador pedagógico em meio à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Por fim, nas “Considerações finais”, são relatadas as conclusões que esta pesquisou possibilitou, reafirmando o caráter transformador dessa modalidade de ensino.

2 | ASPECTOS HISTÓRICOS E ATRIBUIÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Historicamente, a função de coordenador pedagógico passou por várias fases, às quais afetaram bastante, em cada momento, na sua atribuição. Dessa forma, hoje, há um maior interesse de que o coordenador atue tal como na fase criativa, gerando uma maior interação na comunidade escolar.

Por meio do Artigo 64 da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ocorreu uma maior valorização do sujeito que atua na coordenação pedagógica, pois, de acordo com esta lei:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, n. p.56).

Para Libâneo (2004), o coordenador pedagógico é o profissional que desempenha a viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, relacionando-se com toda a comunidade escolar. Logo, de acordo com o autor, o coordenador deve planejar, coordenar, gerir, acompanhar, intervir e avaliar todas as atividades pedagógicas e curriculares da escola, atuando como responsável pelo direcionamento de suas ações para a transformação da prática pedagógica, o que implica dizer que ele precisa estar consciente da importância do trabalho coletivo, segundo a articulação dos diversos atores escolares.

Ressalta-se, nesse momento que, conforme Bartman (1998), o coordenador, na maioria das vezes:

- Não sabe quem é e que função deve cumprir na escola;
- Não sabe que objetivos persegue;
- Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades;
- Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo.

Nessa perspectiva, Libâneo (2004) expressa que coordenar é uma tarefa que canaliza o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos.

Segundo Clementi (2003, p. 126),

A função formadora, do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos, conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes. (CLEMENTI, 2003, p.126).

Levando-se em consideração as palavras de Clementi (2003), pode-se dizer que o coordenador pedagógico deve identificar as necessidades dos professores e, com eles, encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade.

3 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA MODALIDADE DE ENSINO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que foi criada para beneficiar jovens e adultos que não puderam, por algum motivo, estudar na idade adequada. Por meio do Capítulo II, Seção Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996, está estabelecido que: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, essa lei foi fundamental para assegurar a educação destinada a jovens e adultos, possibilitando, portanto, uma diminuição dos índices de exclusão e de marginalização, tão presentes no ambiente escolar.

Com o retorno desses discentes às salas de aulas, a escola e os professores passam a ter um grande desafio: como ofertar uma educação de qualidade que favoreça a permanência dos estudantes e combata a evasão escolar? Antes de responder a esta indagação, deve-se salientar que, evidentemente, em qualquer modalidade de ensino a qualidade deve estar presente.

Logo, o educador da EJA precisa refletir sobre sua prática constantemente, com o intuito de melhorar cada vez mais seu fazer docente. Por isso, ele necessita:

Ser um leitor de si mesmo, refletindo, sistematicamente, sobre a sua prática, o seu fazer pedagógico; o que sabe e o muito que desconhece, as suas contradições enquanto educador, os seus receios e inseguranças; para que possa vislumbrar as suas faltas e buscar supri-las. É partindo desta leitura, leitura crítica de si, que

poderá, em exercício concomitante, executar a leitura do mundo que o cerca (MACHADO; NUNES, 2016, p. 55).

Assim, atuar na EJA é contribuir para a promoção da reparação de uma dívida social construída historicamente em meio à sociedade, principalmente se for levado em consideração a história da sociedade brasileira, marcada por processos de escravatura e exclusão, de maneira geral.

Para Rodrigues (2015), a evasão, interrupção (processo de idas e vindas) e a juvenilização são problemas pontuais na EJA. A juvenilização corresponde a um processo que se caracteriza em função de um intenso movimento de migração dos jovens do ensino regular para a modalidade de EJA, geralmente no ensino noturno, pela diminuição da idade legal de acesso de 18 para 15 anos no ensino fundamental.

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, a EJA cumpre as funções de integrar migrantes rurais na sociedade urbana letrada e de elevar o nível educativo da população adulta ao patamar das novas gerações, mas serve também como canal de aceleração de estudos para adolescentes que a reprovação colocou em defasagem e de reinserção de jovens alijados do sistema (PIERRO, 2014). Para Ribeiro (2001), a alfabetização de adultos compreende uma prática de caráter político, porque tem a finalidade de corrigir ou resolver uma situação de exclusão, que, na maioria das vezes, faz parte de um quadro de marginalização maior.

Pensar em Educação de Jovens e Adultos remete, automaticamente, a Paulo Freire, dado que, para ele, o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno, principalmente em relação à população menos favorecida social e economicamente. Portanto, a educação freiriana está voltada para a conscientização de vencer primeiro o analfabetismo político. Perceber-se como oprimido e libertar-se dessa condição é a premissa que Freire (1987, p. 31) defende, pois:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p.31).

Com base nisso, pode-se perceber que Freire evidencia que é necessário na educação uma prática da liberdade. Nessa perspectiva, a educação não deve ser encarada como uma maneira de depositar conteúdos nos estudantes, mas, sim, deve possibilitar que os alunos se vejam como seres no mundo, atuando de forma problematizadora em meio ao sistema vigente.

4 | PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Após analisar, separadamente, as concepções que estavam inseridas em meio à coordenação pedagógica e à Educação de Jovens e Adultos, nesse momento, refletimos sobre o foco deste trabalho: o papel do coordenador pedagógico em meio à Educação de Jovens e Adultos.

Inicialmente, Paulina (2011) aponta que o maior desafio deste profissional, nessa modalidade de ensino, é ajudar o professor a compreender que adultos podem aprender por meio de metodologias diferentes da utilizada com crianças e adolescentes, além de ter uma vida mais complexa, envolvendo emprego, família para sustentar, preocupações e estresse, ou seja, condicionantes que influenciam na aprendizagem. Além do mais, as turmas apresentam diversidade acentuada, com relação ao tempo fora da escola e ao contato com a escrita.

A respeito das estratégias de trabalho, a coordenação pedagógica, em meio à EJA, deve ter como papel: orientar os docentes a fazer o diagnóstico das turmas para ajustes no planejamento; preparar a equipe para ensinar os processos básicos de estudo, como tomar notas das aulas, trabalhar em grupo e fazer pesquisa; organizar reuniões sobre hipóteses de escrita; estimular o aproveitamento do repertório cultural e social que os estudantes trazem no planejamento das aulas (PAULINA, 2011).

Nesse sentido, vale ressaltar que todo trabalho desenvolvido pelo coordenador de área deve ter a intenção de transformar, “não pode ser um blábláblá alienante, mas um esforço crítico de desvelamento da realidade, que envolve necessariamente um engajamento político” (FREIRE, 2007, p. 128).

Ao longo desta pesquisa, notou-se que existem algumas dimensões que permeiam as atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos

Referente à formação continuada dos professores, Brasil (1999, p. 70) indica que:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. (Brasil, 1999, p. 70)

Levando isso em consideração, como o foco deste trabalho é pensar a coordenação pedagógica em meio à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, o coordenador desempenha uma posição relevante diante dos desafios e dificuldades apresentados por essa modalidade.

Conseqüentemente, os coordenadores pedagógicos precisam levar em consideração:

O movimento de trazer para dentro de si a realidade, observada, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la. É quando reflito sobre o que vi que a ação de

estudar extrapola o patamar anterior. Neste movimento podemos nos dar conta do que ainda não sabemos, pois iremos nos defrontar com nossas hipóteses adequadas e inadequadas e construir um planejamento do que falta observar, compreender, estudar (FREIRE, 1996, p. 11).

Logo, baseando-se no que foi dito por Freire (1996), pode-se afirmar que a atribuição do coordenador pedagógico é posicionar-se como articulador da formação continuada dos professores na escola, o que proporciona que tal profissional construa um saber-fazer multideterminado, resultante da formação pessoal, da organização institucional e das políticas públicas (DOMINGUES, 2014).

Outro aspecto analisado foi a importância do currículo, uma vez que o coordenador pedagógico atua na mediação entre este instrumento e a práxis pedagógica. Quando o currículo passa a integrar uma prática real no espaço escolar, enquanto instrumento de controle dos processos educativos, pode ser um meio de inclusão ou exclusão; ao incluir, consideram-se os sujeitos como parte do processo de aprendizagem nas relações que se efetivam em sala de aula e fora dela (COVATTI; ALVES, 2013).

Conseqüentemente, o currículo escolar deve ser inclusivo em relação aos estudantes oriundos da EJA. A flexibilidade na organização dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem, portanto, é fundamental para caracterizar as propostas pedagógicas inovadoras na EJA, ao lado da criteriosa seleção de conteúdos curriculares conectados ao universo sociocultural dos estudantes, com apoio de recursos didáticos em linguagem apropriada para essa faixa etária (PIERRO, 2014).

Entretanto, os alunos da EJA também podem ser excluídos do seu processo educativo e simplesmente cumprir suas disciplinas a partir de um plano ordenado, sequenciado com objetivos, tópicos, habilidades a serem adquiridas. Devido a isso, deve-se acreditar na via da discussão do currículo junto a seus coletivos, enquanto prática que contextualiza as realidades e pauta as distintas culturas (RODRIGUES, 2015).

Ao traçar um perfil dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, Haddad (2002) demonstra que:

- Os estudantes são indivíduos que, juntamente com seus familiares, estão marcados por “carências” socioeconômicas e culturais. Além da carência material, apresentam também carências afetivas e falta de participação nos processos de decisão dos rumos que serão dados ao seu destino profissional e societário. Há uma inserção cada vez maior de mulheres e jovens nos programas de EJA.
- A escola reproduz a estrutura de desigualdade social presente na sociedade capitalista e está longe da realidade e das necessidades concretas dos alunos. Devido a isso, há repetência, evasão e fracasso, muito evidenciados entre os jovens que cada vez mais ocupam as escolas noturnas.
- Os conteúdos e metodologias partem de um padrão de aluno “ilusório”. Por outro lado, não se pode desconsiderar que a escola noturna é marginalizada, porque a frequência às aulas é prejudicada pela falta de professores, os

serviços de apoio pedagógico são inexistentes e o relacionamento com o corpo administrativo não é cordial.

A partir do que foi explanado por Haddad (2002), percebe-se a importância de o coordenador pedagógico atuar em um ciclo constante de pensar e repensar a modalidade de Educação de Jovens em Adultos, levando em consideração suas carências, empecilhos e potenciais fatores que podem mudar tal realidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto da sociedade atual exige, cada vez mais, dos profissionais da educação (especialmente daqueles que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos) que estejam atentos à necessidade da formação continuada. Nessa perspectiva, os coordenadores pedagógicos atuam como importantes mediadores em busca de proporcionar uma melhor formação aos docentes atuantes nesta modalidade.

Diante do que foi discutido ao longo deste trabalho, tornou-se fundamental buscar estabelecer o que, de fato, cabe ao coordenador pedagógico em meio à realidade escolar, uma vez que, ao ter sua função bem delimitada, possibilitará uma maior análise crítica diante das questões políticas, sociais e econômicas que, indubitavelmente, estão inseridas no dia a dia das instituições de ensino, além de refletir sua prática no cotidiano escolar.

Ademais, ressaltou-se a necessidade de haver reflexões sobre a ação e função do coordenador em meio à organização escolar, criando condições para que as práticas pedagógicas desenvolvidas estejam direcionadas primordialmente ao sucesso do ensino e da aprendizagem. Foi discutido ainda que, na identidade da coordenação pedagógica, existem inúmeros desafios e conflitos, os quais se configuram como empecilhos diante da atuação dos coordenadores pedagógicos.

Devido à sobrecarga de funções, muitas vezes que não lhe cabem, os coordenadores acabam não desempenhando suas designações da forma que deveriam. Essa realidade, por ser de forma geral, acaba influenciando negativamente também em sua atuação diante da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Assim, os coordenadores pedagógicos têm como obstáculo a ser vencido a construção de sua própria identidade profissional.

Logo, os coordenadores pedagógicos não devem deixar de lado as situações educativas da EJA, pois, muitas vezes, elas são ainda mais complexas e inseridas em contextos de conflitos, valores e concepções, requerendo, portanto, um trabalho no qual os objetivos e propósitos estejam bem definidos e claros para todos os atores envolvidos no processo educativo.

Comungando com Freire (1996), acredita-se que somente uma ação consolidada cria possibilidades para construir alternativas capazes de renovar o cenário social da

educação dos jovens e adultos, em todas as suas modalidades, de forma a promover nesses sujeitos o entusiasmo e a esperança em suas potencialidades, em busca de uma maior transformação social.

Acerca disso, este trabalho considera a EJA como elemento que proporciona uma transformação espiritual, cultural, educacional e social dos indivíduos, já que, a partir da educação, podem transformar as suas realidades, às quais estão inseridas até mesmo em contextos de fome e pobreza. Diante desse quadro, a escola deve ser um lugar de segurança, respeito e inclusão, configurando-se como acolhedora.

Por fim, reconhece-se que ainda há muito a ser pesquisado no âmbito da temática discutida neste estudo. No entanto, espera-se que esta contribuição possa se somar a outras e, assim, promover desdobramentos que se traduzam em práticas em torno de novos estudos ou, até mesmo, práticas intervencionistas significativas no ambiente de propostas pedagógicas inovadoras para contribuição de uma educação pública de qualidade ofertada aos jovens e adultos no Brasil, tendo como intermediador a figura do coordenador pedagógico.

Nesta perspectiva, o coordenador pedagógico, mesmo diante de um quadro desanimador e/ou desestimulante, deve tentar, dentro de suas possibilidades, sempre atuar em busca da finalidade educativa: construir aprendizagens nos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, pois, somente assim, estará ajudando no caminho trilhado em busca de uma transformação social.

REFERÊNCIAS

BARTMAN, THOMAS SNELL, S. **Administração: construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.

BEZERRA, Edneide da Conceição. **A tecitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização**. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4315>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: SEF/ MEC, 1999.

CLEMENTI, Nilba. **A voz dos outros e a nossa voz**. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

COVATTI, Rogéria Arboleya; ALVES, Fábio Lopes. **A função do pedagogo na EJA: desafios e possibilidades**. 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unioeste_ped_artigo_rogeria_arboleya_covatti.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, Marília Costa. **Relação escola, família e comunidade: benefício para todos.** **A&E: revista do Sistema Positivo de Ensino**, [s. l.], n. 25, p. 6-8, jul. 2014.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo, SP: Cortez, 2014.

FREIRE, Madalena. **Observação Registro Reflexão.** São Paulo: Produções Gráficas Limitadas, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/21573>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: Mec/Inep/Comped, 2002. 140 p. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/2429/1/ESTADO_ARTE_EJA_1986_1998.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas.** *Revista Educação*, v. 2, n. 4, jul/dez, 2007. p. 77-99. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MACHADO, M. B. W.; NUNES, A. L. R. **Alfabetização de jovens e adultos: uma reflexão.** *Revista educação*, v. 41, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3682>>. Acesso em: 19 jan. 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** 1999. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2019.

PAULINA, Iracy. **Os diferentes desafios para o coordenador pedagógico em cada segmento.** 2011. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/467/os-diferentes-desafios-para-o-coordenador-pedagogico-em-cada-segmento>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PIERRO, Maria Clara di. **Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos.** 2014. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). **Educação para Jovens e Adultos: ensino fundamental – propostas curriculares para 1º segmento.** São Paulo: Ação Educativa Brasileira/MEC, 2001.

RODRIGUES, Dorisdei Valente. **A importância do coordenador da EJA como mediador entre currículo e práxis.** 2015. 56 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://proejatransiarte.ifg.edu.br/images/rel2015/TCC_coordenacaopedagogica.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

SANTOS, Ana Paula Francisca dos; MACUCH, Regiane da Silva. **O levantamento bibliográfico possibilitando a compreensão conceitual e a aprendizagem sobre a pesquisa científica.**
In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA UNICESUMAR, 9., 2015, Maringá. Anais [...]. Maringá: Unicesumar, 2015. p. 4 - 8. Disponível em: <Encontro Internacional de Produção Científica UniCesumar>. Acesso em: 23 jan. 2019.

ENTENDENDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA ESTRUTURAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS DE PROFESSORES

Thayana Carpes

Faculdade Pio XII

Vila Velha, Espírito Santo

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, que define os direitos e objetivos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos em escolas de educação básica, públicas ou privadas do Brasil, e que aponta para a necessidade de preparar o profissional de educação para a promoção da formação humana completa, a partir do desenvolvimento de dimensões que extrapolam a questão física, abrangendo a cultura, o acesso digital e aspectos emocionais, cognitivos, intelectuais e acadêmicos. Para tanto, sugere reestruturação moral, intelectual e contextual dos cursos e práticas formativas oferecidos ao professorado, como meio de aumentar a autonomia profissional, desmascarar o currículo oculto, descobrir outras maneiras de ver a educação e interpretar a realidade, sem absorver tantos problemas derivados do contexto social, e que ultrapassam os limites das funções assumidas. Assim, pontua a necessidade de construção de noções estruturadas na liberdade, no dialogismo e na formação colaborativa, assumindo não só a postura pedagógica como resistência, mas sim como possibilidade de revisão dos

pressupostos ideológicos e atitudinais, além de uma oportunidade para o engajamento e aprimoramento que proporcionam a atualização acerca das novas urgências e tendências educacionais, agregando conhecimento e impactando na comunidade e no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC; Formação de Professores; Reestruturação; Autonomia; Atualização.

UNDERSTANDING THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE FOR THE TEACHER FORMATION SEMINAR STRUCTURING

ABSTRACT: The National Common Curricular Base (Base Nacional Comum Curricular - BNCC) is a normative document that defines the rights and learning goals of infants, teens and adults in public and private primary education schools in Brazil, aiming at the teacher training needs for the promotion of the complete human formation starting from the development of dimensions that go beyond the physical barrier, comprehending culture, digital access and emotional, cognitive, intellectual and academic aspects. To that end, it suggests a moral, intellectual and contextual restructuring of the courses and training practices offered to the teachers, as a means of increasing professional autonomy, uncovering

the shady curriculum, discovering alternate ways of seeing education and interpreting reality without absorbing the many problems linked to the social context that exceed the limits of their intended duties. Therefrom, it points out to the need of building structured notions related to freedom, dialogues and in the collaborative formation, taking on not only the pedagogical stance but also the possibility of revising the ideological and attitudinal assumptions, as well as an opportunity for engagement and improvement providing an update on new educational urgencies and trends, combining knowledge and impacting the community and the educational environment.

KEYWORDS: BNCC. Teacher training. Restructuring. Autonomy. Update.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo, fruto de determinação legal, que define os direitos e objetivos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos em escolas de educação básica, públicas ou privadas, do Brasil. Não pode ser confundida com o currículo ou mesmo ser caracterizada como um documento perfeito e acabado, pois necessita de implementação, de forma democrática e participativa.

Por ser o resultado de boas práticas desenvolvidas em sala de aula, do conhecimento produzido por pesquisadores e de processos de discussões envolvendo amplos setores da sociedade, traz como princípios a equidade, pela garantia de acesso aos mesmos conteúdos em escolas de todo país; a igualdade de oportunidade, a partir das aprendizagens essenciais; e a tentativa de reverter a situação de exclusão social, pelo compromisso com a educação integral e com o desenvolvimento de competências.

Analisando a estrutura, a BNCC é composta por conceitos, concepções, competências, objetivos, objetivos de conhecimento, habilidades e ideia de progressão para a formação humana completa, a partir do desenvolvimento de dimensões que extrapolam a questão física, abrangendo a cultura, o acesso digital e aspectos emocionais, cognitivos, intelectuais e acadêmicos. Para tanto, estrutura-se na abordagem associativa do conhecimento (saber) com a habilidade (saber fazer) e com a atitude (querer fazer).

É importante ressaltar que o conhecimento, normalmente definido como conteúdo, é abordado de forma ampla: conceitual, atitudinal e procedimental, com vistas a promover a reflexão, o autoconhecimento, a construção da identidade, a vivência social e a percepção de comandos que direcionam as relações interpessoais, como: conhecer, conviver, localizar, selecionar, identificar e ordenar.

As habilidades são entendidas como expressões das aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares, ou seja, não são facilidades subjetivas ou inatas; são aspectos a serem desenvolvidos, partindo do conhecimento a que se tem acesso. Assim, desponta a necessidade de preparar o profissional de educação para proporcionar esse contato; situação prevista pela própria BNCC, quando pontua a importância de adequação dos cursos

e programas destinados à formação continuada de professores.

A esse respeito, Francisco Imbernón fala que:

Paradoxalmente, a formação tem, por um lado, que se submeter aos desígnios desse novo ensino e, por outro, deve exercer ao mesmo tempo a crítica diante das contradições do próprio sistema educativo e do sistema social (IMBERNÓN, 2009, p. 25).

Imbernón sugere uma reestruturação moral, intelectual e contextual dos cursos e práticas formativas oferecidos ao professorado, como meio de aumentar a autonomia profissional, desmascarar o currículo oculto, descobrir outras maneiras de ver a educação e interpretar a realidade, sem absorver tantos problemas derivados do contexto social, e que ultrapassam os limites das funções assumidas.

Para tanto, aponta a relevância de mudanças políticas educacionais, pela reivindicação dos próprios professores, para construção de noções pautadas na liberdade, no dialogismo e na formação colaborativa, assumindo não só a postura pedagógica como resistência, mas sim como possibilidade de revisão dos pressupostos ideológicos e atitudinais. Finalizando, afirma que:

Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente (IMBERNÓN, 2009, p. 25).

Assim, as habilidades precisam despertar no aluno a vontade de conhecer-se, facilitando o processo de construção da própria identidade (pessoal, social e cultural) e o desejo de querer transpor o conhecimento, aplicando-o para evidenciar necessidades, hipóteses, dúvidas, opiniões, questionamentos, descobertas, emoções e sentimentos. Dessa forma, são apresentadas dez competências gerais, estruturadas a partir dos enfoques cognitivos e socioemocionais, com intuito evidente de recuperar valores e sugerir o aprimoramento de posturas.

Segundo a vertente cognitiva, são apontadas seis competências: o conhecimento; o pensamento criativo, crítico e científico; o repertório cultural; a comunicação; a cultura digital; e a argumentação. Esses tópicos despontam como uma tentativa de balizar o processo educativo, fundamentando a aprendizagem para um olhar mais humanizado da relação aluno-professor, no sentido de considerar as diversas implicações inerentes aos aspectos estruturais e ideológicos das unidades escolares, para consolidação da figura do docente como mediador e do aluno como protagonista do próprio desenvolvimento.

Dessa forma, o ensino precisa ser elaborado concebendo as múltiplas propostas de expandir o olhar subjetivo, entendendo a necessidade de oferecer o estranhamento pelo choque de realidades, pelo acesso ao desconhecido e pela constante atividade de ler, analisar e refletir acerca de fatos, boatos e especulações.

Porém, não se pode desconsiderar as carências e limitações que rodeiam os corredores das escolas e invadem as salas de aula, agredindo com brutalidade os

sonhos daqueles que planejam com tanto carinho atividades lúdicas de interseção entre o conhecimento, a cultura e a internet. Ainda se deparam com pedidos de silêncio e postura diante de cadeiras posicionadas em fileiras e espaçadas para dificultar o diálogo; além de cobranças de preenchimento de formulários e planos de aula e curso que muitas vezes só ocupam espaço nos armários e roubam o tempo de planejamento de atividades práticas e de saídas para contato com a natureza, com as obras, com os espaços alternativos e com as identidades locais.

Essas competências são complementares à vertente socioemocional, que se destaca pela preocupação com o trabalho e o projeto de vida, com o autoconhecimento e o autocuidado, com a empatia e a cooperação, com a responsabilidade e a cidadania, em uma perspectiva de inserção social com foco na ideia de pertencimento, que passa pelo conhecimento interior para a seleção dos referenciais que vão refletir na criação dos sonhos, na idealização do futuro e na construção da própria identidade.

É preciso ouvir as experiências salientadas pela dor, pelas ausências e pelo medo que os alunos carregam; mas também é preciso dar voz aos anseios, às diferenças e aos planos que despertam novos olhares, emoções e desejos, para unir o contexto social às práticas pedagógicas que consolidam a leitura de mundo como alicerce da realidade.

O momento é de enaltecer o lúdico e focar no trabalho para o fortalecimento do projeto de vida, não há mais uma orientação para segregar conhecimentos ou mesmo pontuar temas transversais a serem trabalhados em datas comemorativas. A Base deseja unificar saberes, agregar valores e compartilhar responsabilidades; nesse sentido, potencializa a imagem do aluno e não se esquece de registrar o professor como profissional com necessidade de constante formação, apoio e motivação para a construção da própria carreira acadêmica.

Portanto, o discurso de que a BNCC se apresenta como mais uma obrigação para o professor, exigindo mudanças, adaptações e capacitações para uma nova prática de ensino/aprendizagem, talvez não proceda com esse peso negativo e impositivo, uma vez que o documento é criado com intenção normativa, e em muitas pontuações parece apenas respaldar práticas que já acontecem na escola, como as saídas pedagógicas.

A observação que se faz perpassa a questão da integralidade no olhar direcionado ao aluno, no sentido de perceber que a maioria mora a poucos quilômetros da praia e muitas vezes não conhece o mar. Outra situação bastante característica da rede pública de ensino é a influência da religião nos processos de inserção cultural e no desenvolvimento do sentimento de pertencimento local, já que ainda são frequentes as rejeições a oportunidades de abordagem e contato com monumentos e símbolos representativos da cultura, quando trazem um histórico que remeta a um contexto religioso diferente da realidade cotidiana subjetiva.

Também é possível pontuar, seguindo essa linha de constatação dos rótulos e dos preconceitos inseridos na sociedade, a necessidade de desmistificar o sentimento

de exclusão que alguns ambientes transferem, chegando a funcionar como um local restrito a determinado grupo social, como os shoppings, que carregam a bandeira do capitalismo e oprimem com valores do ter e do poder, excluindo de forma silenciosa aqueles que buscam o lazer gratuito e a distração.

Considerando esses fatos, surge a necessidade de repensar a função dos cursos e capacitações ofertados ao professor, com relevância do diálogo para o registro dos problemas e sugestões para amenizá-los, além de uma oportunidade para o engajamento e aprimoramento que proporcionam a atualização acerca das novas urgências e tendências educacionais, agregando conhecimento e impactando na comunidade e no contexto escolar.

Essa leitura reforça a importância da oferta de Formação Continuada para professores, e ganha respaldo no Art. 166, da Lei Complementar nº 6, de 03 de setembro de 2002, regulamentada pelo decreto nº 39/2016, da Prefeitura Municipal de Vila Velha, que afirma:

A participação nas formações e nos planejamentos possibilita aos docentes e a equipe técnico – pedagógica reflexão sobre suas práticas, o planejamento de ações de intervenção com base no diagnóstico da realidade escolar, além de possibilitar a interação com os professores (...).

Frequentar programas de treinamento ou capacitação instituídos pela administração pública constitui um dever do funcionário da educação, segundo postula o Estatuto do Magistério Público Municipal de Vila Velha, que se compromete a promover formações continuadas periodicamente, por área de conhecimento, assim como a apoiar e a proporcionar a participação docente em cursos na área de educação, com vistas a ampliar o desenvolvimento profissional.

Segundo a BNCC, esses encontros precisam estar consoantes com os princípios de integralidade e construção humanizada da figura do professor como mediador de conhecimentos, apto a potencializar no aluno habilidades inerentes à construção do caráter e da própria identidade, para a formação do cidadão de direito e deveres. Por isso o foco na inserção social, na sustentabilidade, no sentimento de pertencimento e na práxis pedagógica, como desdobramentos do desenvolvimento de competências socioemocionais que primam pela empatia, resiliência e resolução de problemas colaborativos.

Imbernón (2009, p.9) afirma que “o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança”. Contudo, não deixa de pontuar a dificuldade de estabelecer um processo de capacitação unificado, que atenda às especificidades de cada unidade escolar. Assim, posiciona-se:

É difícil, com um pensamento educativo único predominante (currículo igual, gestão idêntica, normas iguais, formação igual para todos etc.) desmascarar o currículo oculto que se transmite na formação do professorado e descobrir outras maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade. A educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades

Esse discurso evidencia a necessidade de estruturação de encontros formativos mais voltados para a ludicidade, para a criatividade, para a prática e para as inovações; dessa forma, propõe a abertura para o contato com as diferenças culturais, não apenas no sentido de conhecê-las, mas de inseri-las a esse contexto de reflexão. Para tanto, requer o compartilhamento prático das ações exitosas e a análise das variáveis que diferenciam cada um desses universos educativos, com intuito de transformar a rotina e dar voz e vez a todas as iniciativas que são sufocadas pelas pressões do tradicionalismo, da ignorância, do comodismo e do medo.

Não se trata de um processo de reestruturação metodológica; contudo, é uma visão acerca da necessidade de integração entre perspectivas, com foco no desenvolvimento da prática educativa, a partir da organização da formação continuada para o docente, em que pese a valorização profissional, o diálogo e a inclusão.

Aqui, porém, é preciso abrir um parêntese para se pontuar a fragilidade da Base, por incentivar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para promover oportunidades de contato com a diversidade e a aprendizagem contínua de valores necessários ao convívio social, sem, no entanto, estabelecer para o professor parâmetros para o trabalho com as diferenças, desconsiderando as deficiências físicas, as doenças neurológicas, os transtornos psicológicos e as dificuldades cognitivas de aquisição do conhecimento.

Não se pode ignorar a falta de informação e de conhecimento específico disponibilizado ao docente, tanto no sentido de conhecer o diagnóstico médico de cada discente, quanto na questão da abordagem pedagógica para condução dos diferentes componentes curriculares; na intenção de compreender quais resultados são esperados, quais estímulos e respostas são considerados satisfatórios e em que consiste a inclusão.

A esse respeito, Maria Teresa Eglér Mantoan pontua:

São descabidos a pretensão e o direito de estabelecer e de controlar, “o que”, “o quanto” os alunos conseguirão aprender e “o como” deverão utilizar suas ferramentas intelectuais, por mais que possamos confiar em nossa experiência de educador e em nossa formação pedagógica (MANTOAN, 2001).

Mantoan critica essa noção de controle dos resultados da educação, cabendo assim a noção de indicações para adoção de uma postura criativa, inovadora e embasada em preceitos éticos e jurídicos; mas quais seriam as atividades resultantes dessa mudança? Como adaptar exercícios e avaliações pensando em cada uma das limitações subjetivas que compõem a sala de aula, sem excluir ou privilegiar algumas diferenças? Como assumir o discurso da mediação, do empoderamento e do protagonismo, dispensando parâmetros e normativos acerca de conteúdos, para atender à padronização, porém com autonomia?

Novamente a ideia dos encontros formativos surge como possibilidade de ampliação desse diálogo e como amparo para a aquisição de conhecimentos que suprimam determinados rótulos e conflitos oriundos das contradições do próprio sistema educativo, essencialmente tradicionalista e hierárquico, liberando espaço para o autoconhecimento e autonomia para o investimento em formação emocional, acadêmica e profissional.

O professor precisa ser apresentado para si mesmo como um ser humano com habilidades e competências que precisam ser desenvolvidas. E é esse olhar que a BNCC direciona para a categoria, pensando exatamente na educação do futuro, que como bem conceitua Ramos:

A educação do futuro (e o futuro é agora) vai exigir um aumento de qualidades humanas. Por isso, a oferta de uma Educação com significado, que seja capaz de desenvolver o potencial pleno das pessoas, torna-se condição imperativa para o acesso aos postos de trabalho do futuro (RAMOS, 2019, p. 40).

E, quando esses postos de trabalho pertencem às escolas, não se pode desconsiderar a esperança, o amor e a colaboração.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência**. In: CATANI, Denice Bárbara et al. *Docência, Memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 63-74.

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cadernos de pesquisa, n. 113, 2001, p.51-64.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 de abril de 2019.

CHARLOT, Bernard. **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidade e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.31, jan./abr., 2006, p.7-18.

DURHAM, Eunice. **Fábrica de maus professores**. Veja, São Paulo, ed.2088, p.17-21, 26 nov., 2008. Entrevista concedida a Mônica Weiberg.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, António (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

GURGEL, Thaís. **A origem do sucesso (e do fracasso) escolar**. Revista Nova Escola, n. 216, ano XXIII, out. 2008, p.48-53.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LEI COMPLEMENTAR Nº 6, DE 03 DE SETEMBRO DE 2002. Disponível em: <http://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/C62002.html>. Acesso em: 01 de abril de 2019.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, n. 125, mai/ago., 2005, p.81-109.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão: contornando e ultrapassando barreiras**. 2001. Disponível em: < <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.5.htm>>. Acesso em: 01 de abril de 2019.

MOÇO, Anderson et al. **O blablá da educação: discurso vazio**. Revista Nova Escola, n. 218, ano XXIII, dez., 2008, p.42-53.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, ANTÓNIO (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, António. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995, p.15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidades e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Cortez, 2002, p. 15-34.

RAMOS, Mozart Neves. **Sem educação não haverá futuro: uma radiografia das lições, experiências e demandas deste início de século 21**. São Paulo: Moderna, 2019.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

SISTEMATIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PICOS-PI: PROBLEMATIZAÇÃO E PRESSUPOSTOS INVESTIGATIVOS

Karielly Mayara de Moura Leal
Luiz Sanches Neto
Luciana Venâncio

RESUMO: Este trabalho procura problematizar a necessidade da sistematização curricular como um meio para alcançar o respaldo disciplinar da educação física no processo de escolarização. A complexidade da temática advém da aparente relutância atribuída a alguns(as) professores(as), que se opõem à organização curricular de modo sistemático e questionam a eficácia desse tipo de documentos curriculares. Portanto, explanaremos sobre as implicações de indícios acerca da “sistematização de conteúdos” como requisito eficaz e tido como necessário à organização do trabalho docente, bem como à efetividade dos processos de ensino e de aprendizagem da educação física na escola. A justificativa da relevância da temática abordada deu-se a partir da observação da realidade da cidade de Picos, no Piauí, onde os(as) professores(as) de educação física não possuem uma sistematização curricular e, com isso, acabam por repetir os conteúdos repassados aos(às) seus(as) alunos(as). Então, o nosso objetivo é analisar as condições que suscitam a possibilidade de elaborar uma sistematização, minimamente organizada, dos

conteúdos de educação física para a rede pública de ensino em Picos-PI. Para isso, sondamos os modos de planejamento dos(as) professores(as) daquele município, além de interpretarmos algumas referências ao tema. Salientamos aspectos teóricos e metodológicos da base nacional curricular comum (BNCC) e dos parâmetros curriculares nacionais (PCN). Consideramos que há polêmica quanto à preponderância do trabalho docente baseado na sistematização curricular, sobretudo quando há a criação de currículos por especialistas, tida como limitada, ainda que o processo de elaboração da sistematização de conteúdos seja respaldado pela realidade local.

PALAVRAS-CHAVE: currículo; complexidade; educação básica.

ABSTRACT: This paper seeks to problematize the need for curricular systematization as a means to achieve the disciplinary support of physical education in the schooling process. The complexity of the subject stems from the apparent reluctance attributed to some teachers, who oppose the curricular organization in a systematic way and question the effectiveness of this type of curricular documents. Therefore, we will explain the implications of clues about the “systematization of contents” as an effective and necessary requirement for the organization of teaching work, as well as the effectiveness of

the physical education teaching and learning processes within school. The justification for the relevance of the subject was based on the observation of city of Picos reality, in the Brazilian State of Piauí, where physical education teachers do not have one curricular systematization and, with this, they end up repeating the contents passed on to their students. Therefore, our objective is to analyze the conditions that give rise to the possibility of elaborating a systematization, minimally organized, of the contents of physical education for the public education network in Picos-PI. For this, we search the teachers' ways of planning in that municipality, besides interpreting some references to the theme. We emphasize theoretical and methodological aspects of the national common curricular base (BNCC) and the national curricular parameters (PCN). We consider that there is controversy regarding the preponderance of teaching work based on curricular systematization, especially when there is the creation of curricula by specialists, considered as limited, although the process of elaboration of content systematization might be supported by local reality.

KEYWORDS: curriculum; complexity; basic education.

1 | INTRODUÇÃO

A organização curricular é um dos principais desafios para a contextualização dos processos de ensino e de aprendizagem em cada componente do currículo escolar. Para Sacristán e Gómez (2000), o currículo é um conceito que se refere a uma realidade que expressa, por um lado, o problema das relações entre teoria e prática, e, por outro, o das relações entre a educação e a sociedade. A disciplina de educação física, por sua vez, expressa tais valores e requer conhecimentos situados, pois é uma disciplina tanto teórica quanto prática e estabelece relação direta com a educação e a sociedade na qual se insere (BETTI, 1991).

Desde meados da década de 1970, há mais questionamentos do que diálogos sobre a estrutura curricular da disciplina de educação física aplicada à escola. Ao mesmo tempo que busca afirmar-se como disciplina de cunho cognitivo, motor e socioafetivo, procura também organizar seus conteúdos de modo que sejam transformadores e significativos à realidade de cada aluno(a). Bracht et al. (1992) citam que estruturar um programa de educação física, ou de qualquer outra disciplina, e selecionar os seus conteúdos é um problema metodológico básico, pois, quando se aponta o conhecimento e os métodos para a sua assimilação, evidencia-se a natureza pragmática do pensamento que se pretende desenvolver.

Por um lado, para Kawashima et al. (2009), a educação física escolar, mesmo com significativos avanços, ainda não apresentava critérios definidos para a organização curricular, o que conferiria menos respaldo do que o já alcançado pelos demais componentes curriculares. Por outro lado, segundo Betti e Liz (2003), a educação física se apresenta notória e historicamente diversa em conhecimentos e significados, pois construiu seus saberes a partir de matrizes epistemológicas

dísparos, como a positivista, a fenomenológica-hermenêutica, a marxista e também com bases atreladas às ciências naturais e sociais. Então, a valorização da educação física escolar e de sua função social depende da explicitação dessa sistematização de conhecimentos. Porém, segundo Sanches Neto e Betti (2011), esse é um desafio complexo porque implica na reorientação das dinâmicas específicas do trabalho do professorado.

A classificação, organização e sobretudo a sistematização dos conteúdos é, ainda, uma proposta receada por parte dos(as) professores(as), devido à aparente perda de autonomia e dificuldade financeira de obtenção de materiais, bem como de espaço adequado para intervenções (quadras, campos, pistas etc.), que possivelmente seriam demandadas por alguns conteúdos. É certo que esses desafios podem agravar-se com a precarização constante do trabalho docente e ainda podem agudizar-se por um longo tempo, conforme a tramitação de projetos governamentais que desrespeitam o plano nacional de educação e reduzem o orçamento para as escolas e as universidades públicas. Então, para enfrentar essa realidade, o(a) professor(a) de educação física precisa ser suficientemente criativo(a), crítico(a) e culto(a) para analisar o conteúdo e ser capaz de elaborar aulas relevantes e condizentes, que fomentem a aprendizagem dos(as) estudantes.

Porém, vale lembrar que a sistematização carece de flexibilidade ao fomentar a elaboração de um programa de ensino capaz de ser contextualizado nas escolas locais, respeitando as suas realidades. Para concretizar essa flexibilidade, há que se considerar – e superar – propostas que meramente enumeram conteúdos por séries, distribuindo-os em períodos mensais, alicerçados por conteúdos extras e dicas de materiais alternativos que poderiam ser (re)produzidos e aplicados pelos(as) próprios(as) alunos(as). A superação é necessária para enfatizar tanto o significado quanto o sentido do desejo no processo de aprendizagem, de modo que cada estudante estabeleça relações profundas com os saberes que estão sendo gerados.

Assim, como percurso investigativo para compreender a temática, buscamos analisar: a viabilidade na elaboração da sistematização dos conteúdos condizente com a realidade local; os conteúdos observados nos planos de disciplinas dos(as) docentes da cidade; a qualidade de ensino sem a repetição de conteúdos na perspectiva dos discentes; a mobilidade dos(as) alunos(as) nas escolas da rede pública de educação, sem que haja prejuízo no ensino da disciplina de educação física; e o trabalho docente, que estaria preocupado a cada ano letivo em elaborar planos mais contextualizados para o componente curricular, amparados pelos documentos legais.

Diante da complexidade e amplitude dessa investigação, neste texto procuramos, por meio de revisão assistemática da literatura, como objetivo geral: analisar as condições que suscitam a possibilidade de elaborar uma sistematização, minimamente organizada, dos conteúdos de educação física para a rede pública de ensino em Picos-PI.

2 | REVISÃO DA LITERATURA

2.1 Educação Física Escolar

A disciplina de educação física parece estar, na escola, ampliando o seu espaço, quer seja no aumento da quantidade de aulas disponíveis, quer seja para diversificação das suas práticas – de modo que não sejam repetitivas e excludentes. Porém, a amplitude do seu respaldo diante da sociedade e, mais especificamente, diante da comunidade escolar ainda não se mostra, suficientemente, evidenciada. Parece-nos que a educação física escolar deve abrir mão de tendências e concepções paradigmáticas lineares e incorporar o seu enfoque em teorias críticas contemporâneas, que vêm sendo discutidas no âmbito da pesquisa relacionada ao ensino e à aprendizagem, como meio para aprimorar a prática pedagógica e os modos de aprender (MOLINA NETO et al., 2009).

Um referencial importante a ser analisado coaduna-se à importância da relação teoria-prática, como meio essencial de modificação crítica do que se deseja alterar, e sobre essa relação temos que, conforme Freire (1996, p.25), “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo.” Segundo Freire e Scaglia (2003), para a educação física equiparar-se com as demais disciplinas do currículo ela precisa, sobretudo, dizer a que veio e o que ensina, pois se engasgar a cada vez questionamento sobre o que pode ensinar, sempre será uma disciplina posta à margem das demais. Sobre a temática em questão, Kunz (1994) contribui quando assimila a falta de organização dos saberes da educação física como uma “bagunça interna”, evidenciando a iminência de condições propícias para a aplicação de um projeto de sistematização de conteúdos.

No entanto, a desorganização na sistematização – de conhecimentos e de conteúdos relacionados a esses conhecimentos – nessa área do saber não retira da mesma a importância já adquirida, ainda que sustentada pela tradição que fragmentou a educação escolarizada em intelectual, moral e física. Diversa e abundante em conhecimentos e significados, a educação física escolar, segundo Betti (2003), construiu os seus saberes a partir de matrizes epistemológicas positivistas, fenomenológica-hermenêutica, marxista e com bases atreladas às ciências naturais – principalmente nas biológicas –, porém não organizara tais saberes. É nesse escopo que a sistematização pode ser uma preocupação legítima para avanços qualitativos na área.

2.2 Sistematização de Conteúdos

O currículo de educação física na educação básica é vasto e demanda responsabilidade quanto à coerência por parte de quem busca organizá-lo e sistematizá-lo, exigindo empoderamento suficiente para o fazerem com a eficácia subjetiva que requer o componente curricular. Então, para que a seleção e a

organização curricular sejam harmoniosas e criteriosas, é necessário compreender as diversidades de toda a rede municipal, pois são essas realidades situadas que fundamentam a coerência de uma proposição curricular.

“A escola na contemporaneidade não é fruto do acaso, ou de ideias originais sobre o processo educativo, pelo contrário, é resultado de todo processo histórico e das contradições da prática social e da educação dos seres humanos como sujeitos históricos” (PALMA et al., 2010, p. 17). As vivências e as realidades confrontadas pelos (as) professores (as) de educação física são divergentes, e dessa condição depreende-se a preponderância da elaboração de propostas de sistematizações de conteúdos e de temas que sejam relevantes social e culturalmente.

“As práticas pedagógicas e a sistematização de princípios curriculares orientam-se por teorias diversificadas, ora enfatizando atributos dos elementos da cultura, ora aspectos subjetivos relacionados ao corpo, ora características do movimento, ora demandas do ambiente, e ora se apropriando das inter-relações entre essas perspectivas.” (SANCHES NETO; BETTI, 2011, p. 125).

Para Betti (1991), o discurso sócio-político de transformação educacional lidera um movimento que defende a capacidade de cada ser humano desenvolver-se para que seja “crítico, criativo e consciente” da sua própria realidade. Os(as) professores(as) de educação física da cidade de Picos-PI, cientes da sua responsabilidade em formar cidadãos(ãs) democráticos e autocríticos, têm-se mostrado insatisfeitos(as) com os resultados obtidos nesse quesito pelos(as) alunos(as). Mediante sondagem previamente realizada, os(as) docentes apresentaram em seus planos para o ensino do componente curricular, aparentemente, aspectos repetitivos que não refletiam os temas do contexto da realidade social na qual a escola está inserida. Para Veronezi (1999), essa repetição é contraproducente porque os conteúdos escolhidos devem ter como objetivo o desenvolvimento dos sujeitos, pois assim deveriam ser selecionados de modo que proporcionem uma aprendizagem significativa e condizentes com a realidade social dos(as) alunos(as).

3 | POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Entendemos que há possibilidade de elaboração de uma proposta de sistematização que contribua para um planejamento coerente do componente curricular para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), bem como as séries do ensino médio (1º ao 3º ano), e que se coadune à realidade social e cultural das escolas públicas da cidade, como também seja suficientemente flexível devido às diferenças existentes em relação à duração das aulas, aos materiais didático-pedagógicos e ambientes disponíveis. Estudos realizados por Betti (1991; 1999; 2003), Bracht (1992; 2001; 2007; 2011; 2012), Kunz (1991; 1994; 2001), Sanches Neto (2001; 2003; 2013) e Venâncio (2005; 2017), entre outros(as) autores(as) da área, podem orientar o processo de elaboração, fundamentando-o teoricamente

a partir de conceitos que priorizam a prática pedagógica ao invés do idealismo metodológico da noção de “aplicação”.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos orientados à elaboração da proposta de sistematização – subsidiada por esta pesquisa, ainda em andamento – consistem na interpretação de referenciais teóricos pertinentes ao tema e à problemática do planejamento pedagógico, bem como na necessidade de discussão entre todos os pares envolvidos no processo, por meio de convite aos(as) 50 professores(as) de educação física que trabalham na rede pública. Com isso, há possibilidade para que ocorra a escuta sensível de múltiplas vozes, para compartilharem os seus modos de planejamento e para contribuírem com a sistematização dos conteúdos, participando de entrevistas semiestruturadas e discutindo registros das suas próprias aulas e de outros materiais disponíveis nas escolas públicas de Picos-PI. Além disso, outra possibilidade advém da interpretação dos documentos legais de amplitude nacional para a sua inserção no trabalho coletivo de sistematização, como a base nacional curricular comum (BNCC) e os parâmetros curriculares nacionais (PCN).

3.1 Possibilidades no Processo de Socialização Inicial

Consideramos os processos que já estão em andamento na rede pública de ensino para subsidiar a elaboração de uma sistematização coletiva. Mensalmente, os(as) professores(as) de educação física da rede municipal de ensino da cidade de Picos-PI são convidados(as) a participarem de um planejamento pedagógico, organizado e dirigido pela coordenadora de educação física da secretaria municipal de educação (SEME). Desse modo, em dada ocasião será possível a socialização sobre o tema de estudo, explanando os pontos da problemática que almejamos alcançar. Ainda no momento do planejamento, os(as) professores(as) poderão ser questionados(as) sobre a sua possível contribuição no trabalho que desejamos realizar. Quanto aos(as) professores(as) da rede pública estadual (que comumente não se organizam em um evento parecido), há possibilidade de que sejam convidados(as) pela 9ª GRE, em reunião extraordinária, e que esse encontro ocorra em data e local comum ao encontro dos(as) professores(as) da rede pública municipal, para serem comunidades mútuas de conhecimento compartilhado.

3.2 Possibilidades de Observação Estruturante

Há possibilidade de que a investigação tenha uma etapa específica de análise estrutural das condições materiais e do processo histórico das escolas da rede municipal e estadual, identificando o material didático e os locais de trabalho disponíveis em cada escola. Nesse sentido, é possível contextualizar as práticas pedagógicas e as vivências coletivamente propostas na sistematização, por meio da elaboração de um plano de ensino que seja efetivo e condizente com cada realidade escolar.

3.3 Possibilidades com Entrevistas

Há possibilidade de realização de entrevistas com os(as) professores(as), sendo que “na entrevista semiestruturada o pesquisador organiza um conjunto de perguntas por meio do roteiro sobre o tema a ser estudado, mas permite que o entrevistado fale livremente sobre os elementos que vão surgindo.” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 72). Nesse caso, os roteiros poderão contar inicialmente com 15 questões, objetivas e subjetivas, contendo aspectos específicos para cada funcionalidade.

Ainda, há possibilidade de realizar a primeira entrevista com os(as) coordenadores(as) de educação física da cidade (de ambas as redes públicas, do estado e do município) sobre a viabilidade da proposta de sistematização. Assim, em seguida, poderá ocorrer o momento da socialização na reunião organizada pela SEME, após os(as) professores(as) e coordenadores(as) de educação física na cidade tomarem conhecimento dos pressupostos da investigação. Nesse percurso, há a possibilidade de que sejam visitadas todas as escolas.

A premissa ao entrevistarmos diretores(as) e coordenadores(as) municipais e estaduais é compreensiva, porque procuramos entender a funcionalidade do componente curricular educação física dentro da sua lógica precípua na própria escola, indagada sobre a relevância da disciplina e sobre a sua valorização diante dos(as) alunos(as) e demais docentes. Há também uma premissa propedêutica, pois podemos perguntar sobre o que se espera que a disciplina possa desenvolver – no sentido epistemológico e identitário de fomentar saberes significativos para os sujeitos – em cada aluno(a) que a estuda, permitindo uma sondagem ou uma amostragem acerca da proposta de sistematização dos conteúdos previamente elaborada dentro das próprias redes públicas de educação básica.

3.4 Possibilidades com o Amparo dos Aspectos Legais

Há necessidade de amparo legal para a investigação com algumas possibilidades de concretização. Os procedimentos serão normatizados pela resolução 466/2012, que sugere que “o comitê de ética em pesquisa é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade” (BRASIL, 2002, p. 11). Desse modo, todos(as) os(as) entrevistados(as) deverão assinar um termo de consentimento livre e esclarecido, que poderá ser emitido conjuntamente pelo conselho de ética da instituição de ensino e pela SEME de Picos-PI.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho pode ser preponderante à problematização, como etapa necessária à investigação, levantando questões e reflexões sobre a temática e os

meandros do percurso teórico-metodológico. Quanto à preocupação de melhorar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem de educação física escolar e da criticidade como aspecto do desenvolvimento pleno dos(as) alunos(as) da rede pública, consideramos que há avanços nas possibilidades que analisamos, à medida que priorizamos contribuir com o trabalho docente em termos coletivos, valorizando os modos de organização entre os(as) professores(as) e a sua eficácia.

A proposta de problematizar o processo de sistematização dos conteúdos de educação física, por ser advinda de uma realidade vivenciada pela própria autora principal da pesquisa, torna-se ainda mais relevante ao contexto das comunidades escolares que tem como foco. Por sua vez, a nossa preocupação com os pressupostos da investigação permite-nos redimensionar cada momento da pesquisa à medida que o percurso metodológico é questionado constantemente, abrangendo e contribuindo potencialmente para a melhoria do trabalho docente. Como possibilidades, há expectativa que os indícios a serem gerados possam melhorar a compreensão sobre o aprendizado dos(as) estudantes acerca dos conteúdos, que seriam mais bem elaborados e organizados, permitindo a mobilidade na rede de ensino público na cidade. Ainda, consideramos que é possível contribuir para o reconhecimento da importância de que o ensino de educação física como componente curricular seja contextualizado no ambiente escolar e na comunidade local.

Consideramos que há polêmica quanto à preponderância do trabalho docente baseado na sistematização curricular, sobretudo quando há a criação de currículos por especialistas, tida como limitada, ainda que o processo de elaboração da sistematização de conteúdos seja respaldado pela realidade local. Por fim, salientamos que o nosso trabalho, apesar de ser concebido para a realidade de uma cidade do interior do Piauí, pode exemplificar – por meio de um “modelo” coletivamente elaborado e, portanto, redimensionável em outros coletivos docentes – uma possibilidade para que grandes centros e demais cidades (de interior ou não) do país apropriem-se do conhecimento sobre a necessidade de uma “sistematização de conteúdos de educação física”. Nesse sentido, este trabalho pode apontar benefícios que extrapolam o seu escopo regional.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. Educação física, esporte e cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 20, n. 23, pp. 84-92, 1999.

BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro-SP, v. 9, n. 3, 2003.

BRACHT, V. et. al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, v. XIX, ago. 1999.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 2ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DAOLIO, J. **A cultura da/na educação física**. 2002. Tese (Livre-Docência em Educação Física) Campinas-SP, Unicamp, 2002.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FREIRE, J.B; SCAGLIA, A.J. Educação como prática corporal. São Paulo: Scipione, 2003.

KAWASHIMA, L. B.; SOUZA, L. B.; FERREIRA, L. A. sistematização de conteúdos da educação física para as séries iniciais. **Motriz**, Rio Claro-SP, v. 15, n. 2, abr./jun. 2009.

KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí-RS: Unijuí, 1994.

MOLINA NETO, V. et al. **Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar**. Ijuí-RS: Unijuí, 2009.

PALMA, Â. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. *Educação física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio*. 2ª ed. Londrina-PR: Eduel, 2010.

SACRISTÀN, J. G.; PÉREZ GOMES, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. As dinâmicas específicas do trabalho com a educação física e a formação permanente do professorado para a docência. In: HUNGER, D.; SOUZA NETO, S.; DRIGO, A. J. (Orgs.). **A educação física e seus desafios: formação, intervenção e docência**. Curitiba: CRV, 2011, pp. 125-144.

SANCHES NETO, L. et al. Demandas ambientais na educação física escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, v. 19, n. 4, 2013.

SANCHES NETO, L. **Educação física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5ª à 8ª série do ensino fundamental**. 2003. 189f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia da Motricidade Humana) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Unesp, Rio Claro-SP, 2003.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer a educação física na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto 1999.

VENÂNCIO, L. et al. (Orgs.). **Educação física no ensino fundamental II: saberes e experiências educativas de professores(as)-pesquisadores(as)**. Curitiba: CRV, 2017.

VERONEZI, D. F. L. **Educação física e conhecimento escolar da 5ª à 8ª séries do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado da Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

LÍNGUA ESTRANGEIRA: A FASE MAIS FAVORÁVEL PARA A APRENDIZAGEM E OS RECURSOS ADEQUADOS PARA A CONTRIBUIÇÃO NESSE PROCESSO

Marcio José Pereira

Escola Estadual Arthur Ramos - Ensino Fundamental

Engenheiro Beltrão - Paraná

Edson José Gomes

Universidade Estadual de Maringá - UEM
Maringá - Paraná

RESUMO: Quando os pais decidem que a aprendizagem de língua estrangeira (LE) é importante para os filhos, algumas dúvidas podem surgir, como, por exemplo: qual fase da vida é mais propícia para iniciar a aprendizagem visando a alcançar excelente competência linguística, entre outros questionamentos. O objetivo deste trabalho é identificar qual a idade oportuna para o ingresso no processo de ensino e aprendizagem de uma LE e quais são os recursos didáticos a serem utilizados pelo docente neste processo. A pesquisa teve a abordagem do tipo descritiva, em que os conteúdos para alcance dos objetivos foram obtidos pela coleta de dados por meio de pesquisas bibliográficas e documentais, sendo as hipóteses validadas mediante a análise do suporte teórico. Os resultados evidenciam que o momento favorável para a introdução da aprendizagem de uma segunda língua compreende os dez primeiros anos de vida e a fim de que esse processo tenha êxito é

necessário que o insumo seja intensamente reforçado e que o ambiente onde as crianças estejam inseridas propicie o desenvolvimento de atividades que envolvam, ao máximo, a oralidade e práticas lúdicas em LE, contribuindo, assim, para a fluência que possibilitará melhores oportunidades no atual contexto sócio-educativo globalizado.

PALAVRAS-CHAVE: Criança, Ensino e Aprendizagem, Língua Estrangeira

FOREIGN LANGUAGE: THE MOST FAVORABLE STAGE OF LIFE TO LEARN AND THE APPROPRIATE RESOURCES TO CONTRIBUTE IN THE PROCESS

ABSTRACT: Whenever parents decide that learning a foreign language is important for their children, some questions may arise, including: Which stage of life is most successful regarding starting to learn a foreign language in order to achieve excellent linguistic competence? The purpose of this work is to identify the most suitable stage of life for the beginning of the teaching and learning process of a foreign language and what are the didactic resources to be used by the teacher in this process. The research had the descriptive approach, in which the contents for the achievement of the goals were obtained by the collection of data through

bibliographical and document researches, being the hypotheses validated through the analysis of the theoretical support. The results show that the most favorable moment for the beginning of learning a second language comprises the first ten years of life and, in order for this process to succeed, it is necessary that the input is intensively reinforced and also that the children are inserted in an environment that allows the occurrence of activities that involve a lot of orality and playful practices in the foreign language, thus contributing to the fluency that will allow better opportunities in the current globalized socio-educational context.

KEYWORDS: Childhood, Teaching and Learning, Foreign Language

1 | INTRODUÇÃO

Os impactos da globalização em relação ao desenvolvimento pessoal e profissional impuseram a necessidade de se dominar a língua inglesa, pois ela é empregada em todo o mundo na comunicação em viagens, nos estudos, nos negócios e nas ferramentas tecnológicas. No âmbito do mercado de trabalho, o inglês tornou-se atributo indispensável para a conquista da maioria das vagas de nível universitário. Assim, pode-se destacar que:

Aprender a Língua Inglesa hoje é tão importante como aprender uma profissão. Esse idioma torna-se tão necessário para a vida atual que para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no campo da Medicina, da Eletrônica, da Física, etc., temos de saber falar Inglês. (PAIVA, 1996, p.19)

De acordo com Souza, Ministro da Educação e do Desporto, ao apresentar aos professores do Ensino Fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira, já sinalizava as novas necessidades do mercado de trabalho aos jovens iniciantes, enfatizando que: “Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde os progressos científicos e os avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho” (1998, p.5).

Preocupados com a formação educacional e profissional dos filhos quando alcançarem a maioridade, os pais procuram definir as melhores estratégias educacionais que contribuirão para o desenvolvimento a curto, médio e longo prazo de suas crianças desde a infância até a fase adulta.

Dessa forma, quando os pais escolhem que a aprendizagem da língua inglesa será importante para a vida adulta de seus filhos, surgem algumas indagações, tais como: qual fase da vida é mais propícia para iniciar a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) a fim de que o indivíduo seja competente e tenha um desempenho adequado na fala? Quais os recursos didáticos a serem utilizados para as etapas da aprendizagem de uma LE? Aos pais que desejam uma aprendizagem sólida de uma LE até que seus filhos se tornem adultos, qual deve ser o modelo para início do ensino/aprendizagem de uma segunda língua, o das escolas públicas ou das

privadas? Qual é o avanço/vantagem para o ingresso no mercado de trabalho aos jovens que dominam uma segunda língua?

Nesse sentido, são demonstradas, ao longo deste trabalho, as teorias que tratam da melhor idade para introdução no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, das técnicas, dos recursos didáticos e metodológicos de acordo com as faixas etárias, bem como das contribuições para formação e desenvolvimento pessoal e profissional àqueles que dominem uma língua estrangeira, neste caso, o inglês.

2 | A IDADE MAIS FAVORÁVEL PARA A APRENDIZAGEM DE LE

É senso comum de que existe um “período crítico” (critical period), em que indivíduos mais jovens apresentam melhores condições para a aprendizagem de uma segunda língua. Originária do cognitivismo, as ideias referentes a essa teoria foram lançadas inicialmente por Penfield e Roberts em 1959, sendo acolhidas e divulgadas, posteriormente, por Lenneberg e Chomsky nos anos de 1960. A hipótese pleiteia, conforme o próprio nome, que existe um período no qual a aquisição de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, é mais favorável para o aprendizado, uma vez que tal processo é sustentado por suportes biológicos.

Conforme os autores, essa fase é compreendida desde o nascimento da criança até aproximadamente os dez anos de idade, ou seja, anteriormente ao desencadeamento da puberdade, fase em que ocorre o início de perda de plasticidade cerebral. Passado esse momento, segundo a hipótese, a capacidade para adquirir uma segunda língua “de maneira bem-sucedida” ficaria sensivelmente prejudicada.

Segundo Lightbown & Spada (1999, p.15), Chomsky acrescenta que: “que as crianças são biologicamente programadas para desenvolver uma língua na infância da mesma maneira que o desenvolvimento de outra função biológica”. O fato de desenvolver uma língua é para ele como o ato de aprender a caminhar, tendo para isso um período determinado para acontecer. Conforme Chomsky, a aquisição de uma língua é inata ao aprendiz, o qual nasce pré-disposto a adquirir uma língua. Porém, lembram Lightbown & Spada, (*op.cit.*, p.16), da necessidade de que o ambiente onde este aprendiz está situado lhe ofereça base e condições, aí sim este desenvolverá uma língua.

Pontos positivos em relação a essa hipótese são descritos em estudos de Snow e Hoelfnael (1978) abordados em Trevisan (2010), de Asher e Garcia (1982) e de Jensen (1998) abordados em Pires (2001), além dos desenvolvidos por Lenneberg (1967) que tratam, especialmente, do êxito na aquisição de padrões de pronúncia semelhantes a falantes nativos em comparação com a capacidade dos mesmos padrões por aprendizes adultos. Consoante esses estudos, quanto mais cedo ocorrer o contato do aprendiz com a LE, mais adequada será sua pronúncia.

Durante o desenvolvimento e crescimento da criança, sua capacidade de assimilação aumenta, organizando melhor e construindo cada vez mais conhecimento. Didonet (2000, p.39) acrescenta acerca da necessidade de se educar desde a primeira infância:

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há “janelas de oportunidade” na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano.

Assim, pode-se considerar que a aprendizagem de uma LE o quanto antes na fase infantil, contribuirá para o desenvolvimento de automatismos na realização adequada dos fonemas ou na entonação, colaborando para fluência de uma determinada língua, sendo sustentado por Mackey (1983) que, quanto mais velho o aprendiz, tanto menos flexibilidade existe para a aprendizagem de novos automatismos.

Brewster, Ellis e Girard (2002, p.27-28) detalham que é inegável a rápida velocidade de aprendizado geral e não específico de elementos linguísticos, demonstrada por crianças em comparação a outras faixas etárias, porém, destacam que essa mesma velocidade se mantém no que se refere ao esquecimento desse aprendizado.

Halliwell (1992, p.3-8) cita algumas características infantis típicas e favoráveis à oferta de língua estrangeira para crianças, tais como: a capacidade apresentada pelas crianças de compreender o significado de textos, sem focar-se em itens linguísticos isoladamente; a capacidade de criação, mesmo com uma linguagem limitada; a capacidade de aprender de forma indireta; o filtro afetivo favorável, por conseguirem divertir-se com o aprendizado; a capacidade imaginativa e a disposição para interação. Assim, merece destaque o posicionamento de Ellis (*apud* ANTONINI, 2009, p.37), segundo o qual o ensino de LE para crianças pode servir como “um instrumento de quebra de barreiras culturais e de desenvolvimento (meta) cognitivo, afetivo, social, cultural e intercultural, proporcionando à criança consciência linguística através da comparação da língua estrangeira com sua língua materna”.

Ademais, Mackey (*apud* Figueiredo, 2009, p.39) resume com propriedade o significado do aprendizado de segunda língua: “o aprendizado de uma língua na infância é um processo inevitável; o aprendizado da segunda língua é uma conquista especial”.

De acordo com as contribuições de diversos autores, até então verificadas, fica explícito que a faixa etária mais propícia para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira deve ocorrer nos primeiros anos da infância, estendendo-se até por volta dos dez anos de idade.

2.1 Técnicas, metodologias, recursos e materiais didáticos para o ensino/aprendizagem de le

Abordadas as teorias e estudos que demonstram os aspectos positivos do ensino/aprendizagem na infância, há a necessidade de se destacar a forma em que ocorrerá esse processo. Para Moon (2005, p.31), uma das razões pelas quais a atividade de ensinar LE para crianças difere do ensino voltado às demais faixas etárias é justamente o fato de o trabalho com crianças exigir, por parte do profissional, capacidade para motivar o público aprendiz a um aprendizado “despropositado”. De acordo com a autora, com base em Nikolov (*apud* MOON, *op.cit.*, p.31), as crianças por si só não são capazes de compreender o que é aprender uma LE e, muito menos, a importância de tal aprendizado.

Antonini (2009, p.30-31) acrescenta, com base em Brown (2001) e em Moon (2000), respectivamente, a existência de atenção com foco periférico como sendo típica da infância, bem como a tendência à interação constante apresentada pelas crianças, comportamentos esses que interfeririam em aulas tradicionais. Na linha de problematização de metodologias de ensino tradicionalistas, a autora chama a atenção para a menor capacidade de uso da metalinguagem demonstrada pelas crianças, bem como pela ausência, por parte dos aprendizes, de foco em palavras em detrimento de situações.

Conforme já apontado anteriormente por Brewster, Ellis e Girard (2002, p.27-28), a alta velocidade de esquecimento por parte das crianças, quando comparadas aos adultos, aponta para a necessidade de reforço de insumo nas aulas de LE para crianças. Então, percebe-se que o aprendizado infantil é marcado por idas e vindas de conhecimento, devendo ser enfatizada a importância da retomada de conteúdos e da exposição frequente do aluno ao insumo.

Nesse sentido, a oralidade, considerada como relevante competência no ensino da língua-alvo, nas palavras de Consolo (2000, p.60-65), destaca-se como uma fonte de insumo, primordial e indispensável, o seu intenso uso no ensino de inglês como língua estrangeira para crianças, pois esse público infantil, especialmente os mais novos, por ainda não terem se apropriado do sistema escrito da língua materna (LM), apresenta maior desenvolvimento na modalidade oral de sua primeira língua.

Isto garante que a referida modalidade desempenhe um papel primário enquanto mediadora da aprendizagem da língua estrangeira por crianças em detrimento da escrita ou de outras práticas de letramento, tendo em vista que eles ainda se encontram em processo de alfabetização em sua LM, concretizando-se a prática escrita apenas na adolescência, de acordo com Cameron (2001, p.66-67). Tal afirmativa é reforçada novamente por Consolo (2000, p.65) ao afirmar que, o papel desempenhado pela oralidade é fundamental nas relações humanas e pedagógicas vividas em sala de aula.

A utilização da fala facilitadora e, por extensão, da LM nas aulas não se configura

em elemento prejudicial (MACHADO, 1992, p.295-296), porém, é desejável que haja uma dosagem, um equilíbrio dessa fala nas aulas de LE de modo a se oportunizar ao aluno maior contato com amostras significativas da língua-alvo (CONSOLO, *op.cit.*, p.65), especialmente àquele discente que não possui recursos diversificados de trato com o idioma fora do ambiente escolar.

Para os autores Krashen e Terrel (1983, p.56), o professor deve utilizar, sempre que possível, a língua-alvo e quando o fizer, deverá articular claramente as palavras, utilizar vocabulário mais conhecido do aprendiz, menos gírias e expressões específicas da língua, além de simplificar sintaticamente as sentenças, fazendo-as mais curtas.

Vygotsky (2001, p.17), complementa ao afirmar que o desenvolvimento da linguagem tem origens sociais externas nas permutas comunicativas entre criança e adulto. No entanto, essas estruturas construídas socialmente pela criança dependem das respostas de outras pessoas, sejam de incentivo e de reconhecimento do adulto pela criança, firmando-se assim como sujeito da linguagem e não como agente passivo.

Em relação às atividades propostas para o processo de ensino de LE para o público infantil, ressalta-se a aplicabilidade das atividades lúdicas como práticas educacionais. Conforme Cook (1997, p.224-231), o lúdico está presente tanto na vida das crianças quanto dos adultos por meio das diversas formas de ficção que ocupam espaços nas atividades humanas, tais como: filmes, propagandas, piadas, literatura, entre outras. No entanto, na educação das crianças é que se há maior adesão a ideia de organizar a aprendizagem em torno das atividades lúdicas.

Ainda de acordo com o autor, “brincar” com a linguagem pode ser dividido em duas modalidades, correspondentes aos níveis formal e semântico. No tocante ao nível formal, há o “brincar” com os sons para se criar padrões de ritmo e o “brincar” com estruturas gramaticais para se criar paralelismos e padrões. Já no nível semântico, há o “brincar” com unidades de significado, combinando-as de modo a criar mundos que não existem, o mundo da imaginação, da fantasia. Ambos os tipos devem estar presentes no ensino infantil.

O linguista americano Krashen, que trouxe ao ensino de línguas uma abordagem psicológica com contribuições de Vygotsky dentro da psicologia educacional, propõe também o ensino lúdico, com base numa comunicação criativa e do estreitamento das relações com a criação do vínculo afetivo entre professor e alunos.

Ao professor que trabalha a língua inglesa nas séries iniciais, de acordo com Cameron (2001, p.XII) precisa conhecer as necessidades específicas das crianças, entender como elas compreendem o mundo e como elas aprendem. Assim, é possível observar que o público infantil no processo de aprendizagem de uma LE carece de distintas abordagens dos profissionais, da ambientação e do material adequado para cada faixa etária.

2.2 Contribuições sócio-culturais e profissionais àqueles que são introduzidos na aprendizagem de uma língua na infância

A língua inglesa, idioma de suma relevância da sociedade contemporânea, tem sido referenciada por Siqueira como “(...) o latim dos tempos modernos”. Tal destaque deriva-se do relevante número de falantes dessa língua no contexto mundial, conforme detalha sequencialmente o autor:

Atualmente, o inglês é a língua nativa de mais de meio bilhão de pessoas oriundas tanto do centro quanto da periferia do globo. É a língua mais falada do mundo por não-nativos e, provavelmente, o único idioma que possui mais falantes não-nativos que nativos. São três falantes não-nativos para cada falante nativo (2005, p.14).

A fim de melhores níveis de proficiência, maior tempo de convivência e aprendizagem desse idioma muitas famílias tem direcionado e incentivado seus filhos a aprender inglês em escolas particulares em momento anterior à oferta obrigatória das escolas brasileiras, qual seja, a partir do Ensino Fundamental II (6º ano) conforme estabelecido pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou o Art. 26 – § 5º da LDB de 1996.

Além disso, Gimenez (2006, p.251-266) ressalta a influência do mercado na delimitação da língua inglesa enquanto língua estrangeira “necessária” de ser aprendida/ensinada e destaca o caráter positivo de tal oferta por impulsionar sua inclusão no currículo escolar.

Kumaravadivelu (2006, p.131) considera o inglês como a “língua da globalização” e destaca com base no “United Nations Report on Human Development” (1999), as mudanças propiciadas pelo fenômeno no mundo contemporâneo. Segundo o autor, as distâncias espacial e temporal têm sido diminuídas, bem como fronteiras diluídas, possibilitando, assim, o estabelecimento de uma interligação intensa e imediata das vidas econômicas e culturais de pessoas do mundo todo. Dessa forma, a comunicação desempenha um papel fundamental em tal processo, uma vez que, segundo o mesmo autor, ela seria responsável pela alta velocidade e pela ampla abrangência do crescimento econômico e das mudanças culturais ocorridas.

Ademais, a aprendizagem da língua inglesa contribui para o processo educacional de forma ampla, indo além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas, proporcionando maior consciência sobre o funcionamento da LM e sobre nossa própria cultura, além de desenvolver a percepção dos aprendizes sobre a natureza da linguagem, pois na medida em que se amplia a visão de mundo, há também a construção do respeito às diferenças entre comunidades ou grupos sociais com suas diversas maneiras de se olhar para o mundo.

Conforme afirma Vygotsky (1998, p.110), a aprendizagem é permanente na vida do ser humano e não apenas uma particularidade da infância, e é por meio da relação com o outro que o processo de aprender se desenvolve e se intensifica,

sendo a linguagem o instrumento mediador da interação.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A delimitação do objeto de estudo deste trabalho iniciou a partir do segundo semestre do ano de 2018, tendo sido tal temática derivada de interesses e dúvidas, deste pesquisador, no tocante à “melhor idade” para ingresso no processo de ensino e aprendizagem de uma LE, além de procurar identificar as melhores práticas didático-pedagógicas necessárias que devem ser implicadas nesse processo de acordo com as diferentes faixas etárias.

Metodologicamente, a pesquisa adotou a abordagem do tipo descritiva, em que os conteúdos para alcance dos objetivos derivaram-se por meio da coleta de dados em pesquisas bibliográficas e documentais, sendo as hipóteses validadas consoante o referencial teórico que dá suporte ao trabalho.

No decorrer deste trabalho, foram utilizados documentos originados de fontes primárias (material da época estudada escrito pelos pesquisadores) e fontes secundárias (obras de apoio) a respeito do tema, além de outros dados e informações oriundas dos materiais resultantes de buscas no Scielo (Scientific Electronic Library Online) e no Google Acadêmico, sites confiáveis de materiais científicos, bem como em bibliotecas físicas da Universidade Estadual de Maringá - UEM e Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR.

4 | APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente, pode-se afirmar que os resultados obtidos mediante a análise da literatura consultada, que trata do conteúdo objeto deste artigo, revelam que de acordo com a teoria cognitivista a fase da vida indicada para o início da aprendizagem de uma LE é aquela compreendida desde o nascimento até os dez anos de idade, momento considerado biologicamente vantajoso. Tal premissa originada e fundamentada por Wilder Penfield e Lamar Roberts no final da década de 50 teve como principais adeptos Eric Lenneberg e Noam Chomsky logo no início dos anos 60.

Pesquisadores e estudiosos, já referenciados neste artigo, que consideram o “período crítico” como importante hipótese para desenvolver a aprendizagem de LE nos primeiros anos de vida, acreditam que o indivíduo que se beneficiar desse período aprenderá uma segunda língua de maneira mais bem sucedida; conseqüentemente com maior fluência e o seu desempenho será exponencial ao estar inserido, o máximo de tempo possível, em ambientes que utilizem frequentemente a LE como forma de comunicação nas relações sociais. Nesse sentido, Halliwell (1992, p.8) destaca positivamente o instinto das crianças para interação e fala, ao descrever que: “As crianças precisam conversar. Sem conversar elas não conseguem se tornar

boas nisso. Elas podem aprender sobre a língua, mas a única maneira de aprender a usá-la é usando-a”.

Identificado o período mais favorável para a introdução do indivíduo em uma língua estrangeira, conforme visto anteriormente, as fontes pesquisadas aditivam os cuidados relativos aos recursos didáticos e o importante papel do profissional que trabalhará seu ensino para o público infantil. Moon (2005, p.31) sintetiza o ensino para crianças como uma experiência diferente em razão de que nessa fase elas ainda estão se desenvolvendo cognitivamente, linguisticamente, fisicamente e emocionalmente.

Diferentemente dos adultos, as crianças necessitam de estímulos atrativos a fim de que o ensino e aprendizagem tenham um propósito interessante para aquele momento de suas vidas, haja vista que ainda não possuem discernimento quanto à importância da nova língua.

Ainda de acordo com os autores pesquisados durante a composição deste artigo, há de se considerar, nesse ambiente educacional de ensino de LE para crianças, a ênfase em relação à utilização frequente pelo professor da oralidade na língua alvo, a intensificação das atividades lúdicas e a recorrência constante dos elementos da nova língua em razão da facilidade de esquecimento por parte desse público. Brewster, Ellis e Girard (2002, p.63) corroboram tal consideração ao destacarem que elas precisam constantemente reciclar o que aprenderam para não esquecerem e perceberem também o progresso, mantendo a motivação e ajudando na memorização.

Diante das constatações elencadas nos parágrafos anteriores concernente à faixa etária favorável para o início da aprendizagem de uma LE, assim como também dos principais recursos didático-pedagógicos sugeridos para esse processo educacional, nota-se uma realidade das diretrizes do sistema educacional público brasileiro no tocante ao ingresso do ensino obrigatório da língua inglesa distante do que sugere a bibliografia presente neste trabalho. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece a obrigatoriedade da oferta de língua inglesa tão somente a partir do 6º ano do Ensino Fundamental; sendo assim, a educação anterior a essa etapa educacional, caberá opcionalmente a cada estado e/ou município incluir o ensino da língua estrangeira na proposta curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Fase I.

Nessa perspectiva, o cenário da educação pública brasileira deixa por conta dos pais cuja pretensão seja de oferecer aos filhos a oportunidade de aprendizagem de uma LE, a necessidade de buscar alternativas que visem fluência quando atingirem a juventude. Dentre elas, muitas famílias matriculam seus filhos em escolas de idiomas ou em escolas particulares que ofereçam línguas estrangeiras desde a Educação Infantil, ou ainda, procuram escolas públicas municipais que forneçam o ensino de LE desde os primeiros anos de vida.

Em se tratando dessa última opção, é importante lembrar que o programa de

ensino de LE elaborado pelos municípios necessita estar integrado àquele do Ensino Fundamental obrigatório a partir do 6º ano gerido pelos estados, a fim de evitar retardo na aprendizagem dos alunos quando ingressarem nessa série educacional.

Por fim, as opiniões dos pesquisadores, tratados neste artigo, são unânimes quanto ao valor em dominar uma língua estrangeira o mais cedo possível. Além da importância da aprendizagem de LE, procurou-se ressaltar desde os primeiros anos de vida, mas também as vantagens da escolha da língua inglesa dentre as demais, tendo em vista tratar-se da língua mais utilizada no mundo e certamente as oportunidades aos indivíduos falantes desse idioma serão, por conseguinte, bem maiores do que aos que apresentarem somente o domínio da LM.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a revisão bibliográfica examinada, no presente trabalho, é possível afirmar que o contato com a LE logo na Educação Infantil bem como nos primeiros anos do Ensino Fundamental se faz bastante frutífero, pois é de se esperar que o aprendiz seja capaz de utilizar o conhecimento construído nas interações como alicerce para desempenho superior no momento em que estiver nas séries finais do Ensino Fundamental, além de contribuir para o fortalecimento de sua aprendizagem nas etapas posteriores.

Digno de nota é que a realidade do ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Básica pública brasileira caminha em direção adversa à idade mais favorável para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Como se pode comprovar, a introdução da disciplina somente após o 6º ano do Ensino Fundamental tende a continuar comprometendo seriamente o futuro dos jovens brasileiros caso não se adote medidas como, por exemplo: - revisão nas políticas educacionais vigentes e tocantes à fase introdutória da língua inglesa no currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; - formação e capacitação continuada dos profissionais que atuam no ensino da língua estrangeira; - revisão do material didático adequado às diferentes faixas etárias.

Nesse contexto da escola pública brasileira, outra dificuldade surge para aquelas crianças que tem oportunidade de iniciar o processo de ensino e aprendizagem da LE na infância, pois ao ingressarem no Ensino Fundamental - Fase II não tem a continuidade em tal processo, sendo que o material didático e os conteúdos tratados em sala de aula remetem à fase inicial e não à sequência de *input* que seria necessária para dar continuidade ao nível de competência linguística já adquirida. Assim, não havendo condições coerentes para a transição na grade curricular desta etapa educacional, a criança em contato com a LE na infância, e que no Ensino Fundamental mantiver o estudo somente nas aulas do ensino regular, poderá sofrer uma estagnação no processo, podendo acarretar desmotivação e até mesmo resultar em desistência na aprendizagem de uma nova língua.

A fim de resolver esse problema, torna-se necessária uma melhor articulação e principalmente uma revisão entre as propostas curriculares das secretarias de educação municipal e estadual, tornando, dessa forma, o ensino gradual com a devida continuidade dos conteúdos.

Ainda retomando os aspectos positivos da aprendizagem de uma língua estrangeira na infância, pode-se constatar também que um dos fatores que justificam e diferenciam o ensino “precoce” de crianças e o ensino “tardio” de adultos, relaciona-se à concepção de que a criança é mais proficiente na língua estrangeira, pois a estrutura cognitiva de uma criança é maleável, disponível, mais sensível e mais preparada para a aquisição de novos idiomas.

Por último, faz-se necessário ressaltar que as ideias apresentadas neste trabalho, de que o ensino de LE iniciado na fase infantil se revela mais favorável, não exclui a possibilidade de aprendizagem tanto de adolescentes como de adultos. Fica, portanto, a comprovação de que este processo, quando iniciado o mais cedo possível, apresenta maiores possibilidades de resultados bem mais satisfatórios.

REFERÊNCIAS

ANTONINI, A. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental**. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BREWSTER, J.; ELLIS, G.; GIRARD, D. **The Primary English Teacher’s Guide**. London: Penguin, 2002.

CAMERON, L. **Teaching English to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Revista de Estudos Universitários** (Sorocaba), Sorocaba – SP, v.26, n.1, 2000. p.59-68.

COOK, G. Language Play, Language Learning. **ELT Journal**, n.51. 1997, p.224-231.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Editora Plano, 2000.

FIGUEIREDO, F. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. **Revista Signótica**, 7(1), set. 2009. p.39-58.

GIMENEZ, T.; SERAFIM, J.; SALLES, M.; ALONSO, T. Referências recentes sobre língua inglesa, mídia e escola no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, Pelotas, v.9, n.1, 2006, p.251-266.

HALLIWELL, S. **Teaching English in the Primary Classroom**. Harlow: Longman, 1992.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v.12, n.22, jan. 1994,

p.105-128.

KRASHEN, S.; TERRELL, T. D. **The Natural Approach**: Language Acquisition in the Classroom. Oxford, Pergamon, 1983.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LENNEBERG, E. H. **Biological Foundations of Language**. New York: John Wiley and Sons, 1967.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are Learned**. Oxford, 1999.

MACHADO, R. O. A. **A fala do professor de inglês como língua estrangeira**: alguns subsídios para a formação do professor. 496 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1992.

MACKEY, F. **Bilinguisme et contact des langues**. Paris: Klincksieck, 1983, p. 308-309.

MOON, J. **Teaching English to Young Learners**: The Challenges and the Benefits. In: English! Winter, n.5, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa**: reflexões e experiências. Campinas: Pontes; Minas Gerais: UFMG, 1996.

PENFILDE, W.; ROBERTS, L. **Speech and brain mechanisms**. New York: Atheneum, 1959.

PIRES, S. S. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil**: um estudo de caso. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SIQUEIRA, Sávio. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. **Revista Inventário**, n.4, jul. 2005.

TREVISAN, S. **O ensino de língua inglesa nas primeiras séries do ensino fundamental**: apontando justificativas, traçando objetivos e adaptando atividades de um livro didático. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook. Apresentação de Néelson Jahr Garcia. 2001.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO: COMO ENFRENTAR AS DESIGUALDADES?

Maria Luiza Nogueira Rangel

Universidade Estadual de Goiás – UEG

Luziânia-GO

RESUMO: Este artigo apresenta as primeiras análises da pesquisa “Profissional da educação no século XXI: jovens mulheres, problemas e desafios” desenvolvida na Universidade Estadual de Goiás – UEG, desenvolvida com o objetivo de analisar o espaço que as mulheres ocupam no processo educacional e nas relações de trabalho, em tempos da produção flexível. Para tanto, buscou estabelecer um perfil e ouvir o relato dos acadêmicos do curso de Pedagogia, para compreender como esses discentes reconstroem suas subjetividades por meio das suas lembranças vivenciadas no processo de escolarização e como se apresentam às configurações de gênero em sua profissão. Para alcançar o objetivo proposto recorreu-se a uma pesquisa qualitativa, bibliográfica com aplicação de questionários. Entre os diferentes autores pesquisados, destacam-se os olhares de Lúcia Helena Rincón Afonso (2005) que explora as imagens da mulher e trabalho na telenovela brasileira e Flavia Biroli (2018) sobre Gênero e Desigualdades e a divisão sexual do trabalho. Nas considerações finais evidencia-se que homens e mulheres participam do mercado de trabalho em condições diferentes e que a

trajetória da mulher nos espaços educacionais é marcada por desigualdades, o que reforça a importância do debate sobre as relações de gênero na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdades. Gênero. Pedagogia. Educação. Trabalho.

WORK, EDUCATION AND GENDER RELATIONS: HOW TO CONFRONT INEQUALITIES?

ABSTRACT: The article presents the first analyzes of the research “Education Professional in the 21st Century: Young Women, Problems and Challenges” developed at the State University of Goiás - UEG, developed with the objective of analyzing the space that women occupy in the educational process and in labor relations, in times of flexible production. To this end, it sought to establish a profile and listen to the report of the students of the Pedagogy course, to understand how these students rebuild their subjectivities through their recollections experienced in the schooling process and how they present themselves to gender configurations in their profession. In order to reach the proposed objective, a qualitative, bibliographic research with questionnaires was applied. Among the different authors surveyed, we highlight the views of Lúcia Helena Rincón

Afonso (2005) who explores the images of women and work in the Brazilian soap opera and Flavia Biroli (2018) about Gender and Inequalities and the sexual division of labor. In the final considerations, it is evident that men and women participate in the labor market under different conditions and that the trajectory of women in educational spaces is marked by inequalities, which reinforces the importance of the debate about gender relations in the classroom.

KEYWORDS: Inequalities. Genre. Pedagogy. Education. Job.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta as primeiras análises da pesquisa que buscou compreender o espaço que as mulheres ocupam no processo educacional e nas relações de trabalho, em tempos da produção flexível. Nesta perspectiva, as discussões contidas neste estudo fazem parte do projeto de pesquisa “Profissional da educação no século XXI: jovens mulheres, problemas e desafios” desenvolvida na Universidade Estadual de Goiás – UEG, Campus Luziânia.

O debate que envolve as relações de gênero, ganhou destaque na formulação das políticas públicas, e está presente em toda sociedade, incluída aí a sala de aula. Com a abertura democrática que o país vivenciou a partir de 1988, com a constituição cidadã, vivemos um momento em que é permitido novos olhares e mudanças.

Por isso, a participação e conscientização da mulher na área de educação são decisivas como forma de desconstruir as desigualdades de gênero que ainda prevalecem em nosso país. Uma vez que as mulheres ocupam a maioria dos espaços no campo da educação, entendemos ser necessário que a escola e o professor se envolvam nos debates sobre relações/igualdade de gênero. Sobretudo, porque essas relações estão estruturadas, em nossa sociedade, como uma máquina de provocar desigualdade (Auad, 2012).

Soma-se a este entendimento o fato de que dos 2,2 milhões de professores que lecionam até o Ensino Médio, 1,8 milhões são mulheres. Enquanto, nas universidades onde o salário é maior, elas representam 45,28% e os homens 54,72%¹.

Já na Educação Infantil as mulheres chegam a ser quase a totalidade dos profissionais de educação. Dos 320.321 professores de pré-escola, 304.128 são mulheres, contra apenas 16.193 homens, número quase 19 vezes maior. Nas creches, a proporção supera 40 vezes, são 266.997 mulheres e 6.642 homens. Nestes espaços os salários são menores e as condições de trabalho muitas vezes são precárias.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que é preciso reconhecer as conquistas das mulheres no campo da educação e no mercado de trabalho, são muitos os desafios no presente para garantir às mulheres igualdade na ocupação dos diferentes espaços sociais, uma vez que as desigualdades de gênero ainda caracterizam o mercado de

1. Dados extraídos do relatório Sinopse Estatística da Educação Básica referente ao Censo Escolar 2017.

trabalho, as relações familiares e as políticas públicas no país.

O presente estudo tem como objetivo contribuir com esse debate tendo como foco principal analisar qual o espaço que as mulheres ocupam no processo educacional e nas relações de trabalho, em tempos da produção flexível.

Tendo como ponto de partida a premissa de que a escola, através da prática docente, pode se constituir como um espaço para promover transformações no sentido da igualdade a partir do respeito às diferenças, o campo da educação torna-se um espaço privilegiado para construção da igualdade de gênero. Mas será que hoje temos professores capacitados para trabalhar as relações de gênero em sala de aula? O espaço acadêmico tem privilegiado essa temática? qual o espaço da mulher no processo educacional e nas relações de trabalho? Os profissionais da educação compreendem essa importância?

Assim, o presente estudo é uma contribuição ao debate sobre a trajetória da mulher no campo da educação, e na tentativa de enfrentar os desafios da igualdade de gênero nas relações de trabalho e nas políticas educacionais.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Este trabalho foi desenvolvido, predominantemente, numa *abordagem qualitativa de pesquisa*, considerando a sua natureza e o seu objeto, a saber, o estudo das práticas pedagógicas, buscando identificar e analisar se os futuros profissionais da educação são capazes de fazer a crítica da situação de sua profissão na sociedade, do ponto de vista de classe, de gênero e da produção flexível.

Inicialmente, foi organizado um quadro teórico contendo um panorama das produções acadêmicas sobre este tema. Os dados foram levantados na Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Luziânia, entre os alunos do curso de pedagogia. Esta escolha tem o propósito de caracterizar, analisar e comparar como as questões de gênero e trabalho (produção flexível) foram repassadas, assimiladas e incorporadas às rotinas acadêmicas dos professores e alunos em duas situações: uma que vivenciou a experiência enquanto aluno de graduação e a outra, criada no contexto do exercício profissional no mundo globalizado.

Os questionários foram aplicados visando caracterizar o grupo que participou da pesquisa e colher suas impressões e suas experiências nos processos formativos, tendo como foco as repercussões das questões de gênero e trabalho (produção flexível) nas práticas pedagógicas e no contexto maior da educação.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A mulher sempre exerceu um papel destacado na história da educação, seja na educação informal se dedicando aos cuidados dos filhos, seja na educação formal

onde ocupa mais de 80% dos postos de trabalho na atualidade. Na Paidéia Grega, ao desenvolver sua concepção de uma comunidade estatal e um Estado educador, Platão defende a ideia de que somente da melhor educação será possível derivar o melhor estado, e na construção da *República* propõe uma nova condição às mulheres.

Por meio da educação espera-se que a mulher alcance um novo patamar na sua existência diferente da forma como vivia antes. Ao propor que as mulheres comecem a receber a mesma educação antes reservada somente aos homens, Platão vai além e sugere que as mulheres também passem a ocupar funções, cooperando de forma criadora na vida da comunidade e não mais apenas dentro da família, como acontecia. Os homens na rua, as mulheres em casa, assim se resumia a vida social na Grécia antiga, uma vida social doméstica, dominada pelo homem, com um regime patriarcal e escravagista. A mulher dependia do homem, não participava do governo da cidade, vivia confinada no gineceu, (parte da casa destinada as mulheres) supervisionando o trabalho dos escravos, tecendo, cozinhando e cuidando dos filhos pequenos. As meninas recebiam uma educação pobre e voltada para a submissão, enquanto os meninos eram educados de forma integral corpo e espírito, visando serem transformados em guerreiros, artistas e cidadãos conscientes.

O início da educação das mulheres no Brasil, assim como na Grécia, acontecia dentro da família. Durante a fase colonial brasileira, a educação pode ser resumida sobre duas perspectivas: (a) religiosa, a educação jesuítica²; (b) aristocrática, de cunho privado, voltada para atender os filhos da elite dominante. A educação feminina, quando ocorria era direcionada exclusivamente as prendas domésticas. Com a independência, a educação da mulher passou a ser ministrada nas escolas femininas, mas estas davam mais ênfase aos trabalhos manuais que à leitura, escrita e aritmética. Em meados do Sec. XIX foram fundadas as primeiras escolas normais, representando uma oportunidade de continuidade dos estudos e formando professores para a prática docente, estas escolas eram frequentadas majoritariamente por mulheres.

Embora a mulher tenha conquistado mais espaços e venha buscando igualdade profissional, seu trabalho muitas vezes ainda é visto como algo secundário, complementar ao orçamento doméstico, o que demonstra que, em nossa sociedade, o homem ainda é considerado o principal provedor da família. Quanto às carreiras profissionais, aquelas que oferecem condições favoráveis á mulher são as de menor prestígio, salários mais baixos e que desperta pouco interesse dos homens, como é o caso do magistério.

Para conhecer o perfil do profissional da educação no Brasil a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), em

2. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a soma dos alunos de todas as instituições jesuíticas não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres (50% da população), os escravos (40%), os negros livres, os pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas (MARCÍLIO, 2005, p.3).

parceria com o Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), realizaram uma pesquisa que apresenta o retrato atual dos professores brasileiros. Realizada nas 27 unidades da federação, a pesquisa foi construída a partir de questionários respondidos por 5.000 professores, que representam um universo expandido de 1.698.383 profissionais, sendo 82% da rede pública e 18% da rede privada. O estudo revela que 81,4% são mulheres e 18,6% são homens, com idade média de 38 anos. Como mencionado anteriormente e com o objetivo de conhecer o perfil dos alunos matriculados no 3º ano do curso de Pedagogia, aplicamos um questionário no primeiro dia de aula. Em uma turma com 38 alunos matriculados, 32 responderam ao questionário.

Num primeiro bloco de análise que teve como foco as questões referentes à faixa etária, sexo e ao local de residência, identificamos semelhanças com o perfil dos professores brasileiros como vimos acima no estudo realizado pela UNESCO. Os dados coletados revelaram que a maioria dos acadêmicos (53,12%) está na faixa etária que compreende dos 19 aos 25 anos; (28,12%) está na faixa etária que compreende dos 26 aos 31 anos (9,3%) está na faixa etária que compreende dos 40 aos 43 anos e (6,2%) não informaram a idade. Considerando que esses alunos estão cursando o penúltimo ano do curso, ao concluírem o curso de pedagogia no ano de 2017, ingressarão ainda jovens no mercado de trabalho. Tornando-se, portanto, jovens professores.

Os dados apresentados no estudo da UNESCO indicam que a média de idade dos docentes brasileiros é de 37,8 anos, em comparação com o quadro internacional onde a grande maioria dos docentes dos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Européia, têm mais de 40 anos de idade. (UNESCO, 2004, p. 47). O estudo coloca os professores brasileiros como relativamente os mais jovens. E os futuros professores formados no curso de pedagogia da UEG-LUZIÂNIA confirmam essa tendência.

Ainda, segundo o Censo da Educação Superior organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), no período de 2001 a 2010, as mulheres mantiveram a liderança na ocupação de vagas nas instituições de ensino superior públicas e particulares. Dados relativos aos últimos dez anos mostram que, em 2001, as mulheres representavam 56,3% dos estudantes matriculados, em 2010 ocuparam 57% das vagas. O mapa comparativo dos alunos que concluíram a graduação nos dez anos analisados também mostra desempenho superior das mulheres. Em 2001, 62,4% dos estudantes que terminaram a faculdade eram do sexo feminino; em 2010, 60,9%.

O número de pesquisadoras também está crescendo, até 2003 o país formava mais doutores do que doutoras, numa proporção de 50,2% para 49,8%. Em 2008 o país formou 51% de doutoras, para 48% de doutores. Ainda, conforme o estudo “Doutores Brasileiros Titulados no Exterior (1970 - 2014)”, as doutoras tituladas no exterior representam, desde 2012, mais de 60% dos brasileiros que obtiveram esse

título em outros países (CGEE, 2016).

Nos cursos de Pedagogia as mulheres continuam ocupando 95% das vagas, utilizando como exemplo o curso de Pedagogia da UEG-Luziânia, inscreveram-se no processo seletivo 2014/1 8 (oito) homens e 100 (cem) mulheres, sendo classificados 5 (cinco) homens e 35 (trinta e cinco) mulheres. Atualmente a turma do 3º ano do curso de pedagogia da UEG-Luziânia de 2016, é composta por 38 (trinta e oito) estudantes, dos quais 35 (trinta e cinco) são mulheres e 3 (três) são homens. Não é preciso realizar uma pesquisa para constatar que a maioria dos (as) estudantes que ingressam na graduação em pedagogia pertence ao sexo feminino, embora a presença masculina também se faça notar. Mas é preciso questionar sobre o processo inverso desta relação nos cursos de pós-graduação e em cargos de direção.

A maioria destes cargos são ocupados por homens, inclusive de outras áreas de formação. Conforme aponta Silva (2011), “um exemplo disso se revela nas entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos de Pedagogia analisados: dos três, dois são homens. O que isso está nos dizendo?” (SILVA, 2011. p.29). Por que o curso de Pedagogia, na sua formação inicial, mantém o predomínio feminino e, quando olhamos para a gestão encontramos um quadro diferente?

A situação apresentada pela autora reforça o entendimento de que o século XXI que foi palco de grandes transformações tecnológicas e científicas em nada mudou as relações de trabalho das mulheres. As mulheres continuam trabalhando mais e ganhando menos, ainda que muitas vezes sejam mais qualificadas do que os homens³.

Dados do IBGE e estudos divulgados pelo Ministério do Trabalho e Emprego mostram que, no mercado formal, as mulheres de todos os níveis de escolaridade ganham menos do que os homens com o mesmo grau de formação. As relações de gênero, conforme demonstra Scott (1990), são também relações de poder, porque estabelecem diferenças, assimetrias e hierarquias perante os sexos.

São estabelecidas mediante uma construção histórica e social, na qual relações complexas e de poder estão diretamente envolvidas, colocando as mulheres em posições inferiores. Por isso, ainda hoje, as desigualdades persistem nas diferenças salariais, as mulheres ganham em média 30% menos que o homem no exercício da mesma função e na segregação ocupacional, as mulheres estão concentradas em áreas pouco valorizadas, entre estas a educação.

Quanto às questões de trabalho, o mundo globalizado, as novas descobertas científicas e tecnológicas alteraram as relações da produção, e o que vivenciamos nos dias atuais é uma grande preocupação com a formação do indivíduo para atender as necessidades do mercado (produção flexível). Com a reestruturação ocorrida nos meios de produção houve a transformação do trabalho, juntamente

3. Enquanto 61,2% das trabalhadoras tinham 11 anos ou mais de estudo, ou seja, pelo menos o ensino médio completo, para os homens este percentual era de 53,2%. Destaca-se ainda que a parcela de mulheres ocupadas com curso de nível superior completo era de 19,6%, superior ao dos homens, 14,2%. Por outro lado, nos grupos de anos de estudos com menos escolaridade, a participação dos homens era superior a das mulheres (IBGE, 2010).

com as transformações organizacionais e tecnológicas.

Agora, com o trabalho flexível o trabalhador pode adquirir autonomia e iniciativa, reduzindo, portanto, a hierarquia, mas também pode intensificar o seu trabalho, já que existe uma grande pressão gerada pela obrigação de auto-gerenciamento dos trabalhadores e das exigências do just-in-time. Segundo MULLER (2006), para pesquisadores como CORIAT (1994) em seu livro *Pensar pelo avesso* e também PIORE e SABEL (1984) em *The Second Industrial Divide, Possibilities for Prosperity*, este processo seria favorável às condições de trabalho, pois tenderia a qualificar os trabalhadores, já que estes estariam sob “pressão” para realizar o seu trabalho da melhor forma possível. Mas, ainda segundo a autora, estes estudiosos voltaram sua análise exclusivamente ao trabalho masculino tomando-o como o trabalho universal e,

Os estudos começaram a mostrar, então, que estes autores eram cegos às relações de gênero no mercado de trabalho e que essas relações entre homem e mulher neste universo capitalista se recolocavam com a reestruturação. Ou seja, as mulheres passam a entrar maciçamente no mercado de trabalho. (MULLER, 2006).

Dessa forma, surge a dúvida se esse novo paradigma produtivo estaria oferecendo oportunidades para a mulher ampliar o seu espaço no mundo do trabalho e avançar para a igualdade de oportunidades com os homens, ou, se ele estaria re-significando e mantendo a segregação feminina nos setores econômicos e nos grupos ocupacionais nos quais elas sempre tendem a se inserir?

Como já verificamos, as mulheres vêm aumentando sua participação no mercado de trabalho e têm uma crescente taxa de escolaridade, superando a dos homens, o que aparece como uma tendência. Mas continuam segregadas em algumas atividades e as diferenças salariais ainda são grandes entre homens e mulheres. Há um grande consenso entre os estudos em relação à desigualdade entre os homens e as mulheres no mercado de trabalho, os resultados corroboram o entendimento de que as mulheres ganham menos que os homens, mesmo realizando funções equivalentes as deles, o que sugere que o novo paradigma produtivo não reduz a segregação feminina nos setores econômicos.

Num primeiro olhar, com base na pesquisa realizada com os alunos do terceiro ano e a partir das experiências vivenciadas em sala de aula, os alunos da UEG pouco compreendem o conceito de “capital humano”, “alienação”, “produção flexível”, e tantos outros conceitos que ajudam a explicar as relações sociais e as políticas de cunho neoliberal. Da mesma forma não conseguem conceituar as relações de gênero, e pouco percebem as desigualdades manifestadas no cotidiano da rotina escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As primeiras análises apresentadas neste artigo mostram que as mulheres vêm aumentando sua participação no mercado de trabalho e têm uma crescente taxa de escolaridade, superando a dos homens. Porém, continuam segregadas em algumas atividades e as diferenças salariais ainda são grandes entre homens e mulheres.

Entre estas atividades destacam-se as relativas ao cuidado, como saúde e educação formal, em que as mulheres ocupam mais de 80% dos postos de trabalho na atualidade. O que reforça a importância do debate sobre igualdade de gênero na sala de aula, principalmente no processo de formação dos formadores, como uma das formas de se enfrentar a desigualdade.

Nesta perspectiva, as primeiras análises lançam luz ao debate de gênero identificando as chaves analíticas para melhor compreender a dinâmica da participação da mulher no processo educacional e nas relações de trabalho, em tempos da produção flexível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além de mercadorização do conhecimento**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2005.

AFONSO, L.H.R. **Imagens de mulher e trabalho na telenovela brasileira(1999-2001): a força da educação informal e a formação de professores/as**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2005.

APPLE, Michael. **Ensino e Trabalho Feminino: Uma Análise Comparativa da História e Ideologia**. *Cadernos de Pesquisa* São Paulo: n. 64, p. 14-23 fev. 1988.

BIROLI, Flávia. **Gênero e Desigualdades: limites da democracia no Brasil**. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro

_____. **Lei Federal n. 8069**, de 13 de julho de 1990. ECA _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. CGEE, **Doutores Brasileiros Titulados no Exterior (1970 - 2014)**, 2016.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso**. Rio de Janeiro : UFRJ/Revan, 1994. IBGE, Pesquisa Mensal de Emprego – PME, **Mulher no Mercado de Trabalho: Perguntas e Respostas**. 08 de março de 2010.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2005.

MULLER, Luana Elis. **Qualificação e Produção no Brasil: O debate atual**. 2006. Fls. 58 TCC. Universidade Estadual de Campinas.

PIORE, M e SABEL, C. **The Second Industrial Divide. Possibilities for Prosperity**. New York: Basic ,1984.

PLATÃO, **A República**.

RANGEL, M.L.N. O perfil dos estudantes do 3º ano de pedagogia da ueg - luziânia – 2016: um olhar para o futuro. In: **Anais do II SEPEC**. Luziânia: 2016.

SILVA, K. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora - MG. 2011.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

CONSTRUÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PARA O LANÇAMENTO DO DISCO ENVOLVENDO AS MÍDIAS

Amanda Simões Martins

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS

Kairam Ramos Rios

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS

Rodrigo Constantino de Melo

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS

Nestor Rossi Junior

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS

Ígor Schardong

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS

Luiz Fernando Cuozzo Lemos

Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria – RS

temporária para enfrentar as dificuldades encontradas nas escolas. O presente relato de experiência visa exemplificar a construção de discos didáticos criados pelos alunos do quinto ano de uma escola municipal de Santa Maria-RS, bem como a inserção das mídias de comunicação utilizadas pelos alunos para falar sobre o conteúdo. Após a construção do disco com material reciclável, os alunos criaram em seus grupos tutoriais gravados em vídeo sobre a prova de lançamento do disco, presente no esporte Atletismo. Os alunos se mostraram empolgados e interessados em aprender sobre a prova em questão para poder fazer bons vídeos, o que tornou a experiência positiva e aproximou o conteúdo da realidade dos escolares.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático, disco, escola

CONSTRUCTION OF DIDACTIC MATERIALS IN CLASSROOM: A PROPOSAL FOR DISCUS THROWING ASSOCIATED THE COMMUNICATION MEDIA

ABSTRACT: The reality of the infrastructure and the quality of the materials for physical education classes in the public schools in Santa Maria-RS are not different from the rest of the country, there are not so many spaces to use

RESUMO: A realidade das escolas públicas de Santa Maria-RS quanto a sua infraestrutura e disponibilidade de materiais para aulas de Educação Física não foge ao que se encontra por todo país, são poucas possibilidades de espaço físico e implementos para diversificar a cultura esportiva oferecida aos estudantes. Para que não haja uma negação de conteúdos para os alunos, a construção do material pedagógico aparece como uma alternativa

and tools to diversify the sports culture offered to students. To avoid a cut off on content for the students, the construction of the pedagogical material appears as a temporary alternative to face the difficulties found at schools. The present experience report aims to exemplify the construction of didactic discus, created by the fifth year students of a municipal school in Santa Maria-RS, as well as the use of the communication media used by the students to talk about this subject. After the construction of the discus with recyclable material, the students created tutorials, recorded in video, about the discus throwing, a track and field event. The students were excited and very interested in learning about the event to make good videos, which shows a positive experience and approximates the content to the reality of the students.

KEYWORDS: Didactic Material, discus, school

1 | INTRODUÇÃO

O Atletismo ao longo de sua história foi considerado como modalidade esportiva de base para todas as demais, pois suas demandas físicas e motoras preparam os seus praticantes para atividades cotidianas e vivências de outras práticas e modalidades (MATTHIESEN, 2014).

É papel da Educação Física Escolar iniciar a criança e o jovem no esporte, sendo o Atletismo um dos conteúdos abordados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (OLIVEIRA, 2006).

Silva et al (2015) encontraram uma tendência crescente em relação ao ensino do Atletismo em aulas de Educação Física, porém mostrando que a falta de material e de espaço físicos são os principais empecilhos apontados por professores para o ensino da modalidade.

Para que não haja uma negação de conteúdos para os alunos, a construção do material pedagógico aparece como uma alternativa temporária para enfrentar as dificuldades encontradas nas escolas (IORA et al, 2016).

O presente relato de experiência visa exemplificar a construção de discos didáticos criados pelos alunos do quinto ano de uma escola municipal de Santa Maria-RS, bem como a inserção das mídias de comunicação utilizadas pelos alunos para dialogar sobre o conteúdo.

2 | METODOLOGIA

Primeiramente o material necessário foi levado para sala de aula. Foram utilizados pratos descartáveis de festa, jornais e fita adesiva. Os alunos realizaram o trabalho em grupos, onde cada um confeccionou seu próprio disco com a ajuda dos colegas. O disco consistia da união de dois pratos preenchidos com jornal para aumentar seu peso, e era finalizado com fita adesiva para unir as partes. Logo após, os grupos receberam temas específicos do Lançamento de Disco para que criassem

um vídeo tutorial falando para um público fictício sobre os seguintes assuntos: “Qual é a história por trás do lançamento de disco?”, “Quais foram os maiores recordes da história do lançamento de disco?”, “Como podemos fazer um disco em casa?” e “Quais brincadeiras posso fazer com meus amigos usando o disco que construímos?”.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de confecção dos discos didáticos em grupos incitou a criatividade e o trabalho coletivo, pois cada aluno queria personalizar seu material com elementos de identidade própria e contavam com a ajuda dos colegas para concluir a tarefa com o melhor acabamento possível. Conforme ressalta Lora et al (2016), os professores precisam se conscientizar para tentativa de trabalhos que exijam da capacidade criativa dos alunos, explorando suas diversas possibilidades.

Quanto a proposta de criação dos vídeos, os alunos se mostraram entusiasmados com a possibilidade de encenar um canal da turma e combinaram suas falas e gestos para gravação dos vídeos. A finalização da tarefa com os tutoriais trouxe um desfecho muito positivo para essa aula, pois os alunos se envolveram e sentiram a necessidade de dominar o assunto que iriam abordar no vídeo gerando aprendizado do conteúdo.

Ser capaz de estabelecer conexões entre a realidade dos estudantes e o conteúdo abordado parece ser um recurso interessante para apropriação do conhecimento pelos mesmos. Compreender as relações estabelecidas entre a Educação Física e as mídias por alunos que se encontram em um universo dinâmico e virtual, torna-se relevante para sua utilização enquanto recurso didático em aulas, assim como para uma visão mais crítica da realidade (DINIZ et al, 2012).

CONCLUSÃO

Fica evidenciado que apesar das limitações físicas encontradas nas escolas públicas, é possível ofertar conteúdos que não estejam dentro dos tradicionais esportes com bola, no caso o Atletismo, porém isso irá exigir do professor de Educação Física criatividade, tempo disponível e busca por materiais alternativos, o que nem sempre é possível devido sua ampla jornada de trabalho, e ressaltando que isso tudo não anula a luta pela qualidade da escola pública, que deve sim fornecer espaços e materiais adequados para as aulas.

REFERÊNCIAS

DINIZ, I. K. S. et al. O uso das mídias em aulas de Educação Física Escolar: possibilidades e dificuldades. **Movimento**, v. 18, n. 3, p. 183-202, jul-set. 2012.

IORA, J.A. et al. A Construção de Materiais e a Utilização de Espaços Alternativos para o Ensino do Atletismo. **Saúde e Desenvolvimento Humano**, v. 4, n. 2, p. 79-88, nov. 2016.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2014.

MATTHIESEN, S.Q. **Atletismo na escola**. Maringá: Eduem, 2014.

OLIVEIRA, M. C. M. **Atletismo escolar: Uma proposta de ensino na educação infantil**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

SILVA, E. V. M. et al. Atletismo (ainda) não se aprende na escola? revisitando artigos publicados em periódicos científicos da Educação Física nos últimos anos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1111-1122, out/dez., 2015.

MEANINGFUL GAME: UM OLHAR SOBRE O USO DE JOGOS E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO

Marcone Hilton de Sousa

UNEB, Curso de Especialização em Game Design
Salvador – BA

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo refletir, segundo alguns conceitos teóricos (além do trabalho de pesquisa e coleta de informações) sobre o potencial do uso de jogos na educação, sua significância, a aceitação decorrente desse uso e o potencial ainda inexplorado. Como ilustração, serão mostrados alguns relatos de empresas/instituições que passaram a adotar jogos/simuladores como ferramenta de suporte educacional e atingiram resultados considerados satisfatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Jogos, Games, Educação, Aprendizagem Significativa.

MEANINGFUL GAME: A GLANCE OVER THE EDUCATIONAL USAGE OF GAMES AND MEANINGFUL LEARNING

ABSTRACT: This article aims to reflect, according to some theoretical concepts (besides research work and information gathering), on the potential of games' usage in education, its significance, the acceptance resulting from this use and their still unexplored potential. As a

demonstration, we will show some reports from companies / institutions that started adopting games / simulators as an educational support tool and achieved satisfactory results.

KEYWORDS: Games, Education, Meaningful Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Quando se fala do uso de jogos na educação, a imagem que imediatamente se forma na cabeça dos ouvintes é de jogos educacionais, focados na aplicação e obtenção de informações, e não na experiência do usuário. Ao desconsiderar, minimizar ou mesmo desprezar a experiência do usuário na aplicação de um jogo, corre-se um sério risco: o de baixo interesse, empenho e engajamento por parte do público participante, que “deseja sentir que está jogando, não aprendendo coisas” (SHABALINA, 2009, p. 354).

Não é porque servirá a um propósito “maior” que o jogo utilizado não deva ser divertido ou interessante para o público que o realiza. Se, ao propor a utilização de jogos na educação, os organizadores conseguem manter os elementos que caracterizam um jogo, tal como se realiza “dentro de limites de tempo e espaço, com regras consentidas, mas necessárias, dotado de um fim e acompanhado

de um sentimento de tensão ou alegria” (HUIZINGA, 2012, p. 24), então, a chance de obter sucesso é muito maior, posto que o jogo toma o papel de protagonista da empreitada, relegando a informação, em tempo de execução, ao segundo plano.

Pesquisadores, ao redor do mundo, já perceberam que, para o usuário, quanto mais distante um jogo estiver de objetivos estritamente educacionais, mais o educando se dedicará a realizar suas tarefas e problemas. Esse afincamento se constrói inadvertidamente, tornando o usuário num jogador, em uma primeira camada de análise, e também num educando, posto que os processos cognitivos decorrentes do uso do jogo são devidamente absorvidos.

É importante destacar, contudo, que o trabalho em questão não está associado exclusivamente ao uso do jogo digital como ferramental pedagógico. O potencial do lúdico extrapola o âmbito meramente tecnológico, permitindo a adoção de técnicas, métodos e recursos diversos como suporte ao processo de ensino/aprendizagem.

Um outro ponto relevante diz respeito a correntes que tratam jogos e simuladores como sendo coisas distintas, visto que possuem algumas características divergentes (como a sua aplicabilidade no chamado “mundo real”, por exemplo). No entanto, Gee (2007, p. 4) argumenta que “...um jogo como Full Spectrum Warrior será um jogo quando eu for comprá-lo no supermercado, mas aprendizagem séria quando um soldado ‘joga’ a versão de treinamento profissional.”

Assim, utilizaremos-nos do mesmo expediente que Gee e, neste trabalho, consideraremos jogo e simulador de aprendizagem séria (ou “Serious Games”) como equivalentes em seu potencial pedagógico e de geração de engajamento.

Nas próximas páginas, o foco estará em elucidar se e de que forma as instituições têm utilizado os jogos como ferramenta explorando as suas características mais convidativas, no esforço de potencializar os resultados, engajando usuários a aprender através do uso de jogos, voluntária e interessadamente.

2 | JOGOS NA EDUCAÇÃO

Não é de hoje que os jogos são utilizados como ponte para aquisição ou consolidação de conhecimento. De 1990 para cá, ao perceber o potencial existente nos exercícios de simulação, as mais diversas organizações passaram a aplicar jogos para suas equipes no intuito de preparar, prevenir, treinar e até formar pessoas nos mais diferentes campos do conhecimento.

O exército americano, por exemplo, desenvolveu o America’s Army (US Army, 2002) utilizando tecnologia de ponta, que permitia simular as mais diversas situações de combate, preparando, mental e estrategicamente, soldados que realizam missões em diferentes localidades pelo mundo (<http://www.eurogamer.pt/articles/2011-12-23-exercito-dos-eua-cria-jogo-paratreinar-os-seus-soldados>). As melhorias, desde o seu lançamento foram notáveis: desde a performance humana em situações de

combate, a tomadas de decisão estratégicas (Loh et al, 2015, p. 13).

Um outro caso bastante conhecido é sobre o jogo “Flight Simulator” (Microsoft, 1982-2016). O Flight Simulator é um jogo que simula o ambiente e situações pelas quais passam um piloto de avião, desde métodos de pouso e decolagem, instrumentos de navegação, passando pelo enfrentamento de condições climáticas específicas. O jogo é largamente utilizado por pilotos, especialmente para reconhecimento de terreno em aeroportos desconhecidos, por exemplo. Companhias aéreas também fazem uso e estimulam pilotos e copilotos a aprimorarem suas habilidades de voo jogando Flight Simulator, uma vez que é possível reproduzir, quase que fidedignamente, as características (tamanho, carga, cabine de comando, painel etc) de um avião comercial.

Saindo um pouco do campo da simulação de realidade propriamente dita: o professor universitário Joe Meert, em Gainesville na Flórida, disse “jogos como Spore (Maxis, 2008) são um campo natural para que os estudantes orbitem”. Meert (professor de geologia e evolução da Universidade da Florida, em Gainesville e membro da Florida Citizens for Science, um grupo que apoia o ensino da evolução em escolas públicas, em oposição a teorias não-científicas) disse que “nesse jogo, até o que é errado pode ser usado como referência para o aprendizado”. Avaliando o game, pela variação de jogabilidades que ele proporciona (são 5, no total), fica evidente que o mesmo pode ser usado como ferramenta de suporte a aulas sobre geografia, história, matemática, física, sociologia, dentre outras com evidenciada possibilidade de uso (<http://www.edweek.org/dd/articles/2009/01/21/03spore.h02.html>). Spore é um daqueles jogos com potencial educacional inequívoco, podendo ser utilizado como base para ancorar empreitadas pedagógicas de diversos tipos.

Desta forma, o jogo, enquanto recurso pedagógico para construção do conhecimento, pode ser extremamente eficaz desde que este seja adequadamente planejado. Vigotskii (1991, p. 64) dizia que através do uso do brinquedo a criança aprende a agir dentro de uma esfera cognitivista, tornando-se livre para decidir suas próprias ações. Ainda de acordo com ele, o brinquedo/jogo estimula a curiosidade e autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento, entre outras coisas, da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção.

As iniciativas supracitadas mostram que existe um alto índice de sucesso quando da aplicação de jogos na educação. E por que tais experiências são relatadas como sendo bem-sucedidas? Uma das hipóteses levantadas é a criação do “Círculo Mágico”, de que fala Johann Huizinga em seu “Homo Ludens” (Huizinga, 2012). O termo Círculo Mágico seria o espaço físico e/ou conceitual onde o jogo acontece. Um mundo imaginário (e temporário) onde as regras do jogo são absolutamente necessárias, em concordância com os jogadores. É o “Círculo Mágico”, por exemplo, que torna regra a movimentação em linhas diagonais do bispo no jogo de xadrez. E essas regras, comportamentos e ambientação criam toda uma atmosfera atrativa para as pessoas, de modo que estas se sintam plenamente absorvidas interessadas

e engajadas no universo do jogo. Da mesma forma, educandos participantes de um experimento de jogo desenvolvem natural envolvimento nas tarefas concernentes à resolução dos problemas do jogo.

Portanto, jogos possuem características intrinsecamente sedutoras, de modo a engajar os indivíduos em sua realização - e o “Círculo Mágico” é uma destas características.

Um outro argumento é que jogos permitem aprender a partir de simulação, sem envolver qualquer perigo associado a erros. No caso do “Flight Simulator”, por exemplo, as empresas utilizam simuladores para ensinar a pilotar seus aviões. Estas simulações destinam-se a preparar o piloto para as condições de voo no mundo real, evitando qualquer dano material e humano em decorrência de acidentes.

Em condições controladas, um piloto pode falhar na simulação repetidamente, enquanto aprende com seu erro. Este processo assegura níveis distintos de domínio sobre a simulação o que, por sua vez, assegura que ao pilotar de verdade, seu domínio seja outro. No caso do exército norte-americano, jogos como o próprio US Army também imergem o jogador, fazendo com que tentem atingir qualquer objetivo que lhe seja definido, usando suas habilidades. Isso permite que os militares mostrem aos seus soldados como se safar de certas situações sem risco de vida ou acidentes.

3 | ESPECIFICAÇÕES GERAIS PARA A FORMATAÇÃO DO TEXTO

Outra hipótese para o alto índice de aceitação entre os participantes deve-se a um fator muito peculiar: a quantidade de pessoas que, hoje, gostam explicitamente de jogar, análoga ao irracional preconceito de algumas gerações atrás com o jogo. Se levarmos em conta que uma considerável fatia da atual população mundial encontra-se dentro da faixa etária produtiva (no caso do Brasil, entre 18 e 65 anos) e conhece, viveu ou ainda vive a realidade dos games, essa hipótese começa a tomar ainda mais corpo. Assim, posto que os jogos são uma ferramenta devidamente estabelecida e ambientada, é recomendável (e até natural) utilizar seu potencial para o aprendizado, por um motivo bem simples: é mais fácil ancorar novos conhecimentos sobre algo que as pessoas já estão habituadas, de modo que a experiência de aprendizado não seja algo penoso ou mesmo imposto. É disso que trata a teoria da “Aprendizagem Significativa”, de David Ausubel (MOREIRA E MASINI, 2011), pesquisador americano e doutor em psicologia educacional pela Columbia University.

Segundo Ausubel, existe uma diferença entre situações que ocorrem em função do que efetivamente queremos e do que ocorre por determinismo, à revelia do que é de nosso interesse. Nessa diferença reside um ponto fundamental: à medida que a tomada de decisões torna-se mais e mais impessoal (ou seja, quando temos menor responsabilidade no processo), menor também é o interesse de quem está envolvido, uma vez que, sem envolvimento, resta apenas a execução.

Por outro lado, uma situação “é significativa quando o indivíduo decide, de forma ativa e por meio de uma ampliação e aprofundamento da consciência, por sua própria elaboração e compreensão” (MOREIRA E MASINI, 2011, p. 12). Para que este aprofundamento de consciência aconteça, é necessário que a informação que compõe tal tomada de decisão ampare-se em elementos cognitivos previamente estruturados, que permitam recepção, diferenciação, elaboração e estabelecimento das novas informações adquiridas. A estes elementos cognitivos Ausubel chama de subsunçores: são conhecimentos pré-adquiridos e organizados em uma estrutura cognitiva, de acordo com suas próprias regras e limitações. Os subsunçores afetam diretamente a forma como você enxerga o mundo, toma determinadas decisões e, por conseguinte, adquire novos conhecimentos. Para efeito de compreensão: pense num turista europeu, que não conhece fauna e flora do Brasil, e resolva banhar-se no Rio Amazonas. Entre outras coisas, ele correrá riscos de ter sérios problemas com piranhas, um peixe nativo exclusivamente dos rios da América do Sul - daí a inexistência de um subsunçor que inibisse tal ação.

Ausubel dizia ainda que, para que ocorra, a Aprendizagem Significativa precisa estar amparada em dois princípios básicos:

1. Disposição do aluno para aprender;
2. O material didático (aula, conteúdo, estrutura, etc) precisa ser significativo para o aluno.

Ainda segundo os autores, “a Aprendizagem Significativa processa-se quando o material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade” (Moreira e Masini, 2006).

Desta forma, atribuímos significado maior quando associamos o novo conhecimento àquilo que já conhecemos, experienciamos e compreendemos previamente. Assim, se considerarmos toda a carga cognitiva decorrente do acesso aos jogos que teve boa parte da população, em idade economicamente ativa, estaremos diante de uma oportunidade ímpar de qualificar, facilitar e potencializar a compreensão de qualquer novo aprendizado, entendendo que jogos e simulações funcionarão como subsunçores naturais, âncoras para identificação, diferenciação e estabelecimento dos novos conhecimentos.

Esse trabalho também pode ocorrer de maneira invertida. Um dos jogos mais populares da primeira década dos anos 2000 foi o best-seller “God of War” (SCE Santa Monica, 2005). Nele, um personagem espartano, atormentado pela guerra, percorre diversas localidades, enfrentando os mais variados perigos e dificuldades, proporcionando ao jogador a experiência de conhecer mais sobre o universo da mitologia grega.

Ora, um mediador experimentado reconhecerá a possibilidade de utilizar esse

potencial cognitivo como subsunçor para ancorar um eventual novo conhecimento - sociologia, por exemplo, para explicar como funcionava e pensava a sociedade espartana da época.

Então, o trabalho relacionado aos jogos com Aprendizagem Significativa pode ocorrer em duas frentes distintas, mas complementares:

1. Estimulado pelo educador/mediador, os educandos podem jogar um jogo qualquer. Neste caso, os subsunçores serão meramente os jogos, como atividade lúdica e plenamente difundida entre os educandos - e nos quais é possível ancorar esse novo conhecimento;
2. A partir da experiência pregressa dos educandos com jogos específicos, é possível ancorar novos conhecimentos. Aqui, o conhecimento cognitivo do jogo em questão (e não apenas o modelo de jogo em si) atua como subsunçor para o novo conhecimento.

Em ambas, é possível encontrar potencial de carga cognitiva suficientemente relevante para se criar uma experiência de Aprendizagem Significativa, utilizando-se dos jogos como meio para tal.

Para concluir, Ausubel possui uma frase que sumariza bem o pensamento sobre como ainda estamos longe de pensar fora da caixa, de maneira disruptiva, e que deve ser praticada, diariamente, por todos os que pensam a educação como algo em movimento permanente, não estático: “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fato isolado, mais importante que a informação na aprendizagem, é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos.”

4 | JOGOS: POTENCIAL MULTI, TRANS E INTERDISCIPLINAR

Um outro aspecto a ser considerado, sob o ponto de vista do potencial instrucional, é a capacidade inata dos jogos de trabalhar conteúdos educacionais inter, multi ou transdisciplinarmente. De modo a avançarmos, é preciso compreender o conceito das mesmas. Antes, porém, é mister esclarecer que este documento não possui qualquer intenção de privilegiar este ou aquele método de integração disciplinar uma vez que, para tal, seria necessário um outro estudo, com enfoque diferente do proposto.

Segundo Filho (2007):

“...a multidisciplinaridade representa a focalização da atenção de várias disciplinas sobre um objeto de uma única disciplina, simultaneamente; enquanto a interdisciplinaridade consiste na transferência de métodos de uma para outra disciplina. Já a transdisciplinaridade envolve os elos de ligação entre as disciplinas, os espaços de conhecimento que consubstanciam esses elos, ultrapassando-as com o objetivo de construir um conhecimento integral, unificado e significativo.” (p. 36 e 37)

Em suma, todas elas envolvem o trabalho com mais de uma disciplina, mas

cabe evidenciar suas particularidades.

No caso da multidisciplinaridade, as disciplinas são trabalhadas mantendo suas próprias características, regras e métodos sem que haja, necessariamente, integração dos resultados.

Na interdisciplinaridade, há uma mesma abordagem teórico-metodológica para as diferentes disciplinas trabalhadas, com resultados integrados ao final, mas os interesses de cada disciplina são individualmente preservados.

No caso da transdisciplinaridade, não há quaisquer fronteiras entre as disciplinas. Na verdade, o próprio conceito de disciplina perde força, uma vez que o objetivo é a busca do equilíbrio entre os diversos saberes (artes, ciências exatas e humanas).

Transpondo estas definições para o universo do lúdico, e usando o jogo como elemento de apoio multi, inter ou transdisciplinar, é possível estabelecermos parâmetros de conhecimento específicos e trabalhá-los apropriadamente a partir dessa abordagem de múltiplos saberes. O game “Spore” (Maxis, 2008), citado no capítulo 1, como tendo grande potencial pedagógico, é um exemplo disso. Há mais: se sairmos um pouco do universo digital, podemos considerar o jogo de tabuleiro “Banco Imobiliário” (ou Monopoly) nesta análise. A partir de seu “gameplay”, um mediador pode instigar/promover multiaprendizagem em diversos campos do conhecimento, como geografia (através das diferentes localidades usadas no jogo), sociologia (através da identificação social de cada localidade, mais “cara” ou mais “barata” etc), matemática (através das diferentes formas de negociação existentes nas diferentes interações promovidas pelo jogo).

Existem algumas iniciativas louváveis, como a da professora de inglês Aniger Capano, da E.M. Malba Tahan, em Irajá, no Rio de Janeiro, que evidenciam ainda mais esse potencial. Apoiada pela ONG Recode, ela criou uma eletiva chamada “The Game Club”, na qual alunos utilizariam ferramentas online para construção de jogos “que pudessem ajudar no conteúdo das aulas ou, simplesmente, socializar e compartilhar com colegas informações sobre assuntos os quais se interessam, programando jogos utilizando tablets, celulares e netbooks.” O interesse foi tanto que alguns dos alunos fizeram mais de um jogo. A professora Aniger então, sugeriu que eles poderiam criar jogos usando disciplinas nas quais têm facilidade, para jogar com amigos que tenham dificuldades - Português, Matemática, Ciências, dentre outras (<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=5693>)

Neste sentido, a capacidade de diálogo inter/multi/transdisciplinar existente nos jogos é um ponto extremamente favorável para a sua aplicação pedagógica.

5 | JOGOS DE ENTRETENIMENTO VERSUS JOGOS EDUCACIONAIS

Ao contrário do que muita gente pode supor, os jogos de entretenimento (ou comerciais) podem, sim, ser utilizados para fins educacionais. Para clarificar: eles

podem ser usados como complemento às salas de aula, porque mantêm altos níveis de desafio que promovem aprendizagem a partir de seus próprios sistemas. Se o jogo em questão for, então, bem planejado e escolhido, levando-se em consideração características como faixa etária e formação do público-alvo, preferências específicas e tipo de conteúdo que se deseja abordar etc, os jogadores desenvolverão maior conhecimento sobre todos os aspectos do jogo, garantindo que o mesmo seja jogado por mais tempo e com maior interesse – e, por conseguinte, absorvendo, indiretamente, mais e mais conteúdo. O principal objetivo, portanto, deve ser sempre fazer com que o jogador se engaje no processo de jogar, enquanto o aprendizado emergirá a partir dessa experiência, não de forma explícita e automática, mas com o indispensável auxílio da mediação.

Em uma sala de aula tradicional, é comum ver professores na frente da classe, em uma postura altamente hierarquizada, posicionando-se como detentores do conhecimento. Porém, se considerarmos que alunos aprendem em velocidades diferentes, é possível que alguns destes acabem ficando para trás por causa do ritmo do restante da turma. Além disso, enquanto o professor esforça-se para motivar a classe como um todo, ele não está especificamente motivando nenhum estudante, em particular. Acaba sendo fácil ver os alunos perderem-se em seus pensamentos e desconectarem-se do que acontece durante a aula.

Jogos, por sua vez, tendem a ser bem mais envolventes neste processo, posto que são melhor estruturados: em vez de prover largas quantidades de informação durante um período prolongado da aula, os jogos fornecem pequenas quantidades de informação em períodos relevantes. Além disso, jogos fornecem informações que são realmente necessárias para utilização dentro do jogo. O mesmo pode não se aplicar em 100% dos casos em uma sala de aula convencional. Basta vermos a queixa frequente que permeia a cabeça de alguns alunos: “eu nunca vou usar isso na vida”.

Alguns destes jogos também possuem vários níveis de resolução de problemas, exigindo concentração para alcançar determinada meta. Do ponto de vista do “Game Design” (capacidade de prever, propor, sugerir e/ou desenvolver todo o ambiente de um jogo, a partir de um descritivo de suas estruturas, dinâmicas e mecânicas) é ótimo que um jogo possibilite boa jogabilidade, desde que esta seja continuamente desafiadora, forçando o jogador a trabalhar bem para alcançar seu fim. Bons jogos geralmente seguem o modelo “*easy to learn, hard to master*” (fácil de aprender, difícil de dominar), que criam um certo grau de frustração no jogador por lhe proporcionar algumas derrotas. Isso, no entanto, não os impede de querer jogar, ao contrário: motiva-os a querer continuar e melhorar suas habilidades, objetivando superar os obstáculos momentâneos.

Esse espírito de persistência e resiliência do jogador é um dos princípios do “*Flow*” ou “Fluxo”, estado mental de equilíbrio e concentração elaborado pelo pesquisador húngaro Mihaly Csikszentmihalyi.

Ao atingir este estado, o jogador encontrar-se-á em pleno equilíbrio de desafio versus habilidade adquirida. Algumas características que identificam o jogador quando em estado de *Flow*:

- Objetivos muito claros (expectativas e regras são discerníveis);
- Alto nível de concentração;
- Perda do sentimento de autoconsciência (imersão);
- Sensação de tempo distorcida (ausência de fome, por exemplo);
- Feedback imediato (acertos e erros são evidentes, podendo ser corrigidos);
- Equilíbrio entre o nível de habilidade e de desafio (a atividade nunca é muito simples ou muito complexa);
- Sensação de controle sobre a atividade;
- A atividade é, em si, prazerosa e recompensadora, não exigindo esforço algum;
- Quando em estado de fluxo, as pessoas praticamente “tornam-se parte da atividade” e a consciência é totalmente focada na realização da atividade em si.

Muitos jogos também permitem que os jogadores ajustem os níveis de dificuldade que lhes permitam alcançar níveis variados de domínio sobre o jogo (Gee, 2007, p. 6). Isso assegura equilíbrio, uma vez que o processo de Flow varia de acordo com a capacidade de cada indivíduo de equilibrar habilidade e desafio.

Neste íterim, os jogos de entretenimento (pensados para proporcionar uma experiência de gameplay recompensadora e voltada para a experiência do jogador) levam considerável vantagem sobre os jogos ditos educacionais - majoritariamente centrados no conteúdo e pouco afeitos à utilização de um game design adequado.

No que tange a fornecer informações de maneira gradual e progressiva ao jogador, volto a mencionar o game “God of War”, já que este tem características bem interessantes. Logo no início do jogo, o jogador tem acesso completo a praticamente todos os poderes e upgrades existentes, permitindo-lhe desenvolver habilidades básicas a partir do uso destes itens. Depois de um curto período, todas essas características lhe são retiradas, para que inicie sua jornada do zero, passando a ser periodicamente recompensado com equipamentos ou poderes. Esses novos itens podem ser usados para catapultar o desempenho no jogo, mas possuem uma “pegadinha” por trás: no afã de dominar o jogo, esse jogador precisaria aprender a utilizar os itens que lhe são dados. Ao recompensá-lo periodicamente, o jogo pretende manter a atenção contínua deste jogador, estimulando-o a continuar.

Se jogos possuem um potencial pedagógico tão grande e intenso, por quê, então, dizer que jogos educacionais podem não dar tanto resultado quanto os jogos comerciais? A resposta é um composto de todo o texto deste capítulo:

jogos estritamente educacionais tendem a ancorar-se primariamente no conteúdo educacional para, posteriormente, pensar na experiência do jogador.

No caso dos jogos de entretenimento, esse processo ocorre às avessas, com os elementos de game design sendo determinantes para compreensão, execução e posterior domínio do jogo. Mas, principalmente, o game design dos jogos de entretenimento atua como elemento engajador indispensável, criando uma experiência única que se sobrepõe ao próprio conteúdo educacional, ficando este relegado a segundo plano.

Respalhando os argumentos acima, no tocante ao uso de jogos primordialmente educacionais e o pouco engajamento gerado por trás deles, Shabalina (2009) afirma que:

“...as técnicas mais populares neste tipo de jogo são Associação (palavras com imagens, palavras com sons, imagens com sons, números com números, letras com letras, etc), quebra-cabeças (na prática, outro tipo de associação), ou apenas usando sons para ensinar diferentes coisas (natureza, meio-ambiente, habilidades e conhecimentos cotidianos, etc). O componente educacional é dominante nestes jogos, apesar dos gráficos perfeitos, sons e outros componentes dos jogos de entretenimento. Estes jogos não possuem ‘gameplay’ em tempo real, o que é uma das principais características dos jogos de entretenimento populares. Assim, são mais produtos com um ‘approach’ de jogo, do que um jogo propriamente dito.” (p. 354)

Ainda segundo a autora:

“esse ‘approach’ pode ser bom para bebês, mas crianças em idade escolar querem jogar jogos que prevejam ‘gameplay’ em tempo real e diversão. Eles querem sentir que estão jogando um jogo e não aprendendo coisas chatas. Técnicas de aprendizagem como associação e trabalho com letras e números não garantem verdadeiro ‘gameplay’. Isso significa que jogos para este público devem garantir ‘edutenimento’, ou seja: combinar educação e entretenimento. Eles devem ser atrativos, fascinantes, devem ter uma história, um objetivo geral, um ‘mundo’, personagens atrativos, ‘gameplay’ em tempo real, e permanecer educacionais ao mesmo tempo.” (p. 354)

Nota-se, portanto, a presença de uma dicotomia (principalmente, no que se refere ao uso de jogos digitais), apontada pela autora. Jogos educacionais tendem a ser menos engajantes que jogos de entretenimento. O engajamento do indivíduo parece ser inversamente proporcional à autossuficiência (conteúdos curriculares/ acadêmicos aprendidos de forma autônoma) do conteúdo presente no jogo. Ou seja, quanto mais um jogo se pretende educacional (e quanto mais conteúdo autossuficiente ele tem), menos engajante este se torna. Entre outras razões, talvez isso se dê pela dificuldade na reprodução do Círculo Mágico em um ambiente que replica a realidade – já que um dos preceitos para o Círculo, segundo Huizinga (2012, p. 24), é precisamente a abstração da realidade, ou uma “consciência de ser diferente da vida cotidiana”.

Quando os educandos sentem que estão repetindo modelos estritamente reais, prejudica-se a experiência do Círculo Mágico - e, por conseguinte, os resultados obtidos através dessa experiência.

É prudente considerar, no entanto, que a simples adoção de jogos de entretenimento na grade curricular de qualquer sistema educacional não garantirá resultados pedagógicos (pelo menos, não do ponto de vista transdisciplinar). Se, por um lado, temos maior engajamento do público participante e desafios verdadeiramente alinhados, do ponto de vista do game design, por outro, cria-se uma dependência total do trabalho de mediação dos professores. São eles que, a partir da experiência com a adoção de jogos, irão propor discussões, estimular a contradita, instigar a revelação do conhecimento e alinhar o raciocínio pedagógico junto aos alunos. Relembremos, por exemplo, o caso do game “God of War”: é provável que o game, por si só, dê uma aula próxima do ideal sobre mitologia grega, sem dúvida um potencial educacional considerável. Mas todas as demais possibilidades pedagógicas que emergem a partir de seu gameplay (linguagem, sociologia, antropologia, matemática etc) requerem a participação direta e inequívoca de mediadores.

Especialmente, daqueles que conseguem enxergar o potencial por trás do uso de jogos e da aprendizagem significativa para a formação humana.

6 | CONCLUSÃO

A partir das informações e argumentações compartilhadas através deste documento, fica evidenciado que o uso de jogos na educação é um potencial ainda inexplorado, com vasto campo para ser expandido, especialmente na academia. Muito embora haja diversas (e louváveis) iniciativas de se utilizar destes recursos para criar subsídios que propiciem a dinamização, potencialização e engajamento das aulas, fato é que tanto docentes quanto discentes exploram pouco as capacidades por trás da utilização dos jogos na educação, seja por carência informacional, seja por desacreditar na possibilidade de modificar algo tão fortemente arraigado quanto as estruturas pedagógicas correntes. Há, no entanto, empreitadas de sucesso que mostram ser possível realizar ações pontuais atreladas ao uso de jogos para alcançar objetivos específicos no sentido de engajar os educandos e possibilitar que os mesmos alcancem melhores índices em suas respectivas atividades.

Existem, porém, desafios que precisam ser vencidos, especialmente, no que tange a aspectos educacionais dos jogos aplicados a um público mais velho, já que para estes os jogos precisam ser mais engajantes do que os direcionados para crianças.

Portanto, projetar o uso de jogos em um ambiente com indivíduos mais velhos exige um trabalho mais criativo, pensativo e dispendioso, do ponto de vista de tempo e recursos. Isso porque alguns adultos ainda tendem a olhar para jogos como algo estritamente relacionado à diversão do cotidiano.

É, pois, tarefa do professor/mediador conhecer, estudar e explorar possibilidades relacionadas ao universo de seus educandos, de modo a construir, através dos conceitos *ausubelianos*, uma aprendizagem ancorada em princípios subsunçores,

em carga cognitiva pré-estabelecida, ou seja: em aprendizagem significativa, de fato. E os jogos, como proposto em todo este documento, constituem riquíssima matéria-prima para utilização dos princípios da Aprendizagem Significativa durante o processo de ensino-aprendizagem, ocorra este no âmbito acadêmico ou mesmo no profissional.

REFERÊNCIAS

HUIZINGA, J., 2012. **Homo Ludens** (p 11, 23-24).

FILHO, J.B. ET AL, 2007. **Transdisciplinaridade: a natureza íntima da educação científica** (p 36-37).

GEE, J.P., 2007. **Good video games and Good Learning** (p 4).

LOH ET AL, 2015. **Serious Game Analytics** (p 13-15).

MOREIRA E MASINI, 2011. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel** (p 11-38).

VIGOSTKII L. S., 1991. **A Formação Social da Mente** (p 64-66).

SHABALINA ET AL, 2009. **ECGBL2009 - 4th European Conference on Games-Based Learning. Mobile Learning Games for Primary Education.** (p 350-355).

ESTUDO DE ARQUÉTIPOS APLICADO AO JOGO SAY BYE TO THE VILLAINS

Marcelo Satoshi Taguchi

UFPR, Departamento de Design

Curitiba - Paraná

Letícia Hanae Miyake

UFPR, Departamento de Design

Curitiba - Paraná

Victor Silva

UFPR, Departamento de Design

Curitiba - Paraná

RESUMO: O constante crescimento do mercado de jogos de tabuleiro (board games) resulta no surgimento de cada vez mais opções para os jogadores, contudo nem sempre os jogos apresentam uma narrativa capaz de cativar a atenção de seus jogadores. Uma história não interessante pode ter como consequência uma imersão não tão rica ou até a total perda do interesse do jogador pelo artefato. Em decorrência disso, procurou-se fazer um estudo a respeito de narrativa e em seguida aplicar teorias dentro de um caso, ao jogo Say Bye to the Villains, a partir de experimentações e do desenvolvimento de novos personagens e mecânicas afim de enriquecer a narrativa do jogo e a experiência do jogador.

PALAVRAS-CHAVE: game design, card games, design de personagens, narrativa, arquétipos.

1 | INTRODUÇÃO

Se forem analisados com atenção, a maioria dos jogos possui uma história por trás, algumas mais complexas do que outras, mas ainda assim é uma história. Em seu livro *Challenges for Game Designers*, Brenda Brathwaite e Ian Schreiber (2009) já afirmam: “*De uma certa forma, todos os jogos contam uma história, mesmo que essa história tenha sido desenvolvida a partir do resultado das ações dos jogadores durante a partida*”.

E, em conjunto com a história, temos seus personagens. Eles estão lá, mas nem sempre possuem um papel de significado explícito, como foi o caso do jogo de tabuleiro *Say Bye to the Villains*, lançado em 2014 pela Alderac Entertainment Group, publicado em 2015 no Brasil pela editora Galápagos Jogos, criado por Seiji Kanai. Após algumas partidas, foi constatado que, apesar desse jogo possuir um grupo de personagens, todos diferentes entre si, isso não influenciava a forma como cada um deles atuava dentro da dinâmica. Suas respectivas histórias tinham sido escritas no manual (KANAI, 2015), mas como não exerciam peso algum sobre o jogo, a maioria dos jogadores nem chegava a se perguntar quem eram aqueles personagens.

Em contraste, os RPGs (*Role Playing*

Games) de mesa, cuja dinâmica é, na maior parte das vezes, voltada para o desenvolvimento de toda uma narrativa e personalidade para um ou vários personagens. A própria história da aventura é desenvolvida para conter uma grande quantidade de informações que suportem o seu universo de forma coesa e crível. Por tanto, se compararmos esses conceitos do RPG de mesa com a experiência de jogo do *Say Bye to the Villains*, percebemos uma inconsistência na aplicação da narrativa nas mecânicas do jogo. Por exemplo, dentre os personagens originais de Kanai (2015), há uma personagem chamada Rin, cujo papel é de assassina, porém, este fato não influencia em nada a forma como esta personagem se comporta no jogo, ela não possui nenhuma habilidade que remeta à essa característica de ser assassina, como conseguir se esconder, ser ágil e furtiva. Levando em consideração a capacidade de imersão que o RPG pode proporcionar aos seus jogadores, através da quantidade de detalhes que constroem, o mundo em que se passa a aventura e da influência que cada personagem tem dentro do jogo, foi levantada a seguinte questão:

Caso a história e os personagens do *Say Bye to the Villains* fossem melhor desenvolvidos, isso poderia influenciar de forma positiva a interação e imersão do jogador com o jogo em si?

Para chegar a uma resposta, foi feito um estudo e análise de arquétipos aplicados no contexto de *Say Bye to the Villains*. A escolha se deu visando uma melhor organização e definição de cada personagem que seria utilizado no estudo, os classificando em grupos de acordo com fatores como personalidade e comportamento. Assim facilitando o estabelecimento de uma futura e possível relação entre as decisões e comportamentos dos jogadores com o tipo de personagem que cada um escolhia para manipular. O modelo de arquétipos seguido foi desenvolvido pelo autor Carl Gustav Jung (1969). A aplicação dessa análise foi feita através da produção de uma expansão para o conjunto original do *Say Bye to the Villains*, na forma de novas cartas de personagens e de uma nova narrativa, baseados nas histórias dos RPGs. O próximo passo foi traduzir tanto suas habilidades quanto suas personalidades para as mecânicas do jogo de tabuleiro em questão. O objetivo era que, desta forma, os jogadores que tivessem contato com esse novo material não tivessem acesso apenas às histórias dos personagens de forma escrita, como também tivessem a experiência de conhecê-los através da forma única como cada um influencia a dinâmica do jogo e atua dentro de um grupo. A expansão derivada desta proposta foi testada por 18 jogadores, e através de uma entrevista semi-estruturada foi possível registrar a existência de uma empatia deles para com os novos personagens.

A pesquisa foi dividida em quatro etapas seguindo o método do Double Diamond desenvolvido pelo *British Design Council* (2005): primeiro, a etapa **Discover** – de caráter informacional, compreendendo um estudo sobre arquétipos de personagem e *storytelling* no âmbito dos jogos de RPG. Aqui também foi realizada uma análise dos personagens originais do jogo *Say Bye to the Villains*, em uma comparação

entre os níveis de complexidade destes com aqueles provindos do RPG. Esses passos foram necessários para a compreensão dos elementos de jogo, tanto em forma de componentes de jogo quanto aqueles vindos da narrativa -; em seguida, tendo essas informações como premissas, veio a etapa **Define** - que se concentra em torno dos requisitos do projeto e em encontrar o caminho mais adequado para se abordar o tema e chegar na solução da questão. Por tanto, foi desenvolvida uma proposta de expansão para o jogo *Say Bye to the Villains*, com novas cartas de personagens, narrativa e manual do jogo, baseada na análise dos arquétipos do personagens e narrativas -; em seguida, houve a etapa **Develop**, onde ocorreu a produção da expansão e a adaptação dos personagens às mecânicas do jogo de tabuleiro em questão. Também foram levantadas hipóteses a respeito dos possíveis desdobramentos dessa intervenção, a partir das quais foram elaborados protocolos de pesquisa com usuários e roteiros de entrevistas para as testagens da expansão. No fim desta etapa, ocorreram as testagens, com roteiro de entrevista semiestruturada; Na última etapa, a **Deliver**, respostas para a questão inicial, bem como para as hipóteses, foram desenvolvidas, a partir de uma análise dos resultados das testagens. E, com base neles, foi possível estabelecer o que podem ser os próximos passos deste estudo e suas contribuições para uma melhor conexão entre jogador e jogo.

2 | JOGOS E PERSONAGENS

As descrições a seguir, tanto do jogo quanto das regras, foram baseadas nos textos do manual original de *Say Bye to the Villains* (KANAI, 2015). Alguns trechos foram alterados a fim de adaptá-los às novas narrativa e mecânicas da expansão. As novas regras também foram incluídas abaixo, bem como as histórias de cada personagem. Os textos a seguir contêm as informações que apresentariam ao jogador caso fossem colocados em um manual de instruções.

A história do jogo se passa no Japão feudal. Os jogadores são Justiceiros que devem punir os vilões quando a lei não consegue fazê-lo por si só. Porém, o jogo não se trata apenas de lutar contra eles, mas se preparar para o combate, pois os vilões possuem armadilhas e ajudantes que podem tornar a vitória mais difícil para os Justiceiros, ou talvez alguns deles não sejam realmente vilões, neste caso, matá-los seria um erro. Tendo esses princípios em mente, a maior parte da partida se concentra nos Justiceiros se preparando para a fase de combate, tentando descobrir todos os truques dos vilões para, no fim, saírem todos vitoriosos. Na dinâmica em si, esses fatores se traduzem em cartas que os jogadores recebem no início do jogo e vão adquirindo, que vão auxiliá-los a derrotar os vilões. Porém, para utilizá-las, os jogadores precisam gastar um recurso, neste caso tempo. O limite para cada um é o número 10. Quando um jogador atinge esse limite, é obrigado a escolher um vilão para ser seu oponente definitivo. Os vilões também possuem cartas, algumas

diminuem o tempo disponível para tal jogador gastar, outras podem torná-los mais fortes ou colocá-los numa posição em que não podem ser mortos, caso contrário, será a derrota do Justiceiro.

Originalmente são 8 vilões e 8 Justiceiros, dentre eles Rin, a personagem assassina mencionada anteriormente; Shigure, uma médium estrategista e curandeira; e Gensai, um senhor inventor. Embora cada um deles possua uma narrativa própria, cargos e habilidades específicas, isso não se reflete na dinâmica do jogo. Todos, independente de quem são, possuem a mesma eficiência quanto ao aproveitamento dos recursos, do tempo que têm disponível e na elaboração de uma estratégia.

3 | FUNDAMENTAÇÃO

3.1 Narrativa

“Alguns desenvolvedores criam games sem considerar por que seu público desejaria jogá-los; e seus componentes mais atraentes não são utilizados suficientemente para manter os jogadores interessados” (Novak 2008, Desenvolvimento de Games, p.40)

Storytelling: obras como a Jornada do Escritor de Christopher Vogler (2006) e os conceitos estabelecidos por Joseph Campbell ao redor da construção de narrativas e de personagens, como o que ele chamou de a Jornada do Herói em seu livro O Herói de Mil Faces (CAMPBELL, 1949), podem auxiliar no desenvolvimento das histórias individuais dos novos personagens (NOVAK, 2008).

Na década de 40 Campbell apontava em sua teoria que todos os mitos e contos seguem um mesmo padrão, pois ao o indivíduo compreender esse padrão narrativo ele conseguiria entender quem ele é e qual é o seu lugar no mundo.

Com o objetivo de alcançar um nível de alto de empatia entre jogador e personagem similar ao do sistema dos RPGs, foi necessário um estudo maior em termos de como se construir uma narrativa que suprisse essa necessidade. Mesmo não se tratando de uma história para o cinema ou um livro, a narrativa a ser produzida ainda deveria ser coesa e convincente, a fim de atrair a atenção dos jogadores para este ou aquele personagem com base em suas preferências e experiências de vida. Segundo Feil e Scattergood (2005): “o enredo, num nível macro, é em grande parte o mesmo que os enredos que você encontra em filmes e novelas. Você tem um começo, um meio e um fim. Dentro dessas áreas (onde nós encontramos a série de eventos não-sequenciais à medida que o jogador vai escolhendo como ele vai jogar) é onde os jogos se diferenciam de outras mídias que contam histórias.”

O designer Jesse Schell (2014), que defende a importância da narrativa para a incrementação da jogabilidade, a classifica como uma experiência a ser proporcionada por um jogo, diferente de um acessório, um ponto de vista similar àquele seguido

pela proposta deste estudo. Segundo Brathwaite e Schreiber (2009) as histórias no jogos podem seguir duas vertentes: Narratologia ou Ludologia. Para os autores, a **Narratologia** seria o estudo dos games como uma mídia para se contar histórias, sendo suas regras os componentes necessários para transmitir essa narrativa. Já a **Ludologia** seria o estudos dos games como regras ou mecânicas. Pesquisas na área defendem que o jogo é, primeiramente, uma coleção de regras que dá origem à dinâmica de jogo assim que o jogador o coloca em ação através de uma interface. No caso deste estudo, a narrativa é tida como um elemento necessário, e o jogo em si auxilia na representação e transmissão dessa história. Através das cartas de personagem os jogadores seriam capazes de identificar os personagens, suas aparências revelando detalhes sobre a história de cada um, e através da dinâmica as personalidades e comportamentos derivados de seu passado ficariam evidentes na forma como reagem ou recebem certas situações. Narrativas podem não ser o ponto central deste ou daquele jogo, mas como Feil e Scattergood (2005) também puderam afirmar, o público sente falta e avalia a qualidade das histórias contidas dentro dos jogos, não se contentando com pouco.

“As pessoas querem ter histórias nos jogos. Mal posso contar quantas vezes ouvi um avaliador de jogos ou uma postagem de fórum reclamando que não há história o bastante nos jogos de hoje em dia. Definitivamente há uma demanda por isso”. (Feil e Scattergood, 2005)

Mesmo assim, muitas narrativas possuem elementos ou cenas em comum, fato que o autor Vogler (2006) explica utilizando o modelo da **Jornada do Herói** de Joseph Campbell (1949). Segundo ele, para Campbell, os mitos sobre heróis poderiam ser tidos como a mesma história, mas contadas de formas diferentes, abordando questões que são comuns à maioria do público. Mesmo assim, ressaltou Vogler (2006), essa Jornada não precisaria ser seguida com extrema rigidez para funcionar em quesitos de conexão com o público. Os estágios que a compõem poderiam ser mudados de lugar, alguns até removidos, contanto que seus valores individuais não fossem deixados de lado. São estes os **12 estágios** da Jornada do Herói de Joseph Campbell: Mundo Comum, Chamada à Aventura, Recusa do Chamado, Encontro com o Mentor, Travessia do Primeiro Limiar; Testes, Aliados, Inimigos; Aproximação da Caverna Oculta, Provação, Recompensa (Apanhando a Espada), Caminho de Volta, Ressurreição, Retorno com o Elixir, compondo a descrição da Jornada em que o Herói parte para a aventura, encontra um obstáculo, o supera e retorna.

Os personagens desenvolvidos para esta proposta foram construídos seguindo este modelo, com algumas etapas excluídas ou menos abordadas do que outras em sua narrativa, mas em sua maioria compostos pela mesma estrutura de fatos e consequências. Um exemplo é a personagem Kitsune Ara: ela vivia com seu clã em seu **Mundo Comum**, até que ele foi destruído por clãs maiores, servindo como uma **Chamada** para alertá-las dos inimigos que a espreitavam e do que deveria fazer para impedi-los, em seguida ela **Atravessa o Primeiro Limiar**, deixando sua

terra natal e viajando pelo império, procurando restabelecer seu clã, passando por **Testes**, encontrando **Aliados** e enfrentando **Inimigos** e **Provações** até chegar o momento em que deve seguir seu **Caminho de Volta** para casa, com seu objetivo **(Elixir)** em mãos, talvez passando por uma espécie de **Ressurreição** ao perceber que nem todos que julgava serem seus inimigos eram de fato o que pareciam ser, assim **Retornando com o Elixir** e aplicando seus conhecimentos na reconstrução de seu clã. Como se pôde constatar, nem todos os estágios de Campbell (1949) são utilizados nessa narrativa, mas mesmo assim ela possui uma estrutura que acompanha o personagem do início ao fim de sua jornada, fazendo passar por **provações** até alcançar seu objetivo e ajudando-o a evoluir durante o processo.

3.2 Arquétipos

Através da proposta do inconsciente coletivo, podemos estabelecer arquétipos. Esses arquétipos estabelecem uma conexão entre público, personagens universais e história do game. Jung [1969] percebeu que fantasias seguem padrões narrativos. Em sua percepção todos os seres humanos compartilham de uma herança psíquica que está sujeita a subversão do tempo e contexto histórico-cultural. O autor aponta que muitos temas, situações e histórias são atemporais e universais, sempre sendo representadas de alguma forma ao longo do tempo. Esse conceito é denominado como o inconsciente coletivo:

“Um conhecimento inato do qual nunca estamos diretamente conscientes. Esse inconsciente coletivo contém temas e arquétipos universais, que aparecem em nossa cultura na forma de histórias e tipos de personagens presentes na arte, na literatura, nos filmes e nos games” (Novak 2008, Desenvolvimento de Games, p.123)

Novak lista os principais arquétipos de Jung e simplifica o uso deles na cultura contemporânea:

- **Herói:** É o representante do jogador no jogo e por isso deve se estabelecer uma conexão entre ambos. O herói embarca em uma jornada para solucionar um desafio que pode ser físico ou emocional. Esse personagem é responsável pela maior parte da ação da narrativa. - Exemplo: Luke Skywalker (NOVAK, 2008)
- **Sombra:** Representa o oposto do herói, não precisa necessariamente ser mal, mas sim apresentar uma posição contrária ao do herói, pode ser em virtudes ou valores por exemplo. É a fonte dos problemas do herói. - Exemplo: Darth Vader (NOVAK, 2008)
- **Mentor:** É o personagem que guia o herói rumo ao seu objetivo. Muito sábio, ele possui mais experiência de vida e encoraja e inspira o herói para superar os futuros desafios e problemas. - Exemplo: Obi Wan Kenobi e Yoda (NOVAK, 2008)
- **Aliados:** São personagens que auxiliam o herói em sua jornada. Eles possuem diferentes talentos e habilidades e por isso ajudam o herói em tarefas que seriam impossíveis de serem resolvidos caso estivesse sozinho.

- Exemplo: Han Solo e Chewbacca (NOVAK, 2008)

- **Guardião:** Representa um obstáculo na jornada do herói. O guardião é um personagem para qual o herói deve provar que está preparado para seguir adiante em sua jornada. Esse personagem pode ser o próprio herói, um psicológico criado por ele mesmo por exemplo. - Exemplo: Luke Skywalker e sua decisão entre ajudar seus amigos em Bespin ou terminar seu treinamento Jedi com Yoda.
- **Trapaceiro:** Trapaceiros são personagens neutros e geralmente são o lado cômico da história. Eles são travessos e engraçados, o que por muitas vezes acabam resultando em muita confusão. - Exemplo: C3PO e R2D2 (NOVAK, 2008)
- **Mensageiro:** Propicia mudanças de grande impacto na história. Direciona o herói para o principal objetivo da narrativa. - Exemplo: Princesa Leia (NOVAK, 2008)

A autora Jeannie Novak também apresenta tipos clássicos de personagens, além dos arquétipos junguianos:

- **Protagonista:** É o personagem principal e responsável pela condução da história, em sua maioria agindo mais do que reagindo, mudando e modificando o universo no qual se encontra. O protagonista apresenta um defeito (pode ser tanto físico quanto psicológico), o que humaniza o personagem e permite que o público se identifique com ele. É importante que o protagonista passe por transformações e crescimento no decorrer da história.
- **Antagonista:** É o oposto do protagonista, contudo isso não necessariamente o torna mau. A oposição pode ser uma diferença de opinião em valores, morais e objetivos. A oposição entre o protagonista e o antagonista é o que vincula os dois na narrativa.
 - **Antagonista transformacional:** Personagem anti-herói que poderia ser um protagonista.
 - **Antagonista falso:** Personagens que aparentam ser vilões, mas na realidade são inocentes.
 - **Antagonista exagerado:** Vilões que são bizarros, diferentes, extravagantes e cômicos, essa personalidade pode às vezes até destacá-lo mais que o protagonista.
 - **Antagonista realista:** Opostos ao exagerados. Eles são personagens “normais” e poderiam até ser classificados como anti-vilões por muitas vezes apresentarem características bem humanizadas.
- **Coprotagonistas:** São personagens que se aliam ao protagonista. Às vezes começam como antagonistas para mais tarde se tornarem coprotagonistas.
- **Coadjuvantes:** Também conhecidos como focais, eles adicionam diferentes pontos de vista para a história e impedem que o protagonista deixe de lado o problema da narrativa.

4 | MÉTODO

Levando em consideração a natureza do projeto - uma pesquisa aplicada de design, que envolve ambas uma etapa de estudo teórico e outra de projeto acompanhado da produção de um protótipo e de uma fase de testagem -, a pesquisa foi organizada seguindo a estrutura do *Double Diamond*, dividido em *Discover*, *Define*, *Develop* e *Deliver*, seguindo uma análise qualitativa dos resultados.

DISCOVER - O Jogo: Durante esta etapa, o foco foi voltado para o estudo de tipos de arquétipos de Carl G. Jung, perfis de jogadores, *storytelling* aplicados em jogos e análise dos personagens originais de *Say Bye to the Villains*, os encaixando nos arquétipos de Jung (1969). Também houve um estudo de construção de jogos e seus componentes, visando primeiramente um melhor entendimento sobre o tema como um todo, neste caso jogos, para em seguida ocorrer a exploração da pergunta de pesquisa. O próximo passo foi levantar diferentes maneiras através das quais a questão inicial poderia ser abordada.

DEFINE - Jornada do Herói e Arquétipos: esta fase, visa estabelecer qual desses caminhos é o mais efetivo, considerando a natureza do problema, bem como definir os recursos que devem ser explorados para se alcançar a solução e qual a forma mais adequada para fazê-lo. Neste caso, seria feito um projeto no qual novos personagens seriam adicionados ao *Say Bye to the Villains*, com foco em diversidade de arquétipos de personalidade, sendo estes personagens representados através de cartas de personagem, assim como no modelo original.

DEVELOP - Cartas: concentrou as tarefas de execução. Foi produzida a expansão do jogo *Say Bye to the Villains* a partir dos requisitos obtidos na fase *Define* e utilizando de base as referências coletadas na etapa *Discover*. A fim de encaixar os arquétipos dos personagens nas mecânicas de um jogo já existente, foi dedicado um tempo para a tradução de suas habilidades para dinâmicas que os jogadores realmente pudessem colocar em prática durante a partida. Também foi nesta etapa que foram criadas novas mecânicas para acomodar habilidades únicas de alguns personagens que as regras originais não conseguiam suprir, como a nova mecânica de transformação do indivíduo, que foi traduzida para a ação de virar a carta do personagem em questão, revelando uma nova versão dele, com status e, por vezes, habilidades modificados. As novas cartas de personagens que deveriam compor a expansão foram produzidas de forma que lembrassem a estética do jogo original, visto que não havia acesso aos materiais gráficos utilizados (na produção do jogo). Mesmo assim, todos os seus elementos gráficos, como status de personagem e habilidades especiais foram posicionados seguindo a mesma estrutura e layout das cartas originais, com o personagem ocupando o centro da visão do jogador.

DELIVERY - Entrevistas: nesse momento, também foram elaborados os protocolos de pesquisa com usuários e roteiros de entrevistas. A partir daí, com o novo material já impresso, foram realizadas as testagens. Pelo fato das perguntas

terem sido formuladas seguindo o formato qualitativo, não será possível exibir as respostas neste capítulo. O protocolo de entrevista utilizado, cujas questões abordavam, em sua maioria, a escolha de tal jogador de utilizar tal personagem em dada partida, o que o levou a escolhê-lo, o que lhe chamou ou não a atenção sobre ele, ou se suas habilidades pareciam condizentes com sua personalidade e narrativa. O desenvolvimento do jogo foi feito pelo mesmo grupo responsável por este estudo, composto por alunos do curso de design gráfico da UFPR, durante o ano de 2018, Letícia Gondo Chinen, Marcelo Satoshi Taguchi e Letícia Hanae Miyake. Após a finalização das entrevistas, seus resultados foram recolhidos para análise, a fim de responder a questão inicial da proposta, compreender os gostos pessoais dos jogadores e verificar as melhorias a serem realizadas futuramente, além de verificar a conexão alcançada entre jogador e personagem segundo seus arquétipos, habilidades e narrativas individuais.

5 | PROPOSTA

A proposta deste estudo é a produção de uma expansão para o jogo *Say Bye to the Villains* (KANAI, 2015). Essa expansão é composta de novas cartas de personagens, construídos com base nas pesquisas levantadas em torno dos arquétipos de Jung, os tipos de perfis de jogadores e formas de narrativa no âmbito dos jogos. A fim de encaixar cada personagem no contexto das mecânicas de *Say Bye to the Villains*, e ainda respeitando a questão principal da pesquisa - estudo e análise dos arquétipos -, tanto a personalidade como a forma de se comportar de cada personagem deveriam ser traduzidos no formato das regras desse jogo de tabuleiro. O objetivo era tornar evidente o impacto que cada um tinha dentro da dinâmica, que suas habilidades tivessem uma conexão clara e coesa com o tipo de arquétipo e a narrativa de cada personagem. Por exemplo, Rin, a personagem original de Kanai (2015) é uma assassina, porém isso não influencia em nada a forma como ela se comporta no jogo, e suas opções de ações como Justiceira são os mesmos comparados aos de seus colegas. Em contraste, na expansão há o personagem Junichi, um assassino sangue-frio cujas habilidades permitem-no atacar o Vilão independentemente dele possuir uma carta que o isentaria de ser um alvo, tornando evidente a conexão entre seu arquétipo de Sombra e Antagonista, sua narrativa e suas habilidades, atendendo a proposta do projeto em questão.

Ao interagirem com essa expansão, é esperado que os jogadores se sentissem à vontade com o personagem que escolhessem para si, que algo na sua história ou na sua personalidade chamasse mais a atenção deste ou de outro jogador, talvez através de um acontecimento que lhe fosse familiar e que o personagem teria experienciado também, ou de um ideal com o qual o jogador pudesse se relacionar, em sumo, é esperado causar nos jogadores um sentimento de conexão e empatia

com os personagens. Isso se daria por meio da formulação de novos personagens baseados na estrutura narrativa e nos arquétipos de personagens que, segundo os autores Vogler (2006) e Campbell (1949), auxiliam na criação de uma relação afetiva entre leitor e personagem. Através dessa expansão, também havia a expectativa dos jogadores sentirem que, de fato, estavam vendo os personagens em ação, através de suas habilidades e da forma como podiam auxiliar seus companheiros, estas sendo condizentes com sua forma de pensar e agir própria de seu arquétipo, diferente da versão original de Kanai (2015), onde não importava quem você era, o resultado dependia somente da eficácia com que era capaz de aproveitar os recursos em suas mãos.

6 | RESULTADOS

As sessões foram realizadas com um mínimo de 3 jogadores, que poderiam incluir apenas um entrevistado e dois membros do grupo. O máximo permitido é de 14 jogadores - mesmo número de personagens disponíveis na expansão para a escolha dos jogadores -, mas não houve nenhuma sessão em que houve a participação dessa quantidade de pessoas.

Local e data: as sessões foram realizadas na cidade de Curitiba-PR em casas de jogos de tabuleiro, como Funbox e Paladino Hobbies, e na PUCPR (Pontifícia Universidade Católica do Paraná) durante os meses de Novembro e Dezembro de 2018. Houve uma ocasião específica em que a expansão foi testada em no evento 16º Jogarta, realizado na Gibiteca de Curitiba, nos dias 17 e 18 de Novembro, e foi premiado em primeiro lugar pela banca.

Esclarecimentos: os jogadores eram convidados a participar da sessão de jogo de forma voluntária, eram esclarecidos que se tratava de uma testagem da modificação do jogos, o tempo médio de cada partida e que, no final da partida, haveria uma entrevista seguindo as perguntas do questionário formulado pelo grupo. O tempo de duração média de cada partida, incluindo a explicação das regras aos jogadores, variou entre 45 minutos e uma hora.

Participaram: foram realizadas um total de 18 sessões, com em média 4 jogadores por partida. Foram entrevistados 18 jogadores com idades entre 18 e 41 anos, média 21 anos.

Explicação das sessões: As sessões de jogo eram divididas em três partes, na primeira era apresentada a proposta do estudo em questão e era passado aos jogadores um manual contendo todos os novos personagens disponíveis para o jogo. Assim que todos os participantes escolhiam com qual personagem iriam jogar, se iniciava a segunda parte, que era a explicação das regras e dos componentes de jogo. Tendo passado todas essas informações, era feita uma partida de teste para que os jogadores pudessem se acostumar às mecânicas e ao ritmo de jogo. Logo em seguida, era feita a partida oficial. Por fim, vinha a terceira parte, onde eram feitas

as entrevistas, com um participante de cada vez, tendo suas respostas transcritas e seus áudios gravados para análise posterior.

Originalmente, haviam 8 Justiceiros e 8 Vilões disponíveis para o uso dos jogadores. A expansão produzida trouxe 13 Vilões novos e 14 Justiceiros com habilidades conectadas às suas narrativas. Por exemplo, comparando com os personagens originais (Figura B, parte superior à esquerda) Rin, a assassina; Shigure, a médium estrategista e curandeira; e Gensai, o inventor; a expansão também possui seus personagens com papéis semelhantes, porém, com a adição da relação entre suas habilidades e a influência que têm sobre a dinâmica do jogo, respectivamente Junichi, Aiko e Yuki (Figura B, parte inferior à esquerda). Junichi é um ninja assassino sangue-frio, portanto possui habilidades que o permitem atacar o vilão independentemente dele possuir uma carta que o torne inocente ou que indique que ele possui um refém, sem penalidades; Aiko é uma médica, portanto é capaz de remover cartas que estejam prejudicando os outros jogadores sem precisar esperar por uma carta que a permita fazer isso; já Yuki é um ferreiro capaz de comprar e passar cartas para os seus amigos sem consumir seu tempo, como se estivesse equipando-os antes do combate.



Figura 1: Da direita para esquerda, Shigure, Rin e Gensai, justiceiros do jogo original de Say Bye to the Villains. (KANAI, 2015)



Figura 2: Da direita para esquerda, Junichi, Aiko e Yuki, justiceiros da expansão desenvolvida no projeto. (2018).

Com isso, é possível perceber que a forma como cada jogador pode ajudar o grupo varia de acordo com seu papel dentro do jogo, aumentando o nível de imersão do jogador na medida que o permite agir como se fosse aquele Justiceiro com aquelas habilidades. Isso também acarreta em um fato interessante, que é as diferentes combinações possíveis entre os vários personagens da expansão. Dependendo de quais Justiceiros estarão na equipe, pode haver um maior ou menor grau de coordenação e auxílio mútuo, cabendo aos jogadores encontrarem uma forma de otimizar seu trabalho em equipe, o que permite que esta expansão possa ser jogada várias vezes experimentando outras combinações de personagens e habilidades.

Também foram adicionados ao jogo mecânicas que não faziam parte do conjunto de Kanai (2014). Novamente citando 3 exemplos, há o personagem Rukio, que segundo sua narrativa, é metade demônio. Para que suas habilidades fizessem jus a esse fato, foi adicionada à sua carta a opção de virá-la caso algumas condições fossem atendidas, transformando-o de humano para demônio, com status e habilidades modificados. Outra personagem é a Ara, acompanhada por um espírito de raposa que, nas mecânicas da expansão, foi traduzida na habilidade de conferir um determinado número de cartas do Vilão. Já a personagem Yukari, imortal, possui a habilidade de remover de si mesma quaisquer status negativos infligidos nela pela ação de algum Vilão.



Figura 3: Da direita para esquerda, Rukio (Face A: humano), Rukio (Face B: transformado), Yukari e Ara, justiceiros da expansão desenvolvida no projeto. (2018).

Com base nas classificações e arquétipos apresentados por Novak (2010) foram classificados os personagens originais e os personagens da expansão, tanto justiceiros quanto vilões.

		ARQUÉTIPOS DE JUNG		ARQUÉTIPOS EXTRAS DE NOVAK	
ORIGINALS		Aliado		Protagonista	
		Rin Shigure Gensai		Rin	
		Mensagemiro		Coprotagonista	
		Shigure Gensai		Rin Shigure Gensai	
EXPANSÃO		Herói	Sombra	Protagonista	Aliado
		Horiuchi Aiko	Shosuro Junichi	Horiuchi Aiko	Shosuro Junichi
				Coprotagonista	
		Aliado	Mensagemiro	Horiuchi Aiko Shosuro Junichi Akodo Yuki	
		Horiuchi Aiko Shosuro Junichi Akodo Yuki	Akodo Yuki	Antagonista	Coadjuvante
			Shosuro Junichi (Antagonista Transformacional)	Horiuchi Aiko Shosuro Junichi Akodo Yuki	

Figura 4: Classificação de 3 Justiceiros originais e da expansão segundo os Arquétipos de Jung (1969) e classificações apresentadas por Novak (2010).

		ARQUÉTIPOS DE JUNG	ARQUÉTIPOS EXTRAS DE NOVAK
ORIGINAIS		Sombra	Antagonista
		Hachiro Inui Houkai Ogo	Hachiro Inui (Antagonista) Houkai (Antagonista Realista) Ogo (Antagonista Exagerada)
EXPANSÃO		Guardião	Sombra
		Seppun Kazumi	Chuda Aya Deus das Sombras Seppun Kazumi
			Seppun Kazumi (Antagonista Transformacional e Falsa) Deus das Sombras (Antagonista Transformacional e Exagerado)
	Aliado	Mensageiro	
	Seppun Kazumi	Seppun Kazumi	Chuda Aya (Antagonista Transformacional e Realista)

Figura 6: Classificação de 3 Vilões originais e da expansão segundo os Arquétipos de Jung (1969) e classificações apresentadas por Novak (2010).

Os personagens foram classificados em mais de um arquétipo, tendo em vista a perspectiva que na Jornada do Herói (VOGLER, 2006), o personagem se desenvolve e pode transitar entre os arquétipos, podendo possuir características em comum com outros arquétipos além do que é mais proeminente em sua narrativa e personalidade. Por isso, essas mudanças melhoram a experiência do jogador à medida que arquétipos podem ter diferentes predominâncias dependendo do momento que vivemos em nossas vidas.

Ao analisar o resultado das entrevistas verificamos que com as opções adicionais de arquétipos e personagens há uma maior possibilidade de resultar em uma conexão emocional com o jogo e personagem, como ressalta o Participante T ao jogar com o personagem Rukio: “Gosto desse tipo de personagem. Ele não é envolto na sociedade, não quer chamar atenção e está sempre no canto dele. Mas, caso seja possível ajudar alguém ou entrar em algum grupo, ele o faz. Ele é um demônio e tem super poderes, mas não gosta que isso seja exposto, pois quer ser apenas mais uma pessoa normal. E é o tipo de personagem de que gosto de criar em RPGs ou jogos online: deixo meus personagens o mais forte possível, mas não os utilizo para competições ou algo do tipo. No entanto, quando alguém precisa de ajuda, dou esse suporte.”. Não só há a possibilidade de criar um vínculo com o jogador, mas também de criar uma sensação de familiaridade e conforto indicado pelo entrevistado A em relação a personagem Yukari: “Me senti familiarizado, uma personagem que me lembra outros personagens que eu gosto muito - personagens solitários, mas com uma grande força de vontade. Isso os levaria a desenvolver um modo diferente de viver, ele se vira por si só.” Padrões narrativos possibilitam que sujeitos se localizem mais facilmente dentro de uma narrativa e se identifiquem com

os arquétipos ali presentes, criando com mais facilidade um sentimento de conexão e empatia entre jogador e personagem.

Ao desenvolver personagens dentro de todos os arquétipos de Jung (1969), criou-se várias opções de contato com os padrões dentro de uma narrativa, dessa forma possibilitando a formação de uma conexão com diversos tipos de jogadores ao mesmo tempo a interação com a narrativa do jogo em diferentes maneiras e perspectivas indica o Participante H ao comentar sobre a personagem Yasmine: “É o tipo de personagem de que gosto de interpretar. Ela é vingativa, e tem bons motivos por trás de sua história. Parece ter uma personalidade profunda”.

Para enriquecer a experiência com o personagem a expansão adicionou mecânicas em formas de habilidades únicas, possibilitando que cada jogador experienciasse ainda mais a personalidade e arquétipo de seu personagem. Além disso as habilidades e atributos foram estruturados embasados nos componentes do jogo original dessa forma não prejudicando a experiência dos jogadores ressalta o entrevistado H ao jogar com a personagem Yasmine: “Estava esperando que o jogo fluísse bem e os personagens se encaixassem no jogo. O resto, como as histórias dos personagens, foi consequência. Esperava também que os personagens estivessem balanceados e tivessem interação com vilões e cartas de ação e situação, pois esse é o ponto forte do Say Bye to the Villains. Todas essas características aparecem na expansão.”.

Personagens como Junichi, que se encaixa no arquétipo de sombra, mas que é uma opção de personagem para o jogador, possibilita experiências únicas: uma opção para o jogador que está enjoado de jogar sempre como mocinho alinhado aos valores do universo do jogo, que agora terá a possibilidade de jogar com uma perspectiva totalmente diferente da comum - destaca a entrevistada L ao jogar com o personagem Junichi: “Ele é forte e busca atingir o objetivo dele independente qual for, ele queria dar um “jeito” em todo mundo e ele poderia, mas acabou sendo obrigado a se preocupar com outros (personagens). Na história dele ele é um assassino frio e muito poderoso mas ele tem que lutar contra isso, então eu senti bem esse contraste em que você tem muito poder mas você não pode usar todo esse poder.” comenta a entrevistada L e em seguida complementa ao ser perguntada sobre quais tipos de personagens são menos interessantes para ela: “Acho que aquela “galera” mais zen, mais tranquila, que ajuda mais os outros. Aqueles personagens que dão mais suporte. Costumo jogar de assassino, guerreiro em outros jogos, o cara mais forte e que resolve “batendo”.”

7 | CONCLUSÃO

Percebe-se a importância do elemento narrativo dentro de um jogo, uma vez que ao se trabalhar com uma diversidade de arquétipos dentro de um universo criam-

se diversas portas de entradas para diferentes tipos de jogadores. Arquétipos são padrões narrativos (JUNG, 1969) que dentro do inconsciente coletivo possibilitam que diferentes tipos de sujeito localizem-se dentro de uma história e em sequência crie vínculos emocionais com um personagem ou narrativa. Jogos apresentam narrativas, às vezes mais simples e às vezes mais complexas, e também apresentaram os padrões narrativos de Jung (1969). Nessa perspectiva é necessário que os jogos desenvolvam narrativas ricas e que possibilitem que seus jogadores criem um vínculo emocional para que não se perca a imersão e/ou interesse.

A aplicação dos arquétipos de Jung (1969) no jogo *Say Bye to the Villains* (KANAI, 2015) possibilitou uma maior imersão do jogador no jogo, uma vez que percebendo onde se localizava dentro do padrão narrativo o personagem passou a ser uma ponte para o jogador com o jogo. Criou-se um sentimento de familiaridade e vínculo com o jogo como pode-se ver com os entrevistados e os comentários sobre os personagens Junichi, Rukio, Yasmine e Yukari.

Apesar do surgimento de uma grande variedade de jogos percebe-se que ainda há muitos estudos a serem feitos a respeito da narrativa dentro da área. O desenvolvimento de histórias e personagens mais ricos possibilitará vínculos cada vez mais fortes entre jogador e jogo, na relação entre usuário e artefato.

O estudo desse caso procura aplicar teorias e estudos em um artefato a fim de exemplificar os tipos de arquétipos apresentados por Jung (1969) e Novak (2010), e na criação de narrativas de acordo com Vogler (2006) e Campbell (1995). Percebe-se então que seria possível o desenvolvimento de estudos ainda mais detalhados e profundos a respeito de arquétipos e a relação desses com perfis de jogadores.

AGRADECIMENTOS

Os autores gostariam de agradecer à Letícia Gondo Chinen por desenvolver o protótipo e narrativa conosco.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Ernest AND DORMANS, Joris, 2012. **Game mechanics: advanced game design**. New Riders.

BRATHWAITE, Brenda, 2009. SCHREIBER, Ian. **Challenges for game designers**. Nelson Education.

CAMPBELL, Joseph, 1995. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento.

Council, Design, 2005. **“The ‘double diamond’ design process model.”** *Design Council*.

FEIL, John AND SCATTERGOOD, Marc, 2005. **Beginning game level design**. Thomson Course Technology.

JUNG, C.G, 1969. **Man and his symbols**. Dell Publishing.

KANAI, Seiji, 2015. Say Bye to the Villains - Livro de Regras [online]. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/galapagosproduction/system/game/assets/attachments/000/002/448/original/Jogo-de-cartas_Say-Bye-to-the-Villains_regras.pdf?1447789166

NOVAK, Jeannie, 2010. **Desenvolvimento de games**. São Paulo: Cengage Learning.

SHELL, Jesse, 2014. **The Art of Game Design: A book of lenses**. AK Peters/CRC Press.

VOGLER, Christopher, 2006. **A jornada do escritor: estrutura mítica para roteiristas**. Rio de Janeiro.

PROPOSTA DE OFICINA DE QUADRINHOS: O APRENDIZADO DE UMA LINGUAGEM MULTIMÍDIA

Eduardo Elisalde Toledo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Instituto de Letras
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

Marcelo Magalhães Foohs

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Educação
Porto Alegre – Rio Grande do Sul

RESUMO: Neste relato descreve-se uma oficina de histórias em quadrinhos realizada numa escola municipal de ensino fundamental, em Porto Alegre. Esta experiência fundamenta-se na definição de Mayer (2009) para a linguagem multimídia; além disso, utilizam-se princípios da linguagem dos quadrinhos conforme Eisner (1985, 1996), McCloud (1995) e Cohn (2013, 2018). Essa base teórica sustenta a análise dos conteúdos oferecidos na oficina, a recepção dos alunos às técnicas de desenho e roteirização aplicadas às histórias em quadrinhos, e as produções finais dos participantes, comparando suas produções iniciais com o projeto final: uma produção autoral de quatro páginas. Percebe-se que, por meio do aprendizado da linguagem multimídia dos quadrinhos, os alunos puderam estabelecer relações entre palavras e imagens para apresentar narrativas, apropriando-se de técnicas de desenho, roteirização, linguagem dos quadrinhos e colorização, que serviram

como instrumentos para ampliar e qualificar a comunicação de ideias, fruto do repertório como leitor/espectador/ouvinte das mais diversas mídias a que cada um está exposto (quadrinhos, cinema, música, séries etc.).

PALAVRAS-CHAVE: histórias em quadrinhos; educação básica; linguagem multimídia.

PROPOSAL OF A COMICS WORKSHOP: LEARNING A MULTIMEDIA LANGUAGE

ABSTRACT: This report describes a comics workshop held at a municipal elementary school in Porto Alegre. This research is based on the definition of Mayer (2009) for the multimedia language; in addition, comic book principles are used according to Eisner (1985, 1996), McCloud (1995) and Cohn (2013, 2018). This theoretical basis supports the analysis of the contents offered in the workshop, the reception of the students to the techniques of drawing and script applied to the comics, and the final productions of the participants, comparing their initial productions with the final project: a four-page authoring production. Through learning the multimedia language of comics, students were able to establish relationships between words and images to present narratives, appropriating techniques of drawing, scriptwriting, comic language and colorization, which served as instruments to expand and qualify the

communication of ideas, a result of the repertoire as a reader/spectator/listener of the most diverse media to which each one is exposed (comics, cinema, music, tv shows etc.).

KEYWORDS: comic books. basic education. multimedia language.

1 | INTRODUÇÃO

Diante da dificuldade em se formarem novos leitores nas escolas, seja por falta de hábito ou por desinteresse dos alunos, cabe ao professor de língua portuguesa, e até mesmo de outras disciplinas (já que todas necessitam de leitores proficientes para que a aprendizagem seja realizada de forma plena), buscar alternativas para conquistar novos leitores.

A geração atual necessita de ferramentas que permitam um consumo mais crítico dos diversos conteúdos que estão a sua disposição (séries, filmes, videoclipes, quadrinhos, músicas etc.). Já que os jovens atualmente estão imersos na simultaneidade e hipertextualidade do mundo digital, em que texto e imagem se entrelaçam e constituem novas formas de expressão e comunicação, cabe ao professor oferecer orientações sobre as melhores “trilhas” nessa “selva de informações”.

Desse modo, propõe-se o uso das histórias em quadrinhos nas salas de aula para incentivar a leitura e oferecer a aprendizagem de uma linguagem multimídia (texto e imagem), que testemunha um período de explosão criativa no mercado editorial e de crescente interesse acadêmico por pesquisadores das áreas de comunicação, literatura, linguística, psicologia, filosofia, entre outras.

A presença dos quadrinhos no cotidiano dos alunos já não pode ser ignorada. Assim como o cinema vem recebendo uma atenção especial por parte dos órgãos governamentais, com até mesmo leis que promovem a exibição e análise de filmes nas escolas (por exemplo, a lei 13.006, que torna obrigatória a exibição de filmes nacionais nas escolas públicas), a linguagem dos quadrinhos deve receber esse mesmo cuidado pedagógico, permitindo a alunos pouco familiarizados com essa mídia a oportunidade de conhecer de forma mais aprofundada este objeto cultural que mobiliza tantas paixões entre leitores e amantes da nona arte.

Neste relato são apresentadas as experiências vivenciadas numa oficina de histórias em quadrinhos realizada numa escola municipal de ensino fundamental, em que participaram alunos de sexto a nono ano. Os participantes dessa oficina eram adolescentes entre 13 e 15 anos, interessados em animes, mangás, filmes de super-heróis e games. Em média, frequentavam a oficina oito a dez alunos por encontro, em sua maioria do gênero masculino. Com base nessas experiências, pretende-se analisar quais conteúdos e habilidades vistos na oficina permitiram, no contexto da Educação Básica, aos alunos se apropriar de uma linguagem multimídia.

2 | A LINGUAGEM MULTIMÍDIA

Neste estudo, toma-se como fundamento para definição de “multimídia” (ou mídia que se utiliza de uma linguagem multimodal) as palavras de Mayer (2009, p. 5):

Eu defino o ensino multimídia como a apresentação de material usando palavras e imagens, com a intenção de promover a aprendizagem. Por palavras, quero dizer que o material é apresentado em forma verbal - usando texto impresso ou falado, por exemplo. Por imagens, quero dizer que o material é apresentado em forma pictórica, incluindo o uso de gráficos estáticos, como ilustrações, gráficos, fotos ou mapas, ou gráficos dinâmicos, como animações ou vídeos.

A linguagem dos quadrinhos, desse modo, constitui um artefato multimídia, pois combina palavras e imagens. A escolha dessa multimídia fundamenta-se na seguinte ideia defendida por Mayer (2009, p. 6):

O caso da aprendizagem multimídia é baseado na idéia de que as mensagens instrucionais devem ser projetadas à luz de como a mente humana trabalha. Suponhamos que os humanos tenham dois sistemas de processamento de informações - um para material verbal e outro para material visual. Vamos também reconhecer que o formato principal para apresentar material instrucional é verbal. A justificativa para apresentações multimídia - isto é, apresentar material em palavras e imagens - é que ela tira proveito da capacidade total dos seres humanos para processar informações. Quando apresentamos o material apenas no modo verbal, estamos ignorando a contribuição potencial de nossa capacidade de processar material no modo visual também.

Por isso, o aprendizado dos mecanismos que constituem essa mídia pode desenvolver habilidades comunicativas que transcendem a linguagem dos quadrinhos como, por exemplo, a linguagem publicitária e os *memes* da internet. Conforme Mayer (2009, p. 7), “no processo de tentar construir conexões entre palavras e imagens, os aprendizes são capazes de criar uma compreensão mais profunda do que poderiam a partir de palavras ou imagens”.

Enquanto Mayer centra sua análise na percepção de material multimídia por parte dos alunos e em superioridade para aprendizagem em relação a materiais puramente verbais ou visuais, este estudo busca oferecer aos participantes da oficina a oportunidade de se colocar no papel de produtores de material multimídia, especificamente, histórias em quadrinhos.

3 | A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

Tomando como ponto de partida a indagação proposta por McCloud (1995, p. 4), “‘Quadrinhos’ é um termo que merece ser definido, porque se refere não a um objeto específico como ‘revista’ ou ‘gibi’. Todos podem visualizar um gibi, mas o que são ‘quadrinhos?’”. Entende-se que, somente estabelecendo as particularidades que definem essa mídia, é possível começar a compreender como aplicar a linguagem dos quadrinhos ao contexto escolar. Há dois grandes pioneiros que se debruçaram

sobre os elementos que constituem a linguagem dos quadrinhos: Will Eisner (1985, 1996) e Scott McCloud (1995, 2000, 2006).

Eisner (1985, 1996) cunhou o termo “arte sequencial” para definir a mídia dos quadrinhos. O autor considera essa arte “como um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (EISNER, 1985, p. 5).

McCloud (1995, p. 9) expande o escopo do termo cunhado por Eisner, definindo histórias em quadrinhos como “imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador”. Para o autor (McCLOUD, 1995, p. 63), a leitura dos quadrinhos prevê um papel ativo do leitor, que preenche as elipses entre os painéis (conhecidas como gutters, ‘sarjetas’ em inglês) e participa da elaboração da narrativa, experienciando o fenômeno de “conclusão”.

McCloud (1995, p. 71-73), ao dar uma atenção especial à transição quadro a quadro, estabelece seis tipos de transição:

(i) momento-a-momento: em que se produz um efeito em “câmera lenta”, e é reservado para cenas mais dramáticas em que cada gesto adquire importância;

(ii) ação-a-ação: um grau mais rápido que o anterior, mais comum em sequências de ação em comics americanos, mostra o progresso numa sequência focada em um tema único;

(iii) tema-a-tema: permanece dentro de uma cena ou tema, fornecendo vários elementos para que o leitor componha a cena em sua imaginação;

(iv) cena-a-cena: exige mais participação do leitor, pois o conduz por distâncias temporais ou espaciais;

(v) aspecto-a-aspecto: mais comum nos *mangás*, mantém uma relação subjetiva entre os quadros, exigindo um investimento emocional por parte do leitor;

(vi) non-sequitur: não há uma relação lógica entre os quadros, produzindo um efeito de *non sense*.

4 | OS QUADRINHOS NA ESCOLA

No contexto da educação, os quadrinhos vêm conquistando legitimidade nos últimos anos. Conforme Ramos (2009, p. 13),

Vê-se uma relação entre quadrinhos e educação bem mais harmoniosa. A presença deles nas provas de vestibular, a sua inclusão no PCN (Parâmetro Curricular Nacional) e a distribuição de obras ao ensino fundamental (por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola) levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor.

A linguagem dessa mídia, que alia texto e imagem, “consegue tornar mais claros, para a criança, conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente à

palavra” (SANTOS, 2001, p. 48). Quadrinhos podem ser aplicados às mais diversas áreas do conhecimento: a leitura dos quadrinhos importados no aprendizado de línguas estrangeiras, o primeiro contato com clássicos da literatura universal por meio de adaptações em quadrinhos, o uso de técnicas artísticas e os diversos estilos de artistas consagrados como Jack Kirby e Frank Miller nas aulas de artes, noções de história e geografia associados a diversos momentos da história dessa mídia e suas particularidades locais (fumetti italianos, mangás japoneses, bandas desenhadas portuguesas, historietas espanholas, comics americanos, bandés dessinées francesas), princípios científicos que subjazem à ciência dos super-heróis nos quadrinhos (SANTOS, VERGUEIRO, 2012).

Consultando a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), encontra-se, para os anos finais do ensino fundamental, a referência aos quadrinhos em duas habilidades: EF67LP28 e EF67LP30. A primeira refere-se à prática da leitura:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

A segunda refere-se à prática de produção textual:

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

Na habilidade referente à leitura, pode-se perceber como os termos “histórias em quadrinhos” e “mangá” são considerados no mesmo patamar de gêneros e suportes como romances, contos, mitos, crônicas etc. Há um aspecto positivo, a legitimação dos quadrinhos como um objeto cultural de valor comparável a gêneros literários como poemas e contos. Por outro lado, temos o equívoco de considerar os quadrinhos como um gênero e não como uma mídia, o que parece expressar um entendimento confuso (e ainda muito difundido) sobre os quadrinhos como um gênero literário. Na verdade, quadrinhos não são literatura, mesmo que se utilizem da linguagem verbal; quadrinhos possuem sua própria linguagem, que mescla elementos da linguagem verbal e da linguagem não-verbal (EISNER, 1985; MCCLOUD, 1995). Portanto, os gêneros literários podem ser apresentados por meio dessa mídia. O ideal seria se houvesse na BNCC a previsão de uma habilidade específica da linguagem dos quadrinhos, abrangendo suas particularidades de uma forma que os estudantes pudessem experienciar uma verdadeira “alfabetização” nesta mídia verbo-visual,

assim como a lei 13.006, que prevê a obrigação de exibição de filmes nacionais nas escolas públicas.

Para a habilidade referente à produção textual, novamente há uma comprovação da legitimação dos quadrinhos no ambiente educacional; aqui também se estabelece uma relação de igualdade entre gêneros literários como contos de mistério e contos de humor. Mas, como na habilidade de leitura, ocorre o equívoco de considerar os quadrinhos um gênero em vez de uma mídia, como a literatura, o cinema etc. A apropriação por parte dos alunos da linguagem dos quadrinhos implica um caminho diverso daquele da linguagem literária; além disso, reduzir a linguagem dos quadrinhos aos gêneros narrativos não é justo em relação à imensa variedade de gêneros que constituem essa mídia (quadrinhos instrucionais ou poéticos, por exemplo). Para produzir quadrinhos, mesmo quadrinhos narrativos, é necessário considerar os diferentes elementos linguísticos dessa mídia e sua relação com a expressão de ideias por meio de imagens e palavras.

5 | UMA PROPOSTA DE OFICINA DE QUADRINHOS

A oficina está organizada em cinco módulos:

1. Noções básicas de desenho para quadrinhos;
2. Noções básicas de roteiro aplicado aos quadrinhos;
3. A linguagem dos quadrinhos;
4. Arte-final e colorização;
5. Projeto autoral.

No Módulo 1, são oferecidas noções de desenho da anatomia humana em estilo realista e cartunesco, fazendo referências a artistas reconhecidos da nona arte, como Jack Kirby e Osamu Tezuka. Proporção da figura humana, do rosto e desenho das mãos são os conteúdos que são apresentados, com atividades que visam fixar modelos de construção de personagens baseados em figuras geométricas e linhas-guia. A intersecção com as Artes Visuais será muito frequente neste módulo.

No Módulo 2, apresentam-se as principais etapas que constituem a elaboração textual que precede a confecção das páginas de quadrinhos. Da ideia ao storyboard, passando pelo argumento e pelo roteiro, experiencia-se o processo de concepção de uma narrativa e sua composição em elementos básicos da “gramática” dos quadrinhos: texto e imagem.

No Módulo 3, retoma-se o binômio texto-imagem, reconhecendo os fundamentos da linguagem dos quadrinhos que já se apresentam como parte do imaginário relacionado aos quadrinhos: recordatório, balões, onomatopeias, desenhos, fluxo de leitura, design de página etc.

No Módulo 4, espera-se que o contato com técnicas de arte-final e uso de

cores permita que os alunos percebam o processo em “camadas” que resulta na página de seus quadrinhos favoritos. A intenção é demonstrar como o desenho já finalizado passa por um processo inicial de planejamento, esboço, sombreamento, arte-finalização e colorização.

No quinto e último módulo, pretende-se organizar e aplicar todos os conhecimentos com que os alunos entraram em contato durante a oficina, tanto as técnicas de desenho como de escrita, conjugando as duas linguagens que fundamentam essa arte, visual e verbal, para que produzam um projeto gráfico de quadrinhos em quatro páginas.

6 | ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Para avaliar o quanto as produções dos alunos refletem as técnicas vistas na oficina de quadrinhos, foram estabelecidos quatro critérios:

1. FIGURA: proporção da figura humana, construção da face, expressão dos gestos, figura em movimento;
2. PERSPECTIVA: técnica de um ou dois pontos de fuga;
3. NARRATIVA: estrutura narrativa composta de apresentação, complicação, clímax e desfecho;
4. LINGUAGEM VISUAL: recordatórios, onomatopeias, balões, leiaute da página, sombreamento e cores.

Análise da produção do Aluno A

1. FIGURA: há variedade de enquadramentos da figura do protagonista, porém quase sempre numa mesma posição (de frente, como se conversasse com o leitor), há algumas expressões faciais que procuram demonstrar emoções do protagonista.

2. PERSPECTIVA: há vários painéis dedicados a compor o cenário, passando uma ideia de primeiro e segundo plano, e o uso de variação nas dimensões de figuras e objetos busca representar a relação entre os personagens e os objetos dentro do cenário.

3. NARRATIVA: a narrativa usa a técnica de *in media res*, e depois segue linearmente, sem *flashbacks* e com um final em aberto.

4. LINGUAGEM VISUAL: utiliza-se de balões de fala, recordatórios com e sem contorno, onomatopeia, leiaute de página tradicional que varia entre 7 e 11 painéis por página, há utilização bastante qualificada de técnica de sombreamento e não há uso de cores, apenas de preto e branco.

Observando as produções do Aluno A, pode-se observar que desde o início ele já apresenta uma habilidade bastante desenvolvida em relação às técnicas de desenho que são trabalhadas na oficina. Há um estilo bastante marcado que remete

ao mangá (pelo qual o próprio aluno confessa ter bastante apreço). A característica mais marcante de sua produção final é o uso da técnica de sombreamento que dá profundidade ao seu desenho e mostra um cuidado na produção de cenários e objetos de cena. A divisão dos painéis nas quatro páginas é bastante tradicional e busca equilibrar o conteúdo e função narrativa de cada painel ao seu tamanho dentro da página. A narrativa é coerente e revela uma construção bastante autoral, que mescla com bastante equilíbrio as referências japonesas com a tradição visual do comics americano.

Análise da produção do Aluno B

1. FIGURA: utiliza-se de uma figura popularmente conhecida como *stick figure*, ou boneco-palito, por esse motivo não há riqueza de detalhes na construção das faces nem do corpo das figuras representadas; em compensação há uma expressão bastante rica de movimento nos painéis, o que acrescenta dinamismo ao desenho;

2. PERSPECTIVA: a perspectiva é bastante rudimentar, com muitos personagens em duas dimensões e apenas pistas relacionadas ao tamanho relativo das figuras;

3. NARRATIVA: apresenta uma estrutura completa narrativa com início, meio e fim, de forma bem tradicional.

4. LINGUAGEM VISUAL: há recordatórios sem contorno, balões de fala e pensamento, leiaute da página com painéis com e sem contorno e uso de cores em alguns painéis (vermelho e amarelo).

Em relação às produções do Aluno B, desde seus primeiros desenhos já se observa o estilo boneco-palito que, mesmo depois das aulas sobre proporção da figura humana e do rosto, o aluno insistiu em manter por toda a sua produção na oficina. Por ser um aluno bastante inseguro em relação ao seu traço, mas com muitas ideias e uma noção bastante precisa de como expressar movimento e dinamismo em suas figuras, não se insistiu sobre a possibilidade de experimentar um outro estilo de desenho.

Análise da produção do Aluno C

1. FIGURA: por ser protagonizada por robôs e ciborgues, sua produção não se dedica muito a reproduzir o aprendizado sobre a proporção da figura humana e do rosto; em compensação, as lições sobre movimento da figura são bastante aproveitadas para expressar o dinamismo da narrativa;

2. PERSPECTIVA: diante de tanta ação, há pouco espaço para cenários e objetos; há um sentido bem minimalista de profundidade induzido no leitor pela variação nas dimensões das figuras;

3. NARRATIVA: puramente visual, com pouco texto; há uma narrativa elíptica, em que eventos são apenas sugeridos e não apresentados explicitamente, que

lembra a ação frenética de um filme hollywoodiano;

4. LINGUAGEM VISUAL: há poucos recordatórios e balões, sobressai-se o uso das cores e o leiaute “caótico” que busca harmonizar a forma ao conteúdo, uma batalha entre os dois personagens.

Em suas produções, o Aluno C sempre se utilizou profusamente de uma paleta de cores que dão dinamismo e intensidade a seus desenhos. Suas narrativas em quadrinhos apresentavam desde suas primeiras produções um apelo visual muito forte em detrimento de recursos verbais como recordatórios e balões de fala. Há muita informação visual em seus painéis e a configuração das páginas conta uma narrativa cheia de ação e movimento, com variedade de enquadramentos e ângulos.

Análise da produção do Aluno D

1. FIGURA: faz uso de várias técnicas praticadas na oficina, há muitas figuras humanas em diferentes poses, sempre buscando uma harmonia das proporções, há bastante figuras em movimento e gestos que buscam expressar emoções e pensamentos dos personagens;

2. PERSPECTIVA: em alguns painéis, ao início da narrativa, em que se utiliza de ângulos variados para expressar a sensação de espaço e orientação dentro do cenário; porém, em geral, prefere um uso mais minimalista do espaço, inserindo apenas informações visuais que tenham função na narrativa;

3. NARRATIVA: apresenta uma estrutura narrativa incompleta, com algumas elipses entre a apresentação e a complicação, deixando o final inconcluso, com mais apelo visual do que suporte da linguagem verbal;

4. LINGUAGEM VISUAL: há recordatórios, balões de fala e pensamento, leiaute da página com painéis com contorno e uso de cores em alguns painéis (apenas no início).

O Aluno D demonstrou desde o início da oficina um interesse especial pela cultura japonesa, mangás e animes, sempre se utilizando dessas referências para compor suas histórias em quadrinhos. Há também muitos elementos da cultura *gamer*, que são apropriados pela narrativa de sua produção final. Por levar mais tempo para compor suas páginas - já que gostava de realizar um desenho repleto de detalhes - muitas de suas produções se apresentam incompletas e até mesmo seu projeto final apresenta um aspecto mais improvisado quando comparado com outros de seus desenhos iniciais, com um traço mais sofisticado e um uso mais harmônico das cores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo vê-se que a linguagem dos quadrinhos combina o potencial narrativo da linguagem visual com o potencial literário da linguagem verbal em uma

mídia que, quando explorada em sala de aula, permite aos alunos o acesso a um meio de comunicação rico em possibilidades expressivas. Para isso, o professor precisa familiarizar-se com a linguagem multimodal que subjaz à arte das histórias em quadrinhos.

Na oficina de quadrinhos, foram apresentadas aos participantes técnicas de desenho e roteiro, seguidas da execução de um projeto de quadrinhos autoral que permitiu aos alunos aplicar essas técnicas para narrar uma história em tema e estilo de sua preferência.

Ao analisar essas produções finais da oficina, pode-se observar que há uma grande influência dos mangás, quadrinhos japoneses, tanto na forma como no conteúdo das narrativas. Retomando as ideias propostas por McCloud (1995), vemos que os alunos combinam as transições mais frequentes (ação-a-ação) dos comics, quadrinhos norte-americanos, com a caracterização e as temáticas (rosto oval e olhos grandes; lutas de robôs e invasões alienígenas) típicas dos mangás, quadrinhos japoneses o que pode ser um indício de que o consumo da cultura japonesa se dá mais frequentemente por meio dos animes, animações japonesas, como *Naruto* e *Dragon Ball*, do que pelos próprios mangás que inspiraram essas produções.

Além disso, as composições, mesclando palavras e imagens, demonstram, por parte dos participantes da oficina, um domínio consciente das principais ferramentas comunicativas dessa mídia: há uso de onomatopeias para representar efeitos sonoros, de balões para expressar os diálogos e monólogos dos personagens, de enquadramentos para enfatizar a composição do cenário, a posição dos personagens e detalhes de cena, de alternância nos tipos de transições para sinalizar o progresso da narrativa.

Quanto às técnicas de desenho apresentadas na oficina, o que parece ter marcado mais os alunos foi a figura em movimento, que muitos aplicaram em suas páginas e que pode ser explicado também pelo fato de muitas das histórias reproduzirem cenas de ação. O uso das cores teve pouco papel nos quadrinhos dos alunos, mesmo que durante a apresentação desse conteúdo na oficina, muitos tenham ficado empolgados com as possibilidades de combinação das cores em paletas e do simbolismo que pode ser associado às cores.

Assim, percebe-se que, por meio do aprendizado da linguagem multimodal dos quadrinhos, os alunos puderam estabelecer relações entre palavras e imagens para apresentar narrativas, apropriando-se de técnicas de desenho, roteirização, linguagem dos quadrinhos e colorização, que serviram como instrumentos para ampliar e qualificar a comunicação de ideias, fruto do repertório como leitor/espectador/ouvinte das mais diversas mídias a que cada um está exposto (quadrinhos, cinema, música, séries etc.). Cada um dos participantes teve a oportunidade de combinar influências, criatividade e imaginação para expressar-se numa linguagem autoral, resultado da descoberta e desenvolvimento de uma “voz” própria durante a realização da oficina.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em: 20 de Ago. 2018.
- EISNER, Will. **Narrativas Gráficas**. São Paulo: Devir, 2005.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- MAYER, Richard E. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.
- McCLOUD, Scott. **Reinventando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2005.
- McCLOUD, Scott. **Desenhando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2008.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SANTOS, R.E. Aplicações da história em quadrinhos. **Comunicação & Educação**, n.22, p.46-51, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36995/39717>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- SANTOS, R. E. ; VERGUEIRO, W. **Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática**. *Eccos Revista Científica*, v. 27, p. 81-95, 2012.
- TOLEDO, Eduardo Elisalde. **Oficina de quadrinhos: o aprendizado de uma linguagem multimodal**. 84 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação, Curso de Especialização Mídias na Educação, Porto Alegre, 2018.

SITE DE CURADORIA EM JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Daiana Aparecida Fontana Cecatto

UDESC -Universidade do Estado de Santa Catarina- ProfHistória
Florianópolis - SC

RESUMO: As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) já se fazem tão presente no cotidiano das pessoas, em suas relações sociais, comerciais, financeiras, entre outros, que se nomeou como cultura digital ou cibercultura, as relações mediadas por essas tecnologias. Uma das tecnologias digitais de informação e comunicação compreende os jogos digitais, que conquistaram boa parcela dos jovens. Jogos com temáticas históricas, tanto jogos comerciais quanto educativos, estão presentes no universo juvenil. Tais aspectos levam o professor a pensar como os jogos abordam essas temáticas em suas narrativas, e de que forma os jogos poderiam ser uma ferramenta útil para o professor integrar as TDICs ao currículo escolar, objetivando a aprendizagem. O que se nota, entretanto, é que muitos professores têm receio de integrar essa tecnologia em seu planejamento, pois se sentem inseguros por não ter afinidade com o mundo dos games. Diante disso, se pensou como um site de curadoria de jogos digitais poderia ser utilizado para ensinar história. Dialogando com pesquisas de livros, artigos

científicos e sites de jogos digitais, abordou-se assuntos como TDICs, webcurrículo, curadoria de conteúdo, jogos digitais e o ensino de história. A idealização e confecção do site de curadoria de jogos digitais para ensinar história também é explanada ao final. O site está disponível no endereço <<https://www.jogosdehistoria.net/>>

PALAVRAS-CHAVE: curadoria, jogos digitais, ensino de história, webcurrículo.

CURATORSHIP SITE IN DIGITAL GAMES IN HISTORY TEACHING

ABSTRACT: The digital technologies of information and communication (TDICs) are already so present in the daily life of people, in their social, commercial, financial relations, among others, that is named as digital culture or cyberculture, relations mediated by these technologies. One of the digital technologies of information and communication comprises the digital games, that conquered good part of the young people. Games with historical themes, both commercial and educational games, are present in the youth universe. Such aspects lead the teacher to think about how the games approach these themes in their narratives, and how games could be a useful tool for the teacher to integrate the TDICs into the school curriculum, aiming at learning. What is noticeable, however, is that many teachers are afraid to integrate this

technology into their planning because they feel insecure because they have no affinity with the gaming world. Faced with this, it was thought how a digital games curatorship site could be used to teach history. Talking with researches on books, scientific articles and digital gaming sites, topics such as TDICs, webcurriculum, content curation, digital games and the teaching of history were discussed. The idealization and confection of the site of curatorship of digital games to teach history is also explained at the end. The site is available at <<https://www.jogosdehistoria.net/>>

KEYWORDS: curatorship, digital games, history teaching, webcurriculum.

1 | INTRODUÇÃO

Não são incomuns as falas de alunos relacionando temáticas históricas estudadas à algum jogo digital, um exemplo disso foi que, ao abordar a Primeira Guerra Mundial, o aluno questionou se a docente já havia jogado ‘Supremacy 1914’, um jogo de estratégia no qual o jogador consegue comandar tropas de países durante a Primeira Guerra Mundial. Os estudantes nessa hora comentam o que gostam ou não do jogo mencionado. Isso mostra primeiramente como os jogos digitais, ou chamados games, estão presentes na vida dos alunos e também indica que o público juvenil consegue relacionar o jogo digital, algo do seu cotidiano, aos acontecimentos históricos, estudado na aula de História. Diante desse panorama da cibercultura, como nomeia Pierre Levy (2009), em que as tecnologias de informação e comunicação permeiam as relações no ciberespaço, a escola não pode ficar isolada do contexto, é preciso entender como as TDICs influenciam os processos sociais, e o cotidiano da comunidade escolar. A questão é como fazer para que os alunos tenham entendimento e criticidade com relação a elas, para não serem meros consumidores passivos das TDICs, mas sim, sujeitos que saibam utilizá-las de forma ética, reflexiva e crítica, tornando-se também criadores de conteúdo.

As TDIC facilitaram muitos processos financeiros, econômicos, sociais ao encurtar distâncias, ao promover a democratização da informação, mas se deve refletir que a tecnologia não é neutra, ela também pode ser excludente ou includente. Cupani (2003), discute a complexidade da natureza dual da tecnologia, que respondem à uma intencionalidade humana, e isso deve ser levado à reflexão. Na questão dos jogos digitais, pode ser exemplificado nos jogos digitais comerciais que visam fidelizar e vender o produto ao seu público. Por outro lado, os games também podem contribuir com uma narrativa que suscite questões para promover o ensino-aprendizagem (CECATTO 2019).

Essa inserção dos jogos digitais e das tecnologias digitais na escola ocorreria através do chamado Webcurrículo. Este currículo da cultura digital abrange debates sobre a questão das tecnologias, utilização de museus virtuais, objetos de aprendizagem, ferramentas de trabalho (editores de texto, planilha), ferramentas de autoria tais como criação de podcast, sites, vídeos, o uso de redes sociais para

comunicação com pais e alunos, uso de plataformas virtuais e também a inserção de jogos digitais no ensino (ALMEIDA 2016 apud CECATTO 2019). E o jogo digital, que muitas vezes é entendido como um concorrente que prejudicaria a aula do professor, pode se tornar um aliado, por ser uma ferramenta mais interativa e atrativa ao estudante, motivando-o muitas vezes, a buscar mais sobre o assunto estudado, ou ainda, estimular que os alunos também criem seus próprios jogos, como possibilitam alguns aplicativos. Para isso ocorrer deve haver planejamento por parte do professor e também da direção da escola para a realização dessas atividades.

Para muitos professores de história, trabalhar com ferramentas tecnológicas parece algo difícil, ou até impossível, pois como Prensky (2001) expõe em sua obra “Nativos Digitais, Imigrantes Digitais” a existência de uma disparidade de interesses entre os nativos digitais, isto é, os jovens que já nasceram quando a internet e as TDICs já estavam amplamente difundidas, e os imigrantes digitais, que são as pessoas que nasceram antes do florescer das TDICs, e que ainda estão se adaptando, o que abrange boa parcela dos docentes que atuam em sala de aula. Ao invés do professor rejeitar os jogos digitais, é preciso que ele entenda que se trata de algo que faz parte do universo juvenil, e são necessários debates sobre como o uso dos jogos digitais poderia contribuir para o ensino de história.

O site criado é fruto de uma dissertação, que tem por objetivo ajudar o professor nessa caminhada para inserção dos jogos digitais ao orientar e trazer informações sobre como o professor pode utilizar os games em sala de aula. O site dá dicas de jogos digitais, com sugestões de questões para trabalhar o jogo, com links ativos, vídeos de apoio, entre outros. A escolha de um site de curadoria se deve ao fato de que usuários, principalmente professores, possam acessar de qualquer lugar, no seu computador ou smartphone com acesso à internet, e também porque o site permite a utilização de ferramentas de interação, tais como o compartilhamento de postagens, fóruns para troca de experiências, críticas ou sugestões, o que enriquece o material disponibilizado. Essas plataformas on line, podem ser entendidas como uma mídia digital que permite projetar sentimentos e ideias e compartilhá-las com o mundo todo (ACKERMANN 2001 apud SCHWARTZ 2014). O artigo se apoia em livros, artigos científicos, sites governamentais e sites de jogos buscando mostrar como um site de curadoria de jogos digitais pode auxiliar o professor no ensino de história, partindo desde sua idealização, confecção e escolha dos jogos digitais que serão indicados no site.

2 | SITE DE CURADORIA DE JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O jogo digital é um objeto cultural digital, considerado transmídia, já que integra imagem, vídeo, som, interação, texto. É enquadrado como item da pós modernidade ocidental, que também pode ressignificar a cultura (PETRY, 2016). O jogo digital está ligado à concepção de jogo, discutida por Huizinga, na obra “Homo ludens: o jogo

como elemento da cultura”, que traz uma leitura de como o jogo vai além da mera diversão, constituindo-se de um elemento cultural, que faz parte das sociedades humanas (HUIZINGA 2010 apud CECATTO 2019). É comum as pessoas jogarem seus jogos on line esperando para consulta médica, na fila do banco, ou em seus momentos de lazer, inclusive convidando amigos para jogar através das redes sociais. O que evidencia o jogo digital como mais que um mero passatempo, mas como um elemento da cibercultura. Alves e Coutinho (2016) abordam no livro “Jogos digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências” que é possível a aprendizagem por meio de jogos, de aprender com jogos, e de aprender fazendo jogos.

A relação entre os jogos digitais e o ensino de história reside no fato de que não é suficiente o professor ter o conhecimento histórico para que a aprendizagem do aluno seja efetiva. O docente deve entender os elementos que influenciam o processo de aprendizagem, de que forma os alunos aprendem (CAIMI, 2006). E sendo assim, é preciso entender que os jogos fazem parte do cotidiano da maioria dos jovens, e que eles aprendem também através das mídias e dos jogos digitais. Essa nova demanda requer do professor de história o desafio de repensar como se ensina, como se aprende, identificando qual é o contexto que o aluno está inserido (CAIMI, 2009). Um jogo digital também pode “ensinar” história, e essa é uma das preocupações da didática da história. Ela investiga o que é aprendido, e o que deveria ser aprendido, bem como a formação da consciência histórica e também como a exposição e representação da História é feita pelos meios de comunicação (incluindo os jogos digitais). Busca analisar as técnicas e materiais de ensino e as variadas possibilidades da representação histórica, dentro e fora da escola. (BERGMANN 1989 apud CECATTO 2019). Pois não se aprende exclusivamente na escola (CERRI, 2010), mas em outros lugares, como através da mídia, da comunidade, no grupo de amigos e também através das tecnologias midiáticas, inclusive os jogos digitais. Ao analisar os jogos ‘Stronghold’ e ‘Age of Empires’, Cristiani Bereta da Silva, no artigo intitulado “Os jogos e o conhecimento histórico no Ensino Fundamental”, ela dialoga sobre relações possíveis entre os jogos e o desenvolvimento do pensamento histórico no Ensino Fundamental, e expõe que os professores de História sabem pouco sobre o que seus alunos sabem sobre História. Sendo importante, portanto, conhecer mais sobre o universo dos jogos digitais que os alunos conhecem para poder assim romper com a visão fragmentada que muitos jogos trazem consigo, e assim ressignificar a história além das visões reducionistas (SILVA, 2009).

Uma das formas de levar o aluno à aprendizagem é através da empatia histórica, que é possibilitada através da imaginação e descentramento, em que o indivíduo se coloca no lugar do outro, e tenta olhar de outra maneira, isto é, o jogo leva a exercitar a imaginação sobre determinado assunto (ANDRADE Et al, 2011). Isso pode ser exemplificado no game ‘O último banquete em Herculano’ em que o jogador através da empatia histórica, vive o personagem Septimius, que é um escravo romano,

morador de Herculano, cidade vizinha à Pompéia, que tem como missão no jogo, cumprir uma série de tarefas para seu senhor. Essa empatia histórica é proporcionada, além dos aspectos visuais e auditivos, tais como cenário, sonorização, também pela narrativa. Petry (2016, p. 35) afirma que: “Jogos digitais tem a capacidade de contar histórias”. A narrativa é um elemento que seduz o jogador a continuar jogando. Essa interação de interferência na trajetória dos personagens, faz com que o game seja mais atrativo que o cinema, pois o jogador se sente agente ativo da narrativa, enquanto que no cinema ele apenas é passivo, não pode interferir na condução da narrativa.

As obras de Gumbrecht (2010) e Groot (2009) ajudam a entender como o jogo digital na contemporaneidade pode ser um meio para a transposição didática, auxiliando o professor nas aulas. No livro “Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir” Gumbrecht (2010), coloca em discussão a questão da presença, que pode se relacionar, portanto com o clima histórico que o jogo eletrônico proporciona aos seus jogadores. A arquitetura visual, os sons, o movimento dos personagens, a narrativa, envolvem de tal forma, que o indivíduo se sente “dentro do jogo”. O autor cita a “Stimmung” histórica, que seria criar uma atmosfera histórica, ajudando nesse processo de assimilação, de sensibilização para aquele conhecimento (GUMBRECHT, 2011). A obra intitulada “Consuming History: Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture” de Groot (2009), discute como a sociedade consome história, e como uma leitura desse consumo pode ajudar a entender a cultura popular e questões de representação, abordando desde jogos de computador, telenovelas, entre outros. A obra aborda vários games comerciais que fazem sucesso no mercado norte-americano quanto a seus aspectos históricos e de narrativas.

O jogo digital se torna interessante por ser algo diferente da rotina que o aluno está habituado. Mas como avaliar o jogo digital para utilizar no ensino de história? Telles e Alves (2015) apud CECATTO (2019) recomendam alguns critérios na hora de avaliar o jogo digital tais como: problematizar as imprecisões; analisar o que se pode compreender a partir dos conceitos principais; diferenciar uma narrativa historiográfica da simulação historicamente válida; reconhecer as simulações para auxiliar no estudo do passado; levar em conta facilidade e o tempo que será necessário para o jogo ser executado. Percebe-se que se devidamente planejado, os jogos digitais podem ser utilizados de maneira positiva para o ensino de história. Além do material humano preparado para trabalhar com os jogos digitais que inclui o professor e os alunos, a estrutura tecnológica da escola também deve ser levada em conta na hora de escolher os jogos. Pois é preciso que o professor se sinta seguro na hora de planejar e executar as atividades em seu planejamento, pois ele pode tomar consciência da adoção das tecnologias e se familiarizar com ele, mas se não tiver um suporte, ele optará por não integrá-la em sua prática (ESPINDOLA, 2010).

Existem alguns sites de universidade, e repositórios que tem jogos digitais em

sua maioria educativos, que podem ser acessados na internet, porém nada específico voltado para o professor trabalhar com o jogo ou a partir do jogo, levantando outras questões adjacentes. Redes de ensino privadas geralmente possuem portais com indicação de jogos, mas para os professores da rede pública isso ainda é um desafio. Analisando alguns sites que hospedam ou indicam jogos. Sites como o da professora Joelza intitulado “Ensinar História” contém seis jogos digitais educativos criados pela mantenedora do site, e abrange jogos de perguntas, quebra-cabeça, jogo da memória, jogo de erros que tratam de assuntos como arte indígena, sociedade colonial escravista, economia canavieira no Brasil Colonial, sociedade urbana brasileira no início do século XIX na pintura de Debret, máscaras africanas, sociedade brasileira do final do século XIX e início do XX. Nos jogos do referido site se apresentam os campos: descrição do jogo, tema principal e instruções. Outro site que contém jogos digitais é um site coordenado pelas professoras Lynn Alves e Carmen Lima, como iniciativa da Universidade do Estado da Bahia, o site “Comunidades Virtuais”, confecciona jogos digitais para diversas áreas. Na temática de história se tem os jogos “2 de Julho – Tower Defense” sobre batalhas da Independência do Brasil na Bahia, o jogo “Industriali” que trata da Revolução Industrial, o jogo “Búzios” sobre a Conjuração Baiana, ou ainda Revolta dos Alfaiates, e ainda o jogo “Tríade” que aborda a Revolução Francesa. Um dos diferenciais dos jogos é que eles vêm acompanhado com um arquivo em pdf com “Orientações pedagógicas” que podem ser muito úteis ao professor. Outro site, similar ao objetivo proposto nesta pesquisa, é o site estadunidense que se chama “Playing History”, organizado pelos historiadores e gamers Trevor Owens e Jim Safley onde se disponibiliza resenhas e links de downloads de dezenas de jogos históricos, tendo como foco a história britânica e norte-americana (CECATTO, 2019).

Na concepção de criação do site de curadoria, idealizou-se uma logomarca que seria usada para identificar o site. A opção foi um desenho vetorial de uma pirâmide (disponível no Wix). A pirâmide tem uma simbologia por ser uma construção presente na cultura de vários povos e também porque é uma construção coletiva, análoga aos objetivos do site que é o de ser construído com a coletividade. O nome do domínio do site “jogosdehistoria.net” foi escolhido para ser algo de fácil entendimento e procura. No cabeçalho das páginas está escrito “Jogos Digitais para ensinar história - Curadoria de jogos digitais” informando o usuário sobre as intencionalidades do site. Ao se criar a homepage, optou-se por plataformas que oferecessem modelos, isto é, que não requerem conhecimentos em webdesign, já que possuem ferramentas de arrasta e solta, que permitem editar as páginas do site e também inserir aplicativos. Pensou-se também em uma plataforma que pudesse ter seu conteúdo compartilhado em rede social, principalmente grupos de professores, para divulgar o material e também analisar a receptividade do site de curadoria entre o público docente. Além do compartilhamento em rede social, o usuário também pode receber em seu correio eletrônico as atualizações do blog, ao se inscrever

no formulário do site apenas digitando o nome e endereço de e-mail. A aba “Home” apresenta a tela inicial do site, com seis imagens que tratam da logomarca do site, de imagens de captura de tela de smartphone onde são apresentados alguns jogos digitais, fotografias de usuário jogando no smartphone e no notebook. Optou-se por usar tais imagens que são trocadas a cada quatro segundos para dinamizar o site. As imagens foram realizadas pela idealizadora do site. Apresenta ainda, os posts mais recentes do blog, bem como botões de atalho para “sugestões de jogos” “usando o jogo” e “avaliando um jogo”. Há um aplicativo de rede social para o usuário curtir a página do site em rede social. O contador de visualizações da página e visitantes, são usados para acompanhar e analisar a receptividade do site. O formulário na parte inferior permite ao usuário se cadastrar para receber as atualizações do blog.

Na aba “curadoria de conteúdo” há os critérios utilizados para a escolha dos jogos. O termo “Curadoria Digital”, “remete a um processo de seleção e manutenção de objetos digitais” (DUTRA; MACEDO 2016, p.146). Tratando-se assim da pesquisa, coleta, filtragem e seleção destes jogos digitais com conteúdo relevantes para a aprendizagem, tendo em vista a imensidão de opções que a internet disponibiliza, porém, o site busca reunir vários jogos para o professor não necessitará perder tempo procurando na rede mundial ou ficar inseguro para trabalhar o jogo digital em sala de aula.

O jogo também pode ser classificado com um objeto digital de aprendizagem, segundo Costa e Pafunda (2014), tendo em vista sua criação, intenção, utilização no mundo virtual e no ambiente educacional. A seleção dos jogos digitais é baseada na avaliação de objeto digital de aprendizagem, levando em conta a qualidade de conteúdo, alinhamento ao objetivo para aquele assunto, jogos na língua materna, jogos com um design e jogabilidade de fácil entendimento e acessíveis em diversas plataformas, computador, smartphone, como propõe avaliação de objetos digitais de aprendizagem proposta Leacock e Nesbit 2007 (apud CECHINEL, 2014 e CECATTO 2019). Ressaltando que os jogos selecionados no site levaram em conta a recomendação de jogos digitais que a política de privacidade do site de origem permita a indicação. São indicados jogos que estão em repositórios de objetos educacionais, oriundos de universidades, e repositórios governamentais. O que diferencia o site de curadoria de um repositório é que não se hospedará o jogo, mas apenas se indica os links para acesso de jogos, vídeos, e textos relacionados. As categorias históricas estão organizadas dentro do “Blog”, que é alimentado por postagens, não sendo necessário edição do site para inserir os jogos, facilitando as postagens, uma vez que se faz necessário apenas criar a postagem e categorizá-la. Nesta seção é possível encontrar o número de visualizações e os posts preferidos dos usuários. Na página inicial, são mostradas as postagens mais recentes do blog, o que torna o site mais dinâmico. Há opção de pesquisar no canto superior direito da tela. No blog há na parte superior a categorização da temática. Em seguida o assunto específico. Depois há dados sobre os desenvolvedores do jogo, quando houver, bem

como o link do jogo para acessar. Abaixo se tem então o gênero do jogo (educacional ou comercial), a compatibilidade, isto é, as plataformas nas quais o jogo funcionará, tais como computador, smartphone e a compatibilidade de sistema operacional. A classificação etária do jogo, é mostrada, já que é algo muito importante na hora de se indicar quando o público são crianças ou adolescentes. Nos comentários são abordados os pontos positivos e os negativos e as abordagens que deixam o jogo interessante. No roteiro didático proposto de todos os jogos, são apresentados os campos (CECATTO 2019):

Título: Campo referente ao título do jogo. Logo abaixo são escritas as orientações ao professor para que leia, teste antecipadamente e analise se é adequado ou não à turma.

Assunto: É o tema principal do jogo.

Palavras-chave: São palavras relacionadas às temáticas

Link Do Jogo: Endereço do link no qual o jogo está disponível ou para fazer download.

Gênero Do Jogo: Classificação do jogo.

Desenvolvedores: Informa o site de origem do jogo e seus criadores.

Compatibilidade: Indica a compatibilidade, sistemas operacionais, online ou offline.

Classificação Etária: Alerta sobre a classificação etária indicada para jogar.

Comentários: São discutidos aspectos do jogo e suas problematizações, pode indicar figuras e links ativos para o professor aprofundar o assunto.

Narrativa: Aborda-se como a narrativa é desenvolvida no decorrer do jogo.

Saiba Mais: Campo que mostra os sites pesquisados e também sugestões de leituras de textos, livros, vídeos, etc.

Em todo roteiro há no cabeçalho da página informações com o logotipo do site e o título. No rodapé há o link para o site. Na aba do site nomeada “Usando o jogo” é feita uma discussão sobre os jogos digitais e o ensino de história. As páginas adjacentes incluem “Classificação de jogos” “Avaliando um jogo” e “Sites para criar jogos”. Na aba “Sobre” constam informações sobre como nasceu a ideia do site. Também há um formulário para comunicação entre o site e o usuário. Na aba “Fórum” há dois Fóruns de Discussão com o título “Bate papo sobre sugestão de jogos e experiência de professores com jogos eletrônicos em sala de aula”. Neste espaço os professores ou alunos podem dar opiniões sobre dicas de jogos ou também relatar suas experiências com jogos digitais. Tornando-se um local de interação entre os usuários e troca de ideias. A seguir são mostradas algumas imagens das telas do site:



Figura 01- Logo do site “jogos digitais para ensinar história”

Fonte: A autora (2018)



Figura 02- Tela inicial do site “jogos digitais para ensinar história”

Fonte: A autora (2018)

CURADORIA DE JOGOS DIGITAIS
<https://www.jogosdehistoria.net/>



Jogo digital: O último banquete em Herculano

Caro(a) professor(a): É recomendado ler as orientações, testar o jogo digital antecipadamente, e analisar se é adequado ao nível de entendimento da turma, bem como levantar questões problematizadoras ligadas ao jogo. Tudo isso visa enriquecer sua aula e tornar estes recursos digitais um aliado no ensino-aprendizagem. Este arquivo contém hiperlinks do jogo e outros materiais.

Assunto: Romanos

Palavras-chave: Romanos - Herculano - Vesúvio - moradia

Link do jogo:
<http://www.larp.mae.usp.br/o-ultimo-banquete-em-herculano/download/>

Gênero do jogo: jogos educativos - Adventure

Desenvolvedores: Laboratório de Arqueologia Romana Provincial da USP - LARP

Compatível: IOS, Android (smartphone) e download windows e linux

Classificação etária: +10 anos

Comentários: O jogo é muito interessante porque foi produzido com o conhecimento do LARP (Laboratório de Arqueologia Romana Provincial) da USP. Ele parece uma versão do jogo comercial "The Sims". O primeiro jogo criado pela equipe do LARP explora em 3D aspectos da vida romana cotidiana da cidade de Herculano, que foi destruída pela erupção do vulcão Vesúvio em 79 dC. Importante destacar que o game foi pensado por uma equipe de pesquisadores diversificada diversificada, que cuidaram de temas tais quais a tecnologia de fabricação de produtos cotidianos bem como paisagens complexas e interconectadas. O jogo é compatível para baixar no

Figura 03- Tela do roteiro de sugestão de jogo “O último banquete em Herculano”.

Fonte: A autora (2018)

3 | CONCLUSÃO

Um dos desafios do ensino de história na atualidade é o professor entender um pouco sobre o universo do aluno. E os jogos digitais fazem parte dele. Compreender o que os alunos aprendem, em que espaços fora da escola, e de que forma, ajudam o docente a formular metodologias para ensinar. Uma dessas estratégias compreende a utilização dos jogos digitais. A imersão proporcionada pelo jogo, pelas imagens, gráficos, vídeos, sons, textos, e na qual o aluno pode modificar a trajetória da narrativa, permitindo-se errar e acertar, o envolver através da empatia, constituindo-se assim formas de estimular o ensino-aprendizagem.

O jogo digital se torna mais relevante quando mediado pelo docente, que conduzirá o processo de mediação, levando o aluno a refletir sobre questões levantadas pelo jogo digital ou a partir dele. Mas, para o professor, mesmo sendo um “imigrante digital”, adotar essa tecnologia de informação e comunicação, é preciso que ele se sinta seguro, e o site de curadoria de jogos digitais é uma mídia que está ao seu alcance e tem o objetivo de auxiliá-lo nessa caminhada. O site além de

indicar atividades com jogos digitais educativos e comerciais permite uma construção coletiva de ideias, sugestões, compartilhamento de materiais e experiências para fomentar o ensino de história.

REFERÊNCIAS

ACKERMANN, Edit. **Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the difference?**

Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/238495459_Piaget's_Constructivism_Papert's_Constructionism_What's_the_difference> Acesso em 16 jun. 2018.

ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (org.). **Jogos digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas, SP:Papirus, 2016.

ANDRADE, Breno Gontijo et. Al. **Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história**. Revista História & Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul./dez. 2011 Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11239/10066>> Acesso em 30 ago.2018.

BERGMANN, Klaus. **A História na reflexão didática**. Revista Brasileira de História. V. 09, n.19, set.89 a fev.90. São Paulo.

BYTRO LABS. **Jogo Supremacy 1914**. Disponível em <<https://www.supremacy1914.com/>> Acesso em 21 dez.2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Investigando os caminhos recentes da história escolar: tendências e perspectivas de ensino e pesquisa**. In: ROCHA, Helenice (org.).O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de janeiro: FGV Editora, 2015.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biaconcini de. CBTecLE. Centro Paula Souza.YOUTUBE.**O currículo na cultura digital**. Maria Elisabeth de Almeida (PUC-SP). Seminário sobre Cultura Digital e Educação a Distância.Publicado em 24 de ago de 2016. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=BX4PtIWQ2xE>>Acesso em 30 mai.2018.

CECATTO, Daiana Aparecida Fontana. **Jogos digitais para ensinar História**, 2018. Disponível em <<https://www.jogosdehistoria.net/>> Acesso em jun.2019.

CECATTO, Daiana A. Fontana. **Site de curadoria de jogos digitais para o ensino de história**. Dissertação de Mestrado, Profhistoria, UDESC, 2019.

CERRI, Luiz Fernando.**Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática**. Revista de História Regional 15(2): 264-278, Inverno, 2010. Disponível em < <http://files.gtenshist.webnode.com.br/200000034-941d19518a/%E2%98%A9.PDF>> Acesso em 15 jan.2018.

CECHINEL, Cristian. **Avaliação da Qualidade de Objetos de Aprendizagem dentro de Repositórios**. In *Objetos de aprendizagem, volume 1: introdução e fundamentos* / Organizado por Juliana Cristina Braga — Santo André : Editora da UFABC, 2014. Disponível em < http://nte.ufabc.edu.br/cursos-internos/ntme/wp-content/uploads/2015/09/FundamentosEaD_Unidade6.pdf> Acesso em jul.2018.

COMUNIDADES VIRTUAIS. Centro de Pesquisa e Desenvolvimento de Jogos Digitais Comunidades Virtuais - Universidade do Estado da Bahia. Coordenação Lynn Alves e Carmem Lima. 2002-2017 Disponível em < <http://comunidadesvirtuais.pro.br/cv/>> Acesso em jan. 2017.

COSTA, Adriana Keiko Nishida e PAFUNDA, Rosana Akemi. **Jogos Educacionais sob a Perspectiva de Objetos de Aprendizagem**. In *Objetos de aprendizagem, volume 1: introdução*

e fundamentos / Organizado por Juliana Cristina Braga — Santo André : Editora da UFABC, 2014. Disponível em < http://nte.ufabc.edu.br/cursos-internos/ntme/wp-content/uploads/2015/09/FundamentosEaD_Unidade6.pdf> Acesso em jul.2018.

DOMINGUES, Joelza. **Ensinar História**. Disponível em< <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/jogos-de-historia-do-brasil/>> Acesso em 10 ago.2018.

DUTRA, Moises Lima e MACEDO, Douglas Jeronimo. **Curadoria digital: proposta de um Modelo para curadoria digital em Ambientes big data baseado numa Abordagem semiautomática para a Seleção de objetos digitais**. Inf. Inf., Londrina, v. 21, n. 2, p. 143 – 169, maio/ago., 2016. Disponível em <<http://www.uel.br/revistas/informacao/>> Acesso em 20 mai.2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. **História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos não aprendem História. Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo [online]**. 2006, vol.11, n.21, p.17-32.

CUPANI, Alberto. A realidade complexa da tecnologia. **Cadernos IHU ideias** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Instituto Humanitas Unisinos.– Ano 1, n. 1 (2003)- . – São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003- .Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/cadernos-ihu-ideias>> Acesso em 01 jun.2018.

ESPÍNDOLA, Marina Bazzo de. **Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Superior: Análise das experiências de professores das áreas de ciências e da saúde com o uso da Ferramenta Constructore** /Tese (doutorado) -- UFRJ, IBqM, Programa de Pós-graduação em Química Biológica, 2010.– Rio de Janeiro: UFRJ / IBqM, 2010.

GROOT, Jerome de. **Consuming History: Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture**. Routledge, 2009.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença – o que o sentido não consegue transmitir**. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto e PUC-Rio, 2010.

GUMBRECHT, Hans Ulrich.. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora? In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdeci Lopes de (Org.) **Aprender com a história?: o passado e o futuro de uma questão**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.

HUIZINGA, Johann. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LARP. Laboratório de Arqueologia Romana Provincial da Universidade de São Paulo. **O último banquete em Herculano**, 2018. Disponível em <<http://www.larp.mae.usp.br/o-ultimo-banquete-em-herculano/apresentacao-do-projeto/>> Acesso em 20 jan. 2019

LEACOCK, T. L. and NESBIT, J. C. (2007). A framework for evaluating the quality of multimedia learning resources. volume 10.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LIMA, Herzom Viera. **História em jogo**. Site. Disponível em <<https://hezromvieira.wixsite.com/historiaemjogo>>. Acesso em mar.2019

PETRY, Luis Carlos. **O conceito ontológico do Jogo**. In:ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa de Jesus (org.). Jogos digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP:Papirus, 2016.

PLAYING HISTORY. Your source for historical games. Disponível em <<http://playinghistory.org/>> Acesso em 01 jan. 2019.

PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** On the Horizon NCB University Press, Vol. 9, No. 5, Outubro 2001.

SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo: educação, videogames e moralidades pós-modernas.** São Paulo: Paulus, 2014.

SILVA, Cristiani Bereta da. **Os jogos e o conhecimento histórico no Ensino Fundamental.** XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH – Fortaleza, 2009. Disponível em em <<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.25/ANPUH.S25.0323.pdf>> Acesso em 30 ago. 2018.

TELLES, Helyom Viana; ALVES Lynn. Narrativa, história e ficção: os *history games* como obras fronteiriças. **Revista Comunicação e Sociedade**, vol. 27, 2015, pp. 303 – 317. Disponível em <<http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/viewFile/2103/2023>> Acesso em jan.2017.

WIX.com. Disponível em <https://pt.wix.com/>. Acesso em jan.2018.

PROJETO DIDÁTICO ARTE NATUREZA

Thassyane Peres Tassinari

Universidade São Francisco, Departamento de
Pedagogia
Itatiba – São Paulo

Eleusa Maria Ferreira Leardini

Universidade São Francisco, Departamento de
Pedagogia
Itatiba – São Paulo

Glaucia Mariana da Silva

Universidade São Francisco, Departamento de
Pedagogia
Itatiba – São Paulo

Maria de Fatima Silveira Polesi Lukjanenko

Universidade São Francisco, Departamento de
Pedagogia
Itatiba – São Paulo

Millaany Felisberta de Souza

Universidade de Mato Grosso, Departamento de
Ciências Biológicas
Itatiba – São Paulo

RESUMO: Este trabalho trata-se de um relato de experiência de estágio na educação infantil. Durante a observação, percebeu-se que atividades artísticas oferecidas eram direcionadas e livres quanto ao uso das cores e materiais, mas não quanto a expressão da imaginação. Notou-se que durante as atividades de parque raramente havia interação com os elementos da natureza. Este trabalho

teve como objetivo desenvolver as habilidades artísticas, reconhecimento espacial, sensorial e de observação de crianças da 1ª fase da CEMEI Pintassilgo; conhecer os arredores da escola identificando elementos naturais; livre expressão por meio de produções artísticas e orais. Os materiais utilizados foram papel A3, cola branca, folhas, galhos, flores, cascas de árvore, areia e terra encontrados dentro das dependências da escola. O projeto foi aplicado em 3 momentos. No primeiro momento, foi feita uma sondagem de conhecimento a respeito do espaço físico da escola. Foram oferecidas caixas sensoriais com elementos encontrados nas dependências da escola, onde as crianças manusearam com os olhos vendados até identificarem. No segundo momento, após a retomada do dia anterior, foi entregue um baldinho para recolher o material que utilizaram na produção. Após a coleta, no pátio, foram entregues folhas A3 para a colagem dos materiais recolhidos e foi solicitado que fizessem uma história a respeito da arte que criaram. No terceiro momento a história individual feita foi colada na parte posterior ao respectivo desenho. O produto foi um livro confeccionado com todas as histórias e desenhos entregues na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Imaginação, Natureza, Arte

ABSTRACT: This paper is an account of traineeship experience in early childhood education. During the observation, it was realized that artistic activities offered were directed and free as to the use of colors and materials, but not as the expression of the imagination. It was noted that during park activities there was rarely interaction with the elements of nature. This work aimed to develop the artistic skills, spatial, sensory and observation of children of the first phase of CEMEI Pintassilgo; knowing the surroundings of the school identifying natural elements; free expression through artistic and oral productions. The materials used were A3 paper, white glue, leaves, twigs, flowers, bark, sand and earth found inside the school premises. The project was applied in 3 moments. At the first moment, a survey of knowledge about the physical space of the school was made. Sensory boxes were provided with elements found on school premises, where children blindfolded until they identified. In the second moment, after the resumption of the previous day, was given a bucket to collect the material that used in the production. After the collection, in the courtyard, sheets A3 were delivered for the collage of the collected materials and were asked to make a story about the art that they created. In the third moment the individual history made was pasted in the later part to the respective drawing. The product was a book made with all the stories and drawings delivered at the school.

KEYWORDS: Imagination, Nature, Art

1 | JUSTIFICATIVA

Durante o tempo de observações no estágio, percebemos que as atividades artísticas oferecidas eram direcionadas e apesar de serem livres quanto ao uso das cores e materiais, não eram livres quanto a expressão da imaginação na forma artística.

Também se observou que as atividades de parque eram sempre nos parques de areia e raramente as crianças interagiram com os elementos da natureza encontrados na parte de trás da escola, como a árvore, grama, mato, terra, dentre outros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que toda criança tem o direito a:

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (Brasil, 2017, p.36).

O relacionamento e interação com as variadas manifestações artísticas como música, artes, cinema, fotografia, dentre outros, deve ser garantida, propiciando interações artísticas e de expressão pessoal (BRASIL, 2017, p.28). O documento BNCC (2017, p.39) destaca as artes visuais como “uma linguagem, portanto, uma forma de as crianças pequenas se expressarem e se comunicarem”. É através

de traços e formas bidimensionais ou tridimensionais que as crianças podem se expressar, demonstrando suas ideias e motivando a exploração do mundo a sua volta. Nesse contexto, é essencial que se dê a oportunidade das crianças de se expressar por meio de desenhos, rabiscos, pinturas, esculturas, colagens e etc. (BRASIL, 2017, p.29).

O documento BNCC (2017, p.36) também garante à criança, o direito de “Se expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens”.

De acordo com o documento Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (2010, pág. 27), as práticas pedagógicas:

devem garantir experiências que: possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral, favorecendo a fala e a escrita das crianças permitindo sua expressão e exercitando a criatividade. Ao nascerem, as crianças interagem com as pessoas que fazem parte da sua vida cotidiana através de movimentos, olhares, postura corporal e recursos vocais como choro e balbucios).

Sendo assim, conforme as crianças crescem e se apropriam da língua materna, elas utilizam a fala como principal meio de interação (BRASIL, 2017, pág. 40).

O documento Currículo de Educação Infantil Municipal de Itatiba (2012, Pág. 105) defende que a criança deve:

Interagir com o mundo físico e reconhecer as reações de casualidade, observando as propriedades do mundo físico, (consistência, densidade, volume, cor, temperatura e peso, entre outros), ainda que estas propriedades não sejam evidentes.

“Maria Montessori defendia que o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor. ‘A criança ama tocar os objetos para depois poder reconhecê-los’ (FERRARI, 2006, p. 32).

Tuan (1980) fala sobre a importância dos sentidos, sendo que, o mais utilizado pelos seres humanos na percepção ambiental, é a visão. Evitar a visão amplifica a percepção dos outros sentidos como tato, olfato, paladar e audição permitindo a experimentação de novas formas de conhecer o mundo.

Considerando as observações acima podemos destacar que este projeto é importante pois partiu de observações das necessidades das crianças, o tema faz parte do currículo municipal e atende orientações da Base Nacional Comum Curricular.

2 | OBJETIVOS

Esperava-se que ao longo do projeto as crianças tenham condições de:

- Reconhecer diferentes texturas utilizando-se elementos da natureza.

- Conhecer os arredores da escola e identificar os elementos naturais que ali são encontrados.
- Expressar-se livremente por meio de desenhos, pinturas, colagens criando produções bidimensionais;
- Produzir suas próprias histórias orais e escritas (Escrita espontânea) a partir da produção artística.

3 | ATIVIDADES

1º Momento

Em primeiro momento foi feita uma sondagem prévia dos conhecimentos a respeito dos arredores da escola e do que possui. As crianças foram questionadas a respeito da composição dos elementos da natureza, onde se localizam, quais são e para que servem. Foi contada a história “Enciclopédia Ilustrada, conhecendo a natureza – mundo vegetal” para a integração das crianças no assunto.

Ao término da contação da história oferecemos caixas sensoriais onde as crianças colocaram as mãos e puderam reconhecer elementos da natureza como areia, terra, cascas de árvore, folhas secas e verdes, grama, matos, pedras, dentre outros. Todos os materiais oferecidos foram encontrados no ambiente escolar, para permitir o reconhecimento dos mesmos.

As crianças passaram em fila e, uma a uma, colocaram as mãos nas caixas e sentiam os elementos oferecidos. Ao reconhecer os elementos a criança mudou de caixa e, caso fosse necessário, poderia retornar para explorá-la. Após terminarem a exploração, as caixas foram abertas e os materiais puderam ser visualizados, identificados e manuseados. Elas foram questionadas a respeito do material, onde encontramos, se reconhecem e sabem de onde vem.

2º Momento

No segundo momento foi feita uma conversa com as crianças para que pudessem relembrar o que foi feito no primeiro dia. Também foi explicado a próxima atividade em que as crianças receberiam um baldinho de areia para que pudessem procurar nos arredores da escola e recolher os materiais que experimentaram na caixa sensorial.

Após a coleta, as crianças foram separadas aleatoriamente em 2 grupos com 10 integrantes onde, cada uma de nós estagiárias, foi designada para acompanhá-las. No grupo, as crianças fizeram um desenho em folha A3 com a colagem dos materiais coletados, criando uma história que foi transcrita pelas estagiárias em uma folha de rascunho tal como dito pela criança, sem correções.

Ao término da colagem, o material foi guardado e a transcrição da história para a folha original foi feito em outro momento pelas estagiárias.

3º Momento

Após a secagem do material e transcrição da história para o desenho, cada criança pegou sua construção artística e socializou com todos alunos da sala. Os alunos foram dispostos em roda e cada um irá contar a sua história, iniciando pelo primeiro aluno da lista de chama e seguindo ao seu lado esquerdo, independente da letra do nome. As crianças foram questionadas a reconhecer o primeiro aluno, de acordo com a primeira letra do alfabeto. Por exemplo: Temos alunos com a letra A? Não! Então, qual o próximo? Letra B. Quem tem a letra B no nome? O Bernardo. Então, o Bernardo começa.

4 | PRODUTO FINAL

O quarto momento as crianças socializar sua criação artística e o que aprenderam durante o projeto para as crianças de outra sala.

Ao final, foi criado um livro da turma com as histórias de todos os alunos. O livro foi doado para a escola e está disponível para as outras professoras.

5 | O QUE O PROFESSOR DEVE GARANTIR NO DECORRER DO PROJETO

As professoras estagiárias deveriam garantir que as crianças, através de seu auxílio, conseguissem selecionar o material que será utilizado para criar seu desenho. Também deveriam estar atentas para as limitações como folhas e galhos muito grandes, pedras muito pesadas e uma quantidade excessiva de material coletado.

Também deveriam garantir que a criatividade não fosse influenciada, porém deveriam auxiliar as crianças sempre que necessário. As estagiárias deveriam estar ao lado para ajudar na colagem, organização ou algum limitante para a criança mas não poderiam induzir o desenho ou a história que será criada pelas crianças.

Na hora da contagem da história, as professoras estagiárias deveriam garantir que a história fosse escrita exatamente como dito pela criança, sem correção ou indução durante a fala. A única correção feita foi de concordância verbal, temporal e de pronúncia, caso necessário. A transcrição para o trabalho foi fiel ao dito pela criança para garantir sua autoria.

As professoras estagiárias deveriam garantir a interação entre as crianças e os elementos da natureza encontrados, o diálogo, os questionáveis, a livre expressão gráfica e oral. Para tanto, todos os momentos deveriam ser planejados considerando o tempo, o espaço, os materiais e as ações das crianças e das estagiárias. Foi garantido a interdisciplinaridade e a criatividade.

6 | PAUTA DE OBSERVAÇÃO PARA O PROCESSO AVALIATIVO DO PROJETO

Como pauta de avaliação, observaremos o aprendizado e reconhecimento das diferentes texturas, dos elementos naturais e onde se encontram; coordenação motora fina (durante a colagem); também será avaliado o conhecimento prévio e adquirido pelas crianças ao final da aplicação do projeto.

7 | REFLEXÕES PESSOAIS

A aplicação do projeto se iniciou após a chamada feita pela professora. As crianças foram dispostas em roda e estavam um pouco agitadas. A estagiária Grazieli leu o livrinho intercalando o texto com historinhas aleatórias pois o livro era técnico demais para eles. Em alguns momentos, a estagiária Thassyane respondia perguntas ou acrescentava algumas informações, quando necessário.

Ao término da leitura, foi feita várias perguntas a respeito do conhecimento das crianças sobre a natureza e seus elementos. Questionamos se eles saíam o que havia no fundo da escola. Alguns souberam descrever a horta e a areia do parquinho como elementos naturais, somente um aluno se lembrou da árvore e da grama no parque de madeira.

Quando terminamos o questionamento, apresentamos a eles as caixas sensoriais que foram colocadas em cima das mesinhas. Dentro delas colocamos cascas de árvores, grama, folhas secas, galhos, areia e pedrinhas. Todo o material foi coletado no espaço da escola. Sentamos todos no chão na parede do quadro negro, vendamos seus olhos e levamos um por um, passando pelas caixas, uma de cada vez. Pedimos aos alunos que falassem baixinho o que tinha dentro da caixa para que os outros não descobrissem. Após passarem por todas as caixas, os alunos se sentaram do lado oposto aos que ainda não tinham passado, para evitar que comentassem. Após todos passarem pelas caixas, sentamos eles novamente em roda e perguntamos o que havia dentro da caixa. A maioria soube responder todos os elementos corretamente. Deixamos as caixas abertas no chão para que eles explorassem o material novamente, dessa vez sem a retirada da visão. Aparentemente, eles gostaram mais de manusear a areia pois todos queriam pegar na caixinha de areia.

Ao término desta experiência, limpamos o local e levamos eles em fila para coletar o material. Explicamos como seria e entregamos o baldinho que eles utilizam no parque. Cada um pegou um baldinho e foi coletar seu material. Explicamos para tomarem cuidado e não pegarem elementos muito grande, como galho ou folhas. Também não podiam mexer na horta. A maioria das crianças pegou terra, grama, casca de árvore e folhas secas. Retornamos a sala de aula, nomeamos os baldinhos com o nome de cada um, pedindo para que soletrassem, se soubessem.

No outro dia, cada um pegou seu baldinho e saímos novamente em fila para

dar continuidade ao projeto que seria aplicado no pátio. Todos sentaram na sombra e distribuímos as folhas e as colas onde iriam criar seu desenho e sua história. Supreendentemente, a maioria das crianças conseguiu criar uma história relacionada com seu desenho. Quando o projeto foi pensado, esperava-se que criassem uma história, porém, não esperava-se que eles conseguissem relacionar com o desenho tão facilmente, já que é uma ideia nova que nunca foi feita com eles. Algumas crianças, que tem mais dificuldade em acompanhar as atividades, não conseguiram criar quase nada.

Um dos alunos disse:

P: Era uma vez 3 meninos.

T: Só isso?

P: humm... sim, só isso!

T: Ok, obrigado. (Diário de Campo).

Após o término da colagem, anotamos suas histórias e eles voltaram para a sala.

O último momento foi a criação do livro que será doado a escola. O livro ficou muito legal e apesar da proposta incluir o título criado pelos alunos, nós acadêmicas resolvemos colocar o título do livro.

Consideramos que o projeto necessita de mais tempo para uma aplicação melhor, e pelo pouco tempo que tivemos, muitas coisas foram prejudicadas. A proposta incluía a leitura e apresentação do livro aos colegas, mas infelizmente isso não foi possível.

Este projeto foi importantíssimo para a nossa reflexão em relação a organização do tempo, do espaço escolar e também sobre o tipo de projeto organizado. Percebemos que os cantinhos otimizam o tempo e a logística da sala, já que as crianças permanecem entretidas com suas brincadeiras enquanto a professora oferece as atividades em outro espaço chamando pequenos grupos. Essa forma de organizar a sala permite que as atividades sejam cumpridas sem que tudo se transforme em uma bagunça.

Os objetivos foram atingidos e a experiência pode ser aplicada em outros contextos de Educação Infantil nos quais se vise a uma Educação integral e emancipatória, uma vez que vários aspectos do desenvolvimento foram estimulados colocando a criança com protagonista no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, dezembro de 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 de novembro de 2018.

LUKJANENKO, Maria de Fátima Silveira Polesi; GRILO, Claudia Cristina Leardini, OLIVEIRA, Maria Angélica. **Currículo de Educação Infantil**. Itatiba, SP. Secretaria de Educação de Itatiba, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de novembro de 2018.

FERRARI, Márcio. **Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno**. Revista NOVA ESCOLA, edição especial, Grandes Pensadores. São Paulo: Abril, v.2, n.10, ago. 2006. ISSN 0103-0116.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE ADULTOS EM ESCOLA TÉCNICA PÚBLICA DE SANTA MARIA/ RS

Janaína de Arruda Carilo Schmitt

Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/
Santa Maria- RS

Juliane Praposqui Marchi da Silva

Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/
Santa Maria- RS

Leila Maria Araújo Santos

Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/
Santa Maria- RS

Lubia Telma Garcia Wustrow Souza

Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/
Santa Maria- RS

Tiago Saidelles

Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/
Santa Maria- RS

RESUMO: A presente pesquisa se desenvolve junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (PPGEPT- CTISM), Mestrado Acadêmico, na linha de pesquisa em Inovação para Educação Profissional e Tecnológica, tendo como objetivo geral estudar as possibilidades de uso de Metodologias Ativas como recursos didáticos frente à escassez tecnológica de uma Escola Estadual de Ensino Médio e Técnico Profissional na cidade de Santa Maria. Esta pesquisa se justifica pelos baixos investimentos que sistematicamente vem sendo feito na

educação pública quanto a aquisição e manutenção de recursos tecnológicos. Inserir as metodologias ativas como recurso didático é uma possibilidade que poderá amenizar as lacunas deixadas pela ausência tecnológica, assim como, poderá ser um instrumento incentivador para mudanças no processo de ensino, rompendo com métodos pouco atrativos. Para atingir o objetivo será utilizado um delineamento de estudo de caso de caráter qualitativo. Os dados serão analisados através da estratégia geral baseada nas proposições teóricas apresentadas. As metodologias ativas de ensino podem desempenhar um papel essencial no preenchimento de espaços deixados pela carência de recursos tecnológicos complementando as tradicionais metodologias de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: metodologias ativas; tecnologias educacionais, educação profissional.

METHODOLOGIES ACTIVE AS DIDACTIC RESOURCES IN THE PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION OF ADULTS IN THE PUBLIC TECHNICAL SCHOOL OF SANTA MARIA/ RS

ABSTRACT: The present research is developed with the Postgraduate Program in Professional

and Technological Education of the Industrial Technical College of Santa Maria (PPGEPT-CTISM), Academic Master's Degree, in the line of research in Innovation for Professional and Technological Education, aiming at general study the possibilities of using Active Methodologies as didactic resources in the face of the technological shortage of a State School of High School and Professional Technician in the city of Santa Maria. This research is justified by the low investments systematically made in public education regarding the acquisition and maintenance of technological resources. Inserting the active methodologies as a didactic resource is a possibility that can alleviate the gaps left by the technological absence, as well as, it can be an incentive tool for changes in the teaching process, breaking with unattractive methods. To reach the objective will be used a qualitative case study delineation. The data will be analyzed through the general strategy based on the theoretical propositions presented. The active teaching methodologies can play an essential role in filling the spaces left by the lack of technological resources complementing the traditional teaching methodologies. **KEYWORDS:** active methodologies; educational technologies, professional education.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) surgiu e se desenvolveu a partir da transferência de saberes passados de geração para geração. Em 1906, no governo de Nilo Peçanha no Estado do Rio de Janeiro a EPT ganha visibilidade através do surgimento das primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices que tinham o objetivo de profissionalizar a mão-de-obra. Assim a EPT iniciou suas atividades no século XIX com o objetivo de profissionalizar jovens, filhos da classe proletária, desprovidos de recursos financeiros (MAGALHÃES, 2011) que discorre que tal iniciativa brasileira de formar mão-de-obra:

Ocorreu por decorrência do pensamento europeu proveniente do século XIX, segundo o qual, a sociedade se constituía de duas classes sociais opostas: burgueses e trabalhadores, que possuíam papéis diferentes e para os quais a escola deveria ser organizada de maneira particular. Nesse sentido, às classes de poder aquisitivo considerável eram os estudos clássicos, o trabalho intelectual era valorizado às elites; às classes menos favorecidas cabia o trabalho manual, menos valorizado. Sacramentava-se, assim, a velha dualidade do ensino: uma escola para os pobres e uma escola para os ricos; uma escola para aqueles que vão dirigir a sociedade e uma escola para aqueles que vão servir a sociedade. (MAGALHÃES, 2011.p.93).

Segundo Oliveira Júnior (2008), as Escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas com o objetivo de oferecer ensino profissional gratuito para qualificar uma mão-de-obra que soubesse produzir de acordo com a demanda produtiva de cada região do País, uma vez que cada local possuía cursos de acordo com as suas necessidades de trabalho. Kunze (2009) diz que:

[...]a criação da rede federal de educação profissional no Brasil [...] ocorreu no final da década de 1910, quando o governo federal criou e instalou em cada capital brasileira uma Escola de Aprendizes e Artífices, com a finalidade de ministrar o

ensino de ofícios às especialidades industriais de cada estado, proporcionando aos considerados ociosos e desprovidos da fortuna de uma profissão, um ofício, e formar os futuros operários úteis as indústrias nascentes. (KUNZE, 2009, p.9).

Em 1937 a educação técnica passou a ser vista como um elemento estratégico para o desenvolvimento social e econômico da classe trabalhadora, pois, a Constituição promulgada pelo presidente Getúlio Vargas transformou as Escolas de Aprendizizes e Artífices em Liceus Industriais. Conforme afirma BRASIL (2011):

Os Liceus passaram a trabalhar em sintonia com a expansão da indústria, que então passara a se desenvolver mais rapidamente. Para sustentar esse crescimento, era preciso formar mão-de-obra qualificada, um bem escasso no Brasil naquele “momento”. (BRASIL, 2011, s/p).

Nesse contexto, no Brasil essa modalidade da educação vem mudando significativamente com o passar dos anos, sobrevivendo em um cenário socioeconômico que impõe expectativas de desempenho cada vez mais elevadas. As escolas (como espaços formais para a educação) têm a incumbência de atuar para promover o desenvolvimento humano, o pensamento reflexivo e crítico, além de mediar a construção de saberes e a autonomia dos alunos, através de professores qualificados e de ambientes estruturados, porém, os investimentos na educação pública têm sido em alguns estados insuficientes, mal distribuídos e mal geridos, em consequência os alunos são prejudicados e o ensino fica comprometido.

As Metodologias Ativas (M.A) são ferramentas de ensino que propõem mudanças nas práticas docentes através de um modelo que tira o aluno da condição de ouvinte e faz com que ele tenha mais participação e interação no seu próprio aprendizado. A utilização das Metodologias Ativas nos espaços educacionais pode ocorrer com o auxílio da tecnologia digital (M.A digitais) ou através da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) sem a presença de instrumentos e/ou equipamentos digitais (M.A não digitais). Inserir Metodologias Ativas não digitais como recurso didático em ambientes escolares poderá amenizar as lacunas deixadas pela ausência de investimentos tecnológicos ainda presentes, assim como, poderá ser um instrumento incentivador para mudanças no processo de ensino.

Este estudo apresenta como tema central o uso das Metodologias Ativas como ferramentas de ensino, “recursos didáticos”, para minimizar a escassez de recursos tecnológicos na Escola Estadual de Ensino Médio e Técnico Profissional Professora Maria Rocha, localizada em Santa Maria- RS.

O objetivo geral é investigar se as Metodologias Ativas, utilizadas como recursos didáticos, podem amenizar a falta da tecnologia nesta escola. Assim, justifica-se por apresentar através das Metodologias Ativas como recurso didático uma possibilidade de auxiliar as práticas docentes por propor mudanças no processo de ensino, rompendo com métodos pouco atrativos através de ferramentas diferenciadas que envolvem ativamente os alunos.

2 | DESENVOLVIMENTO (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é historicamente pautada no uso de metodologias cartesianas, conservadoras, tecnicistas e fragmentadas, onde o corpo e a mente eram elementos distintos, separando a razão do sentimento, a ciência da ética, e compartimentalizando o conhecimento em campos altamente especializados, em busca da eficiência técnica.

A EPT integra as diferentes formas de educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetivando garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais, nos quais haja utilização das tecnologias. O ensino das técnicas é um dos princípios da EPT para incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos garantindo a identidade do perfil profissional.

Os espaços formativos, representados na maioria das vezes pela escola são uma instituição social que tem importância fundamental em todos os momentos de mudanças na sociedade. Para Kenski (2016, p.66): “A educação escolar não deverá servir apenas para preparar pessoas para exercer suas funções sociais e adaptar-se às oportunidades sociais existentes, ligadas à empregabilidade, cada vez mais fugaz”. A autora ainda complementa ao afirmar que “tampouco, para a exclusiva aprendizagem instrumental de normas e competências ligadas ao domínio e à fluência no emprego de equipamentos e serviços”.

A escola deve, antes, pautar-se pela intensificação das oportunidades de aprendizagem e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, da liberdade para que possam criar oportunidades e serem os sujeitos da própria existência. Dessa forma pretende-se propor uma educação voltada para os alunos na construção de uma formação crítica, criativa e participativa com auxílio da tecnologia, porém, não somente ela.

Como diz o professor João Pedro da Ponte (2004, p.16), a “sociedade e as tecnologias não seguem um rumo determinista. O rumo depende muito dos seres humanos e, sobretudo, da sua capacidade de discernimento coletivo. [...] o problema é levar a escola a contribuir para uma nova forma de humanidade, onde a tecnologia esteja fortemente presente e faça parte do cotidiano, sem que isso signifique submissão”.

Até o século XX a educação era função desenvolvida e praticamente exclusiva pela escola, em sua estrutura física, onde alunos e professores se encontravam e desempenhavam o ritual da formalidade presencial, com normas e regras pré-estabelecidas, disciplinas ordenadas, tempo cronometrado, rotina escolar controlada pelo toque da campainha. Esse era um modelo sem contestações e que persiste até os dias de hoje, porém, desmistificado e prestes a extinção frente as novas gerações de “estudantes digitais”.

A era da tecnologia fascina por derrubar fronteiras, aproximando de forma globalizada pessoas dos mais diversos interesses. Em 1994, com a expansão da internet e em 1996 a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) incorporou-se outra modalidade de educação, “à distância” como espaço oficial para fazer educação no Brasil. Essa nova “educação” proporcionada pelas TICs propunha ultrapassar as barreiras estruturais e presenciais permitindo um ensino através das ferramentas digitais.

Diferentemente da educação tradicional, esse modelo prometia uma liberdade para cada um assimilar conteúdos e fazer exercícios em seu próprio tempo, sem a necessidade de aproximação geográfica entre o educador e o educando, além de possibilitar que sujeitos com alguma restrição e/ou impedimento relacionado à mobilidade sejam contemplados ao acesso à educação através da modalidade à distância.

No entanto, essa “nova escola” que possibilita práticas docentes interativas através das TICs ainda é distante da realidade de muitas escolas por necessitar investimentos financeiros e humanos que estão escassos diante da falta de repasses por parte do Estado. Para tentar amenizar a ausência ou a insuficiente presença de recursos tecnológicos que acometem muitas escolas públicas brasileiras e que poderiam auxiliar de forma efetiva às práticas docentes propõem-se a utilização das Metodologias Ativas como recursos didáticos que buscam envolver mais os alunos, impulsionando o trabalho em grupo, através de aulas dialógicas e problematizadoras.

As aulas passam a ser um laboratório de experimentações, onde os alunos podem trazer suas dúvidas, e em conjunto com os colegas e o facilitador/professor as curiosidades são acolhidas. O objetivo é centrar o ensino no estudante, auxiliando na construção de profissionais autônomos através de uma abordagem contextualizada e aplicada coaduna a uma educação inovadora apontando possibilidades de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas.

A inovação para a Educação Profissional e Tecnológica representada neste estudo pelas Metodologias Ativas pretende perpassar a escassez de recursos econômicos investidos ou mal geridos pelo Estado às escolas públicas através da utilização dessas metodologias como recursos didáticos, na tentativa de amenizar as disparidades sociais e educacionais existentes entre a educação da iniciativa privada (altos investimentos tecnológicos, e infraestrutura de ponta), e a educação pública, gratuita e “laica”.

Para atingir os objetivos desta pesquisa foi realizada a identificação dos recursos tecnológicos existentes na Escola Professora Maria Rocha e a disponibilidade de docentes e discentes para utilização das Metodologias Ativas através da Resolução de problemas e dos jogos não digitais que utilizam tecnologia da informação e comunicação, mas não necessitam de instrumentos e/ou equipamentos digitais. O recurso didático de Resolução de Problemas propõe a análise e discussão de uma situação problema identificado pelo professor mediador e/ou os aprendizes que em

conjunto buscam soluções que o minimizem ou até mesmo solucione completamente. Segundo Freire (2009), “é o compromisso com a transformação da realidade pela ação do sujeito”.

Os jogos não digitais são ferramentas das Metodologias Ativas e auxiliam nas práticas docentes por propor a ludicidade, o raciocínio, as relações interpessoais, estimulando tomadas de decisões e a competição saudável entre os participantes, além de servir como um instrumento de avaliação das competências técnicas no processo de ensino e no desenvolvimento da aprendizagem. Foram utilizados em algumas aulas com a presença do professor como mediador que deixava as regras claras e respeitava a vontade dos alunos em participar ou não das atividades. Os jogos utilizados foram: Bingo, Quis e Dinâmicas de Grupo.

3 | CONCLUSÃO

A Educação Profissional tem sido objeto de discussões quase sempre focadas nas organizações curriculares e nos percursos formativos, sendo as metodologias de ensino pouco lembradas, embora sejam elas as mais relevantes no que diz respeito à construção de competências profissionais. Dessa forma esta pesquisa preocupa-se nesta perspectiva e acredita que a EPT requer uma aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para as tecnologias digitais e não digitais que favoreçam o uso intensivo de recursos da inteligência, e que gere habilidades, desperte a criatividade, autocrítica e reflexão.

As Metodologias Ativas propõem um ensino diferenciado, (MORAN, 2018) “processo que envolve ativamente os alunos”, através de ferramentas que buscam organizar os espaços de ensino de forma viva e criativa. Na essência conclui-se que as Metodologias Ativas de ensino implicam a organização de currículos integrados por módulos e não por disciplinas, estabelecendo relações mais horizontais e democráticas entre alunos e professores, fundamentando-se em uma filosofia educacional superadora da pedagogia da transmissão, adotando um fazer pedagógico mais crítico e reflexivo.

A utilização das Metodologias Ativas como recursos didáticos propostas por este estudo mostrou que a práxis pode trazer muitos benefícios ao processo de ensino-aprendizagem por envolver os agentes de forma participante. Além de ter sido um instrumento de mudanças para a escola em análise, poderá ser um modelo a ser seguido por outras instituições que apresentam déficits semelhantes ao propor métodos diferenciados que auxiliam as práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e base da educação nacional – LDB**. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em:

10/07/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 36. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2009. KENSKI, M. Vani. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Ed.: Papyrus, São Paulo, 2016.

KUNZE, N.C. **O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro** in Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 2, n. 2, (nov.2009 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

MAGALHÃES, F.P. **Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades**. Pelotas: 358f. 2011 Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Universidade Católica de Pelotas.

MORAM, José. **Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais aprofundada**. ECA/USP. 2018. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em 10/07/2019.

OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: Tensões e (in)tenções**. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos – SP, 2008.

PONTE, J. P. **Tecnologias de informação e comunicação na formação dos professores: que desafios?** Em www.campus-oei.org/revista/rie2403.htm. Acesso em 19/06/2019.

ÑE'É PORÃ – A PALAVRA-ALMA QUE IMPULSIONA AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NA ESCOLA

Fátima Rosane Silveira Souza

Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Programa de Pós-Graduação em Educação -

Mestrado e Doutorado

Santa Cruz do Sul – RS

RESUMO: A Lei n. 11.645/2008 tornou obrigatório o estudo da história e da cultura indígena no ensino básico. Levantamento realizado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul evidencia precariedade e improvisação na abordagem da temática nas escolas. Com o objetivo de compreender as dificuldades existentes, este projeto foi desenvolvido com professoras da Escola Itaúba, município de Estrela Velha, RS, onde estudam alunos da etnia Mbya-guarani da *Tekoá Ka'agui Poty* (Aldeia Flor do Campo). Essa aproximação se dá na proposição do diálogo intercultural que se estabelece com alunos indígenas na escola não indígena e na perspectiva da formação de professores para essa atividade. Procurou-se conhecer as relações interculturais que se estabelecem e compreender processos educativos advindos desses diálogos. Como método, o círculo de cultura. A infância guarani foi o tema gerador e inspirador da palavra-alma “sensibilidade” evidenciada pelo grupo de professoras como a palavra mais potente para simbolizar a disposição à escuta qualificada,

a estabelecer pontes e a reintegrar o que está separado.

PALAVRAS-CHAVE: mbya-guarani; interculturalidade; Lei n. 11.645/2008; formação de professores

ÑE'É PORÃ – THE GUARANI SPIRITUAL WORD THAT INSPIRE INTERCULTURAL RELATIONS IN SCHOOL

ABSTRACT: Law n. 11.645/2008 made it compulsory to study the history and indigenous culture in elementary education. A survey conducted by the Court of Audit of the State of Rio Grande do Sul showed precariousness and improvisation in the approach of the subject in schools. In order to understand the difficulties, this project was developed with teachers from the Itaúba School, located in the city of Estrela Velha, RS, where there are Mbya-Guarani students from *Tekoá Ka'agui Poty* (Indigenous Community called Flower of the Field). This approach is based on the proposition of intercultural dialogue established with indigenous students in the non-indigenous school and from the perspective of teacher training for this activity. It was sought to know the intercultural relations that are established there and to understand educational processes arising from these dialogues. As a method, the

circle of culture. Guarani childhood was the generating theme and the inspiring of the word “sensitivity”, which was evidenced by the group of teachers as the most powerful word to symbolize the disposition to qualified listening, to establish bridges, and to reintegrate what is separated.

KEYWORDS: mbya-guarani, interculturality, Law n. 11.645/2008, teacher training

1 | 1 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA DO ESTUDO

A Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 (DOU, 2008), alterou o art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e passou a desafiar gestores e professores da educação básica a incluir a história e a cultura dos povos indígenas nos currículos escolares. Estabelece a norma:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A Lei busca ampliar as referências culturais de professores e estudantes, assim como contribuir para a construção de identidades mais plurais e solidárias. Resulta de uma importante mobilização dos povos indígenas e de apoiadores e procura ajudar no esclarecimento de imagens estereotipadas que foram sendo produzidas em relação aos povos indígenas e que têm causado dor, violência, apropriação e sofrimento. Essa tarefa é de todos mas tem na educação escolar um lugar muito importante para a construção de relações interculturais mais simétricas e horizontais.

No caso dos povos indígenas, desconhecimento e preconceito fortalecem a invisibilidade que vivem em nosso território que também é deles. São considerados, em muitos aspectos, seres do passado, que se perderam de nossa memória entre fatos históricos há muito acontecidos. Mas a realidade é diferente. Apesar da violência e da apropriação sofrida desde o início da colonização europeia, no século XVI, dados do Censo do IBGE de 2010 revelaram números muito importantes e pouco divulgados: a população indígena está próxima a um milhão de indivíduos, ou cerca de 0,5% da população do Brasil; são mais de 300 etnias e mais de duas centenas de línguas diferentes sendo faladas diariamente.

A desinformação a respeito desses povos ainda é reforçada em conteúdos

de muitos livros didáticos, onde são retratados como o bom selvagem, frágil, ingênuo, incapaz de lidar com a astúcia do não indígena, precisando ser protegido; um ser exótico – tipo exportação -, restrito às florestas, seminu, ou interessado em quinquilharias. Economicamente, são considerados disfuncionais, uns desocupados, invasores de terras produtivas; selvagens que não cumprem sua função no crescimento da nação. Como usam roupas, tecnologias, frequentam escola e universidade, são aculturados, deixaram de ser indígena, como se essa fosse uma condição transitória e suas culturas deveriam ficar congeladas no tempo. As matas onde viviam livremente, as caças com as quais se alimentavam e os rios onde pescavam e nadavam não existem mais, e o que resta está cercado. Mesmo assim, eles devem permanecer vivendo como no passado ou são aculturados. Essa forma de retratá-los é uma incoerência e evidencia a dificuldade que temos, como sociedade, de compreender e de aceitar quem tem modos de vida diferentes do nosso. São populações do presente, culturas milenarmente presentes na América, que defendem suas cosmologias e com os quais temos muito a aprender, seja na relação com a natureza, nos modos de educar, na força do coletivo, no respeito à sabedoria dos mais velhos, entre tantas outras.

Em meio a sorte de equívocos que são operados em relação aos povos indígenas, a Lei busca estimular outra perspectiva, chama a atenção para a pluralidade sociocultural do Brasil e para as experiências interculturais que devem ser desenvolvidas de forma transversal no currículo escolar.

Mas o que queremos dizer com experiências interculturais?

Compreendemos a experiência intercultural como vivência e atitude. Uma atitude na qual o ser humano se abre para um processo de aprendizagem e colocação cultural e contextual; uma atitude que nos tira de seguranças teóricas e práticas que costumamos operar e permite que nos reconheçamos como analfabetos culturais quando acreditamos que basta conhecer a própria cultura (FORNET-BETANCOURT, 2004). O conhecimento de nossa cultura, nos diz Laplantine (2003), passa pelo conhecimento das outras culturas, uma experiência de alteridade e de sensibilidade à presença do outro; que o conhecimento apenas de nossa cultura vai nos deixando míopes, não apenas em relação a outras culturas, como também em relação a nós mesmos.

Essa experiência requer vontade de viver essas relações e reconhecimento de que são importantes e necessárias para nossa formação humana. É a busca de uma totalidade, de uma compreensão de que sempre há muito a aprender com o outro.

E como as escolas da educação básica lidam com essa temática?

2 | A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A situação aqui referida diz respeito a registros feitos a partir de situações identificadas no Rio Grande do Sul. As realidades podem ser diferentes, mas as

dificuldades, possivelmente, guardam semelhanças.

Os dados apresentados fazem parte de um estudo do Tribunal de Contas do Estado (TCE-RS), órgão competente para o controle externo das entidades e entes públicos estaduais e municipais em relação ao cumprimento das leis. Nessa linha de atuação, o TCE, em parceria com outras instituições, efetuou um levantamento para identificar, tecnicamente, a situação das escolas públicas municipais em relação à aplicação do art. 26-A da LDBEN. Antes de realizar o levantamento, o TCE ofereceu treinamentos e expediu orientações a todos os municípios. Ao encerrar essa etapa, publicou, em 2015, o relatório “Cumprimento do art. 26-A da LDB nas escolas municipais do RS”.

Em relação aos povos indígenas, nas escolas públicas municipais, o relatório contém indicativos de que há diferentes entendimentos sobre a abrangência e a obrigatoriedade da referida lei. As informações, apresentadas pelos gestores municipais, trouxeram elementos importantes sobre o tratamento dado à cultura e à história indígena nas escolas municipais.

Estatisticamente, 19% dos respondentes reconheceram [formalmente] que o tema não é abordado; para 12%, sequer consta nos planos de ensino; apenas 30% dos entes que realizaram concurso para professor declararam ter incluído nos editais respectivos esses conteúdos específicos; somente 62% realizaram formação específica para professores no período de cinco anos.

Em alguns casos, é abordado de forma pontual ao longo do ano letivo e nem consta no planejamento escolar; fica restrito ao currículo de história, diferentemente do que estabelece a Lei. Práticas comuns identificadas: “Mês do Índio” ou “Lendas, histórias e costumes dos povos indígenas” (p. 14). Denominações vagas.

A partir desse levantamento, podemos observar que o tratamento desse tema tem muito de improvisação, possivelmente mais por parte dos órgãos municipais do que pelas escolas. A ausência de políticas municipais específicas e a falta de investimento na formação de professores repercutem na escassez dos projetos político-pedagógicos. Evidenciam a ausência de cuidado e de atenção, seja por descaso ou ignorância em relação ao tema.

Algumas instituições reservam o dia 19 de abril, dia do índio, para tratar dessa temática. Uma data em que acaba predominando o reforço de estereótipos e de situações desvinculadas da realidade, até porque, “todo o dia é dia de índio”. Outro ponto que não é observado: há casos em que os estudos são restritos à disciplina de história e não de forma transversal, como recomendado.

O documento traz inúmeras demonstrações de que as atividades são genéricas, associadas a folclore, a questões raciais, a horas cívicas, a desfile farroupilha, atividades que se resumem a pedagogias de eventos. Um evento em meio a outras atividades é apenas isso – *é-vento* -, possui baixo impacto em relação aos propósitos de formação, de educação inclusiva e de vivências interculturais. Nenhuma referência ao termo intercultural ou variáveis, talvez porque não haja essa compreensão do

tema, o que pode significar uma abordagem mais focada na história, mais no passado do que no presente.

Exemplos de improvisações identificados no relatório (2015, p. 12): “Cultura e culinária indígena; os índios Uirapuru; Religiosidade, diferença e limites”. Pode parecer um projeto interessante, embora não fique claro o que significa “limites”, o uirapuru seja uma ave e as etnias indígenas que atualmente vivem no Estado sejam: kaingang, guarani, xokleing e charrua.

Também há referências a projetos genéricos, como “Resgatando valores para a vida, valores essência da vida” (2015, p. 12). Houve informação sobre atividades realizadas em escolas indígenas, embora não fosse o escopo do levantamento, tampouco da Lei, o que sugere uma compreensão muito básica e irreverente: se a temática já é tratada em uma escola indígena, não é preciso abordar o assunto em outras escolas. Houve quem informasse que “cada professor tem o seu” plano de ensino e define como abordar o tema. Ou o tradicional “Usos e costumes indígenas”, seja lá o que possa significar.

Evidentes no relatório o descaso e o desconhecimento sobre a relevância social, histórica e humana dessa Lei. Esse levantamento veio ratificar a existência de uma situação que já se intuía e deu origem ao presente projeto.

3 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA

Aliando essas informações às atividades que já vinha desenvolvendo em comunidades indígenas, em projetos de extensão e pesquisa, busquei compreender como as escolas lidam com essa temática, estabelecendo um diálogo diretamente com os professores, dentro de uma escola.

O local foi escolhido em razão da proximidade geográfica e das relações administrativas entre a *Tekoá Ka’a Agui Poty* (Aldeia Flor da Mata), comunidade de indígenas Mbya-Guarani, e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Itaúba, localizadas no Distrito de Itaúba, município de Estrela Velha (RS). A cidade está localizada na região central do Estado, a cerca de 250 km da capital do Estado, Porto Alegre, e a 80 km da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). A relação de pesquisa e extensão da UNISC com a *Tekoá Ka’a Agui Poty* teve início em 2005.

Relevante para a escolha dessa escola é a presença de alunos indígenas a partir do 6º ano e em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Embora localizada em zona rural, não é considerada uma escola rural. A região é de colonização predominantemente italiana e a escola, fundada na década de 1960, é um local de referência para a região.

Nessa escola foi desenvolvido, no segundo semestre de 2017, o projeto “Ñe’é Porã, a palavra-alma que impulsiona as relações interculturais na escola”. A etapa inicial, aqui retratada, buscou compreender as relações dos professores não

indígenas com os alunos indígenas que frequentam a escola.

A atividade foi desenvolvida com um grupo de 11 professoras, inclusive direção, vice-direção e supervisão pedagógica.

Metodologicamente, valeu-se do círculo de cultura. De acordo com Brandão (1981; 2001), inspirado por Paulo Freire, o círculo da cultura tem como pressuposto a ideia de que ninguém educa ninguém e de que ninguém se educa sozinho – a educação deve ser um ato coletivo, solidário, uma tarefa de trocas entre pessoas; propicia o diálogo e a reflexão coletiva. Também não se trata de alguém “despejar” conteúdos como detentor do conhecimento válido, pressupondo que o outro nenhum conhecimento possui. No círculo da cultura, diferentemente de uma atividade expositiva, há um ensina-aprende e aprende-ensina circular e que facilita o diálogo e contato inicial com uma comunidade ou com um grupo; estimula o respeito mútuo e valoriza os conhecimentos de todos.

Nessa modelagem de trabalho, também não é preciso enfrentar o temor da exposição pessoal escrita e, como o grupo já se conhece, eventual receio de falar em público ou o confronto de ideias integram-se ao diálogo no coletivo. À pesquisadora representa uma oportunidade de estabelecer um diálogo com educadores, procurando compreender as emergências e ir mediando os diálogos. Possibilita inúmeras aprendizagens; contribui para que teoria e prática se nutram reciprocamente. Ajustar, inovar e criar, assim como o método não pode se impor à realidade, são lições de Paulo Freire referidas por Brandão (1981). É preciso construir o método a cada vez! No caso em pauta, o elemento gerador ou núcleo de referência gerador proposto nesse encontro foi um vídeo.

Sobre o nome do projeto e a escolha da expressão *Ñe'é* (ou *nhe'é*), palavra-alma para o guarani. *Ñe'é* é considerado o princípio da pessoa Mbya, do espírito que sustenta a vida; a maneira de ser de cada pessoa. Nós, humanos, somos simples representações imperfeitas dessa dimensão perfeita, que é o princípio do *Ñe'é*. O guarani não existe sem essa força. Viver de acordo com essa força significa cultivar as tradições do *Ñanderekó*, o modo de ser guarani. A vida se alimenta de uma única força vital, de uma única energia espiritual, que se manifesta de formas diferentes.

Para o guarani, o *ñe'é* é essa força, o nosso destino, um espírito protetor que vai inspirar o viver de cada guarani (Diário de Campo, 2017). *Ñe'é*, palavra, voz, eloquência, alma; aquilo que anima no homem o que é divino, imorredouro; o princípio da pessoa Mbya, do espírito que sustenta a vida; a maneira de ser da cada pessoa (CLASTRES, 1978).

Desde pequenas, as crianças aprendem a vivenciar as belas palavras, a palavra-alma. Na cerimônia ou ritual de nomeação do *mitã* (bebê), o *nhemongarai* (uma espécie de batismo espiritual), o nome guarani é inspirado pelas divindades e torna-se a palavra-alma que conduz o guarani em seu destino, sem que ele perca sua autonomia e sua capacidade de fazer escolhas. A *tekoá* (aldeia) é o lugar onde vivem e onde podem viver cada bela palavra intensamente, no sentido do mais

profundo respeito ao Ñanderekó. E cada palavra dita deve ser verdadeira.

As crises existenciais, as doenças, tristezas, conflitos e sofrimentos são atribuídas ao afastamento da pessoa de sua palavra-alma. E essa pessoa somente voltará a ter paz quando voltar a viver sua palavra-alma. Esse retorno precisa contar com o apoio do coletivo e dos orientadores espirituais, os *karaí* e as *kuñakaraí*. Afastar-se desses ensinamentos, torna o guarani vulnerável, o que afeta, também, o coletivo. O movimento de aproximação da cidade e dos não-indígenas também pode fragilizar o guarani, momentos em que a palavra-alma deve ser respeitada com ainda mais força – como forma de proteção espiritual.

Esse projeto foi desenvolvido em quatro encontros mensais e noturnos. As datas e os horários foram escolhidos pelos professores, haja vista a rotina de trabalho multiterno em diferentes escolas e municípios.

4 | O ENCONTRO NA ESCOLA ITAÚBA

No encontro em questão, foi apresentado um vídeo amador, produzido por uma pesquisadora (MENEZES, 2005), durante etnografias de doutoramento; retrata momentos de crianças mbya-guarani em convívio de brincadeiras em meio a alguns adultos. O local é a *Tekoá Anhetengúá* (Aldeia da Liberdade, da verdadeira sabedoria), que fica no bairro Lomba do Pinheiro, na zona leste da cidade de Porto Alegre (RS). A escolha do vídeo como elemento gerador desse encontro em torno do círculo da cultura tinha como objetivo provocar o tensionamento entre as infâncias, as concepções de infância das professoras e as imagens de infância registradas no vídeo. Também um processo de reflexão sobre o nosso cotidiano, lembrando que esse grupo de professoras convive há muitos anos com a comunidade guarani. Laplantine (2003) refere nossa dificuldade para fixar atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano e que consideramos evidente. Aos poucos, vamos nos dando conta de que nossos comportamentos – gestos, mímicas, posturas, reações afetivas -, não têm nada de natural. Ao nos espiarmos, chegamos a nos surpreender sobre o que diz respeito a nós mesmos. O conhecimento de nossa cultura, diz o autor, passa pelo conhecimento das outras culturas, numa experiência de alteridade.

Nas imagens, estão crianças guarani, um bebê e crianças maiores, com diferentes idades. O vídeo tem duração de 15min, não possui diálogos, apenas registra o som das brincadeiras, das risadas das crianças e da fala abafada de alguns adultos. As crianças brincam na área externa da escola da aldeia, em um quadro escolar verde e com giz. Desenham, brincam, riem, enquanto o bebê engatinha pelo chão de terra. No seu engatinhar, o bebê vai encontrando objetos no chão, pedras, pedrinhas e uma faca. Detém-se por alguns poucos minutos brincando com faca, batendo-a em uma pedra, e logo, abandona-a e segue seu percurso, em meio a galinhas, pintinhos e cães. Sua atenção é atraída pelo grupo de crianças que brinca próximo ao quadro verde. Em seu trajeto, sua atenção é atraída por um fogo de chão onde há painéis

e chaleiras quentes. Aproxima-se da panela quente, quando surge um adulto para afastá-lo dali, em silêncio. E ele segue engatinhando em direção às outras crianças.

Quando se aproxima do grupo, uma menina pega-o no colo e passam brincar juntos. Entrega-lhe um pedaço de giz que se perde em meio às roupas do bebê. Ela ri muito, procura o giz e, nessa procura, vai retirando a roupa do bebê até encontrar o objeto perdido. O bebê acompanha todo o movimento, com atenção e sem chorar. Em outra cena, também no pátio da aldeia, a mãe dá banho de bacia no bebê, fazendo-lhe uma demorada massagem nas costas, o que ele parece apreciar. Em outro momento, o bebê ensaia ficar em pé, estimulado por um menino maior e observado pela mãe que se encontrava a pequena distância. Ele levanta, cai, levanta novamente, cai e tenta novamente, sem chorar.

Para as professoras que assistiam ao vídeo, o desconforto com as cenas foi visível, principalmente nos momentos em que o bebê pegou a faca e esteve perto do fogo de chão e da panela quente.

Após assistirem ao vídeo, foram convidadas a manifestar o vivido e o pensado por meio de palavras. Receberam duas folhas de papel, uma amarela e outra, branca. Na primeira, foram convidadas a registrar as percepções a respeito da infância guarani; na segunda, as percepções sobre a infância não guarani. Convidadas a se reunir em grupo para refletir a respeito, mas escolhendo as palavras individualmente. Preferencialmente, uma palavra em cada folha, retratando o pensamento a respeito do vivido e do pensado. Vivido a partir da convivência que todas têm com crianças e jovens indígenas. E não indígenas, na condição de professoras e mães. Após a reflexão no grupo, foram convidadas a apresentar as palavras escolhidas, as quais foram expostas no assoalho. Nas fichas amarelas (infâncias guarani): harmonia, simplicidade, naturalidade, aprendizagem natural, igualdade, sensibilidade, tranquilidade e liberdade (2x); nas fichas brancas: ajuda mútua (pouca), como aprender e como ensinar, tranquilidade (pouca), mais regras; cuidado (2x), simplicidade (falta), brincar, confiança.

A seguir, passamos refletir sobre as escolhas. A comparação entre os modos de educar, de cuidar e de conviver com as crianças foi o ponto central. O reconhecimento da influência das exigências do mundo globalizado, hegemônico, de relações líquidas foi referido entre os comentários transcritos, a destacar: “ser o que a gente é. Ser simples, no mundo globalizado, capitalista, pode ser sinônimo de atraso, ignorância, então a gente não quer ser assim. Estuda, trabalha, corre no emprego, o tempo inteiro”. Nesse cotidiano, as conveniências estabelecem o modo de ser: “Aí tem 50 ou 60 anos e pensa: agora sim, vou comprar uma casinha e vou viver lá não sei aonde, aquilo que tu sempre quis, ...o mundo foi obrigando a fazer outras coisas, deixou a simplicidade de lado porque não convinha, no estudo, no trabalho”. Nesse aspecto, os indígenas simbolizam uma autenticidade perdida: “quando eu vi as mulheres sentadas tranquilas, sem se preocupar com nada, eu pensei em tranquilidade como algo que eles têm, eles falam devagar, sem pressa”.

O consumismo a que as crianças (não indígenas) são submetidas veio expresso no brincar: “a gente tem que comprar brinquedo pra nossas crianças, boneca último lançamento, a bola isso, o carrinho aquele com controle remoto, nossos alunos e nossos filhos são assim. Eles [as crianças indígenas] estão brincando com uma pena, uma faca... Tudo pra eles é brinquedo. Experimenta não dar brinquedo, ou dar uma peteca, eles [crianças não indígenas] vão olhar e jogar fora...” E na nossa infância, como era? “Eu brincava com um pedacinho de louça quebrado, com pilha velha, carvão, ...”

O diálogo já existente com os indígenas ajuda a reconhecer que eles também estão sujeitos a essas transformações, por influência do contato com a cidade e a televisão, e esboça uma justificativa: “Os indígenas já estão com medo disso, por causa da televisão, de chegar à cultura consumista... Como nós vamos viver fora? Se o mundo é escrito assim... nós não vamos aprender essa escrita?!” A predominância do coletivo e de como a criança é tratada em uma aldeia, foram também destacados no cuidado: “eles têm isso do não é pra si...vivenciam isso do repartir. A gente nota é que, primeiro, é a criança, depois os outros. Isso é uma coisa muito bonita...”. O cuidado que todos da aldeia têm com as crianças é reconhecido como algo valioso: “Se tem que cuidar de uma criança, eles cuidam, não importa de quem é, eles cuidam. A gente sente esse cuidado”.

No âmbito do coletivo, o reconhecimento do sentimento de confiança mútua, onde a criança é cuidada por outro, mesmo quando está doente, diferentemente do que acontece no mundo não indígena: “Por isso eu coloquei confiança. Se a gente tá com filho doente, não tem confiança em deixar com outra pessoa... se tem que deixar, tu já fica apreensiva... e eles ficam tranquilos, o outro pode levar no médico... e nós não temos essa confiança...” Sempre resta a desconfiança de que o outro não vai cuidar com a mesma atenção e cautela. Essa confiança foi perdida, reconheceram, como decorrência do individualismo e do corre-corre diário.

Reconhecem como algo importante a forma de educar dos indígenas, e se perguntam: por que não fazemos mais isso? “... quanta diferença e quanta semelhança com o que se quer. Nós também queremos tranquilidade, solidariedade, ajuda mútua... Só que a gente deseja, mas não vai atrás, não realiza.” Essa inatividade é reconhecida: “nós somos de falar, eles [indígenas] fazem...”

Nesse ponto, passamos a refletir sobre a relação entre a denominação dada ao projeto: “Ñe’é *Porã*: a palavra-alma que impulsiona as relações interculturais na escola” e uma palavra que passasse a inspirar a atuação docente do grupo.

5 | A PALAVRA-ALMA DO GRUPO

Quando convidadas a escolher a palavra que mais representasse o sentimento do grupo em relação à docência que praticam ou que desejariam praticar, que viria

a ser a “palavra-alma” do grupo, a escolha recaiu sobre a sensibilidade, justamente uma palavra associada à infância guarani.

Simbolicamente, a sensibilidade tornou-se a palavra-alma daquele coletivo de professoras, que reconhece suas dificuldades, procura compreendê-las e encontrar maneiras de vencê-las: “... a gente tem que ver também o que está acontecendo...”; “... está tão atrelado a vencer [conteúdo], a gente começa uma aula falando, não começa escutando...”; “ouvimos pouco...não se vê o que eles já sabem, qual é interesse deles...”. Uma fala que evidencia o reconhecimento da importância da escuta e do acolhimento dos alunos.

Essas falas revelam a sensibilidade existente, talvez temporariamente adormecida diante da intensa rotina de trabalho e pela complexidade da comunidade escolar, que, no caso, dialoga com uma aldeia indígena.

A convivência com pessoas de outras culturas pode se tornar um ato mecânico, principalmente em meio à massificação de uma sociedade de relações líquidas e, ao mesmo tempo, complexas.

É importante reconhecer que somos uma cultura possível em meio a tantas outras. Quando ficamos presos a uma única cultura, vamos nos tornando não apenas cegos à dos outros, mas míopes em relação à nossa. Assim, ao invés de tentar reduzir as diferenças, é importante procurar compreendê-las e, com elas aprender a ser um humano melhor, mais solidário e sensível à presença do outro. É uma forma de compreensão de interculturalidade como uma experiência de alteridade, de abertura ao outro em sua diferença.

E esse encontro parece ter tensionado essas percepções.

Uma declaração profunda, ao encerrar um encontro de reflexões intensas, em uma noite fria, em que escolheram estar na escola, participando desta atividade: “Ninguém disse uma palavra em vão, e no meu ensinar, no meu professorar eu estou perdendo a minha sensibilidade. Como professora, cabe a mim pensar mais, observar mais”.

Naquele encontro, registrei em meu Diário de Campo (2017) a fala do meu professor Dr. Felipe Gustsack, do Departamento de Educação da UNISC:

A educação e a escola são o coletivo que ainda podem ser o último bastião, um espaço resguardado de democracia, porque é onde a gente apresenta todos ao mundo e o mundo a todos. Da melhor maneira, mas para que cada um possa ser diferente e do seu jeito o melhor possível. Passa por nossa experiência de dar sentido às coisas. Se a gente der um pouco mais de atenção para aquela palavra, ela vai fazer sentido e, em breve, outra se apresente como novo desafio, a partir desse diálogo do coletivo com a comunidade

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS PROPOSITIVAS

A aproximação com a Escola Itaúba se dá na proposição do diálogo intercultural que se estabelece a partir da presença de alunos indígenas na escola e na perspectiva

da reflexão sobre a formação de professores para essa atividade.

Procurou-se conhecer as relações interculturais estabelecidas entre alunos indígenas e professores não indígenas, as compreensões que esses professores possuem da cosmologia guarani e os processos educativos advindos desses diálogos interculturais.

A partir dos relatos, compreendemos que o grupo de professores desenvolve suas atividades docentes em busca de um trabalho coletivo, solidário, de acolhimento aos alunos e de respeito à diversidade que existe na escola.

Reconhecem a sensibilidade como um sentimento que precisa ser alimentado de forma permanente e é tão importante que foi escolhido como palavra-alma do grupo, o que evidencia a predisposição a aprofundar a escuta qualificada e o interesse em estabelecer pontes e diálogos construtivos.

A força do coletivo e dessa energia vital que os guarani cultivam e que já vem dialogando com os professores da Escola Itaúba vai se tornando uma grande inspiração para essa docência que se quer mais sensível.

Para a educação, no âmbito estadual, pode servir de orientação para lidar com as improvisações e descomprometimentos revelados no documento do TCE-RS (2015). É possível que aos professores esteja sendo subtraído o direito de acessar esse conhecimento com mais qualidade, haja vista as atividades de formação [não] indicadas no relatório.

Em relação ao método, o círculo de cultura mostrou-se adequado para que o diálogo com os professores fluísse e oportunizasse mútuas aprendizagens, num exercício de abertura e de escuta respeitosa, deixando emergir sentimentos e reflexões profundas sobre o exercício da docência.

Assim como as professoras da Escola Itaúba estão refletindo sobre a importância da sensibilidade no seu contexto escolar, encontros semelhantes poderiam estar acontecendo em outras escolas, sem que haja um grande aporte orçamentário. Construir diálogos com universidades pode ser um caminho para lidar com essas questões e, também, uma maneira de os órgãos municipais de educação apoiarem os professores no desenvolvimento de suas atividades e na construção de um mundo de relações mais solidárias.

Nesse contexto, possam os indígenas ser reconhecidos e respeitados como populações do presente, de culturas que possuem uma história milenar de presença na América, e cosmologias próprias. Estabelecer pontes e integrar o que está separado é tarefa de todos. A escola tem um papel muito importante como inspiradora de relações interculturais que ajudem a diminuir a miopia em relação à nossa cultura e a cegueira à cultura dos outros (LAPLANTINE, 2003).

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo; Brasiliense, 1981.

_____. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo; Brasiliense, 2001.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 11 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, p. 1. Brasília (DF), 2008.

FORNET-BETANCOURT, R. **Interculturalidade. Críticas, diálogo e perspectiva**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

CLASTRES, H. **A Terra Sem Mal, o profetismo tupi-guarani**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indígenas. Censo 2010**. Disponível: <https://indigenas.ibge.gov.br/>. Acesso: out/2017

MENEZES, A. L. T. **Etnografia na Tekoa Anhetenguá**. Vídeo. 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado. **Cumprimento do art. 26-A da LDB nas escolas municipais do RS. Obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e indígena**. Disponível em http://portal.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/noticias_internet/textos_diversos_pente_fino/Relat%F3rio%20Art.26-A.pdf. Acesso: out/2017

SOUZA, F. R. S. **Diário de campo – Itaúba**. 2017. [s.n.]

A IMPORTÂNCIA DO TREINAMENTO DE PRIMEIROS SOCORROS PARA DOCENTES DA REDE INFANTIL DE ENSINO

Andreza Halax Rebouças França

<http://lattes.cnpq.br/8056301432203904>

Juliany Ingridy Silva de Medeiros

<http://lattes.cnpq.br/7163221298536157>

Kellyson Lopes da Silva Macedo

<http://lattes.cnpq.br/3211565472777720>

Pablo Ramon da Silva Carvalho

<http://lattes.cnpq.br/1586917018670199>

Maria Josielly do Nascimento Santos

<http://lattes.cnpq.br/5845949078381188>

Islayane Nayara Batista Barbosa

<http://lattes.cnpq.br/9234087881801948>

Gabriele de Araújo Costa

<http://Lattes.cnpq.br/0845039483980474>

Aline Cristiane De Oliveira

<http://lattes.cnpq.br/2149731128942133>

Deborah Beatriz Silva Costa

<http://lattes.cnpq.br/9919234341865314>

Moisés de Oliveira Freire

<http://lattes.cnpq.br/3151025656283403>

Vinicius Costa Maia Monteiro

<http://lattes.cnpq.br/0382886160953698>

Wesley Queiroz Peixoto

<http://lattes.cnpq.br/2321166355935276>

RESUMO: Através de uma revisão integrativa da literatura nacional e internacional, é objetivado analisar o que os autores trazem sobre acidentes em ambientes escolar e sobre a efetividade da capacitação da equipe pedagógica no socorro

em situações de sinistros. Versa, ainda, sobre o papel do enfermeiro quanto ferramenta educadora em saúde. Utilizando as bases de dados Lilacs, Pubmed, Google Acadêmico e Medline, empregando os descritores “primeiros socorros” e “serviços de saúde escolar” junto com o operador booleano “AND”, que resultou, após filtros, em 13 estudos para análise. Considerando os estudos analisados, todos os autores corroboram com a eficácia do treinamento em primeiros socorros para professores.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Saúde na Escola; Primeiros socorros; Enfermagem.

ABSTRAT: Through an integrative review of the national and international literature, it is aimed to analyze what the authors bring about accidents in school settings and on the effectiveness of the training of the pedagogical team in the relief of accidents. It also discusses the role of the nurse as a health educator tool. Using the databases Lilacs, Pubmed, Google Academic and Medline, using the descriptors “first aid” and “school health services” together with the boolean operator “AND”, which resulted, after filters, in 13 studies for analysis. Considering the studies analyzed, all authors corroborate the effectiveness of first aid training for teachers.

KEYWORDS: Health in School Program; First aid; Nursing.

1 | INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação traz como meta que, até 2024, mais de 50% das escolas brasileiras de ensino básico ofereçam educação em tempo integral, aumentando a permanência dos alunos no ambiente escolar para cerca de sete horas diárias. (BRASIL, 2014)

Segundo Leite *et al* (2013), grande tempo de permanência das crianças no recinto escolar e com as práticas esportivas, recreativas e os tempos de intervalos, que os alunos aproveitam para correr e brincar, a escola é cenário de muitos acidentes, dos quais podem resultar em sequelas irreversíveis, caso não tenham o atendimento imediato e adequado.

Diante de casos de acidentes na escola, os professores são, na maioria dos casos, o prestador de socorro. Entretanto, há grandes lacunas na formação desses profissionais para intervir em situações de urgência e emergência. Estudos nacionais e internacionais evidenciam que os professores não se sentem capacitados para intervir em situações emergenciais. (GALDINO *et al*, 2017)

Através do Programa Saúde na Escola (PSE), do Ministério da Saúde, regulamentado por meio do decreto nº 6282/2007, está preconizado a aproximação dos serviços de saúde com a comunidade escolar, fomentando discussões sobre temas relevantes, como a prevenção de acidentes e a intervenção de socorro em situações de sinistro dentro do ambiente escolar.

A lei federal 13.722/2018, já em vigência, traz em seu texto a obrigatoriedade da capacitação anual em primeiros socorros para professores e funcionários da rede pública e privada de ensino.

Estando inserido em programas como o SAMU, o PSE e a rede de atenção básica a saúde, o enfermeiro é um dos profissionais mais capacitados para que, por meio de ações de educação em saúde, treine professores e comunidade escolar para intervir em situações de urgência e emergência. (GALDINO *et al*, 2017)

Analisando a problemática identificada, questiona-se se é, de fato, relevante ofertar capacitação em primeiros socorros para professores e demais membros do corpo pedagógico como ferramenta para prevenir acidentes e agravos dentro do espaço escolar.

Delimita-se o presente estudo apenas a professores e colaboradores da rede infantil de ensino.

Através de uma revisão integrativa da literatura nacional e internacional, é objetivado analisar o que os autores trazem sobre acidentes em ambientes escolar e sobre a efetividade da capacitação da equipe pedagógica no socorro em situações de sinistros.

A relevância deste estudo está em analisar o que produções científicas têm discutido acerca da temática nos últimos anos, além de incentivar a criação de ferramentas para solucionar o problema identificado.

O objetivo geral desse trabalho é comprovar a eficiência da capacitação em primeiros socorros de docentes do ensino infantil para atuarem diante de situações de urgência e emergência nas escolas. Os objetivos específicos são: Analisar os principais conceitos sobre primeiros socorros e sua importância diante de situações de urgência e emergência; Conhecer os acidentes mais frequentes no ambiente escolar e seus fatores de risco; Investigar o nível de informação dos professores da rede básica de ensino sobre primeiros socorros e quais suas tomadas de decisão diante de situações emergenciais na escola; Compreender o papel do enfermeiro como ferramenta de resolução da problemática encontrada.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Primeiros socorros e sua importância diante de situações de urgência e emergência

Caracteriza-se como primeiros socorros ações protocoladas, prestadas a vítimas de quaisquer intercorrências, antes da chegada do socorro especializado. Não se restringe apenas a profissionais da saúde, podendo ser realizado por qualquer pessoa, desde que possua um treinamento adequado. Esse auxílio, prestado a pessoas que se encontram em situações de sofrimento ou risco de morte, objetiva evitar agravos, assegurar uma melhor recuperação, atenuar sequelas e/ou preservar a vida. (PEREIRA; PAULINO; SATARELLI, 2015)

Os primeiros minutos que sucedem o acidente são considerados os mais importantes para garantir a sobrevivência e a recuperação da vítima. A falta de socorro eficiente ou sua omissão é a principal causa de morte ou lesões permanentes. (PLOÊNCIO, 2018)

As crianças são mais susceptíveis a acidentes pela contemplação de alguns fatores, como o próprio comportamento ativo e inquieto, a não identificação de riscos e a características físicas, como menor massa corporal e tecidos mais vulneráveis. Dos acidentes envolvendo crianças, cerca de 10 a 25% ocorrem enquanto estão na escola. (ALYAHYA *et al*, 2019)

Ainda segundo Alyahya *et al* (2019), o ideal em situações de emergência é iniciar os socorros nos primeiros minutos, no caso de acidentes escolares, os professores precisam ter conhecimento de primeiros socorros, para que possam intervir de maneira adequada e prevenir as complicações.

2.2 Os acidentes mais frequentes no ambiente escolar e seus fatores de risco

A sexta meta do Plano Nacional de Educação 2014-2024 é ofertar em, no mínimo, 50% das instituições públicas de ensino básico, educação em tempo integral, fazendo com que o tempo de permanência mínima dos alunos no ambiente

escolar passe para sete horas diárias. Além disso, também visa aumentar a oferta de atividades de esporte, cultura e lazer. (BRASIL, 2014)

Leite *et al* (2013), coloca o aumento do tempo de permanência no ambiente escolar e o aumento de acidentes na escola como grandezas diretamente proporcionais.

A escola é um ambiente com risco eminente e constante de ocorrer acidentes, sendo o terceiro local onde mais acontece episódios acidentais com crianças, ficando atrás apenas de casa e das vias públicas. (MACIEL, 2015)

Características próprias da infância, como o sistema corporal mais frágil e a curiosidade pelo desconhecido, aliado a atividades que a escola proporciona, como esportes, brincadeiras em grupo e tempos de intervalo onde as crianças aproveitam para correr e brincar, torna o ambiente escolar bastante susceptível a ser palco de situações de urgência e emergência. (LEITE *et al*, 2013)

Estudos de Oliveira (2014) lista fratura de extremidades, luxação, obstrução de vias aéreas, febre, crise convulsiva, hemorragia, queimaduras, ferimentos profundos, sangramento nasal, parada cardíaca e desmaio, como os mais prevalentes acidentes infantis no ambiente escolar. Porém, o estudo alerta que os tipos de acidente podem variar de acordo com as características locais onde a escola está inserida.

2.3 O nível de informação dos professores da rede básica de ensino sobre primeiros socorros e suas atitudes diante de situações emergenciais na escola

Na maioria dos acidentes no ambiente escolar são os professores que testemunham o acontecimento do acidente, identificam a situação da vítima e deveriam iniciar os primeiros socorros, estabilizando a vítima até a chegada de um socorro especializado. (NETO *et al*, 2018)

Diversos estudos apontam que a grande maioria dos professores não possuem nenhum tipo de capacitação para lidar com situações de urgência e emergência. O estudo de Qurest (2018), feito com 209 professores, revela que apenas 24,88% do total entrevistado já tinham passado por alguma capacitação para primeiros socorros.

A falta de conhecimento desses profissionais acerca da temática é atribuída a inúmeros fatores, entre eles, falta de oferta de cursos de primeiros socorros voltados para professores, falta de tempo e, principalmente, lacunas estruturais nos cursos de licenciatura, que não oferecem nenhum conhecimento sobre como intervir em situações de sinistros no ambiente escolar.

Todas as pesquisas realizadas corroboram que massivamente os professores acreditam que o treinamento em cuidado de primeiros socorros é essencial para a sua vida profissional e que, se capacitados, teriam muito mais segurança em administrar primeiros socorros.

2.4 O papel do enfermeiro quanto educador em primeiros socorros

O modelo atual da estratégia de saúde da família tem como aliado fundamental o Programa Saúde na Escola (PSE), isso estreita os laços entre a saúde e a educação, criando possibilidades de promoção a saúde e prevenção de agravos no âmbito escolar. Isso torna possível a capacitação periódica de professores para intervir em situações de urgência e emergência. (CALANDRIM *et al*, 2017)

Ainda segundo Calandrim *et al* (2017), os professores precisam participar do processo de construção desse tipo de capacitação, para que seja dada uma maior relevância a situações que são vivenciadas por eles. As capacitações precisam ser efetivas e enriquecedoras, por isso, o enfermeiro, usando seus conhecimentos de urgência e emergência e principalmente desenvolvendo seu papel de educador em saúde é um dos principais profissionais capazes de liderar e promover estas capacitações.

Com isso, certifica-se que a enfermagem tem uma vasta experiência, e que pode contribuir de forma fidedigna no ensino da saúde em âmbito escolar. Sendo este fato comprovado de que é indispensável a implementação de palestras, oficinas, cursos de primeiros socorros por esses profissionais. (CABRAL; OLIVEIRA, 2017)

3 | METODOLOGIA

Como metodologia deste trabalho foi adotada a pesquisa bibliográfica de revisão integrativa, realizada entre abril a maio de 2019, a partir de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores em documentos, como livros, artigos, teses e revistas. Foram utilizados dados de categorias teóricas que já foram trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. A busca nos bancos de dados foi realizada utilizando às terminologias cadastradas nos Descritores em Ciências da Saúde criados pela Biblioteca Virtual em Saúde desenvolvido a partir do Medical Subject Headings da U.S. National Library of Medicine, que permite o uso da terminologia comum em português, inglês e espanhol.

Para a elaboração, foi realizada uma busca sistemática utilizando os descritores primeiros socorros e serviços de saúde escolar, aplicando o operador booleano “AND”, por meio das bases de dados PubMed, Google Acadêmico, Lilacs e Medline, no período de 2014 à 2019. Foram considerados aqueles artigos com acesso completo disponível, escrito em língua inglesa ou língua portuguesa, cujo contexto era diretamente relacionado ao tema deste trabalho. Os critérios de inclusão para os estudos encontrados foram o direcionamento da pesquisa para professores da rede infantil de ensino e estudos que revelassem o nível de conhecimento dos docentes sobre primeiros socorros e a importância da capacitação destes profissionais dentro desta temática.

Foram computados 651 achados literários, sendo 102 destes excluídos

pela duplicação nos bancos de dados, restando assim 549 achados relevantes, posteriormente foi realizada uma leitura dos títulos e resumos dos artigos e nessa etapa foram excluídos 519 achados por não se encaixarem ao tema proposto, foram utilizados 30 artigos publicados, dos quais 13 foram empregados na elaboração desta revisão. Logo em seguida, buscou-se estudar e compreender a relevância do treinamento para professores intervirem em situações de urgência e emergência nas escolas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A estrutura física das escolas por si só já apresenta grandes fatores de risco para acidentes. Quando esses espaços são ocupados por crianças, que naturalmente apresentam anseio por descobrir novas habilidades e adquirir novas experiências, o ambiente escolar torna-se extremamente vulnerável a ser palco de incidentes. (SILVA *et al*, 2017)

Um estudo publicado por Carvalho *et al* (2015), entrevistou um total de 15 professores de ensino infantil e relevou que 100% deles já haviam testemunhado algum tipo de acidente dentro das instalações escolares. Calandrim *et al* (2017), em uma pesquisa similar, não mostra um dado unânime mas ainda assim releva que, dos 35 profissionais participantes, 71,4% (25) afirmaram já ter presenciado situações de emergência com escolares durante seu trabalho.

Diante dos fatos, que muito se assemelham com achados de outros autores, podemos identificar que acidentes no ambiente escolar é um problema frequente e que os professores são as pessoas que testemunham o acontecimento e necessitam tomar alguma providência.

Segundo Floêncio (2018), boa parte dos professores não sabem como agir de forma adequada diante de uma situação de urgência e emergência. Esse estudo contou com a participação de 16 profissionais, dos quais 11 afirmaram não se sentir preparado em prestar primeiros socorros. Esses dados vão de encontro a outro estudo semelhante, com uma amostra de 31 participantes, onde apenas 7 possuíam capacitação em primeiros socorros. (CABRAL; OLIVEIRA, 2017)

Esses dados mostram uma realidade preocupante, a literatura corrobora que acidentes na escola são frequentes e que os professores, que na maioria dos casos estão presentes na cena, precisam ter uma iniciativa rápida de intervenção. Entretanto, expressiva quantidade desses profissionais não passa por treinamentos específicos para primeiros socorros.

A falta de socorro ou a realização deste sem um prévio conhecimento científico pode resultar em agravos do quadro, danos permanentes e até levar a vítima ao óbito. (CABRAL; OLIVEIRA, 2017)

Fica, por tanto, demonstrada a necessidade de se capacitar professores em primeiros socorros. Essa necessidade é reconhecida por educadores em diversos

estudos, como o de Carvalho *et al* (2015) onde todos os participantes reconhecem a necessidade de saber sobre primeiros socorros e demonstram interesse em participar de capacitações para intervir de forma correta em situações de urgência e emergência.

Estudos apontam achados parecidos no tocante as intercorrências mais frequentes nas escolas. Silva *et al* (2017) lista cortes, fraturas, síncope, sangramento nasal e engasgos como os acidentes mais frequentes e está em consonância com outras pesquisas similares.

Mesmo com essa similaridade, o treinamento de professores não pode ser algo padronizado. É necessário considerar o perfil dos escolares e o ambiente onde os profissionais atuam para realizar um treinamento eficiente e que, de fato, seja uma capacitação relevante. Ainda, é necessário incluir o professor no planejamento das ações educativas, tira-lo da condição de mero ouvinte e torná-lo ativo em seu processo de aprendizagem. (NETO *et al*, 2018)

Dentro do cenário de capacitação dos professores e da oferta de empoderamento para enfrentar situações de urgência e emergência, o profissional de enfermagem tem posição estratégica e privilegiada, pois além de possuir uma grande característica educadora, o enfermeiro ainda possui uma visão mais holística do cuidado. (NETO *et al*, 2018)

Quando devidamente capacitados, os professores conseguem melhorar seu desempenho técnico e também sua autoconfiança no manejo de primeiros socorros. O estudo de Calandrim *et al* (2017), faz um comparativo na avaliação dos conhecimentos de primeiros socorros de um grupo de professores antes e depois de participar de uma capacitação sobre a temática e demonstrou uma melhora média de 90% nas informações e habilidades necessárias para a prestação de socorro. Ressalta-se ainda que o estudo citado não difere de outras literaturas símile.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É intrínseco da infância o interesse por explorar o novo, assim como também é fato que crianças são indivíduos mais frágeis.

O ambiente escolar e suas características, desde suas instalações até o desenvolvimento de ações como esportes, recreação e atividades grupais comuns a esse local, o torna um lugar inseguro e propicio a acidentes.

Com as crianças passando cada vez mais tempo na escola, o número de acidentes infantis nesses locais é significativo e, quase sempre, recaí sobre o professor a responsabilidade de intervir no cuidado das vítimas.

Com isso, se faz necessário que os professores sejam periodicamente capacitados para prestar primeiros socorros, entretanto, essa ainda não é uma realidade consolidada.

Esse estudo inspira profissionais de saúde, sobretudo enfermeiros, a sair da condição assistencial e validar seu processo de trabalho educador para solucionar a problemática apresentada.

É incontestável a necessidade e, principalmente, a eficácia do treinamento de professores para prestar socorro de uma forma correta.

REFERÊNCIAS

ALYAHYA, Ibrahim Adel et al. Assessment of knowledge, attitude, and practice about first aid among male school teachers and administrators in Riyadh, Saudi Arabia. **Journal of Family Medicine and Primary Care**, v. 8, n. 2, p. 684, 2019.

CABRAL, Elaine; OLIVEIRA, Maria de Fátima. Primeiros socorros na escola: conhecimento dos professores. **Ensino, Saude e Ambiente Backup**, v. 10, n. 1, 2017.

CALANDRIM, Lucas Felix et al. Primeiros socorros na escola: treinamento de professores e funcionários. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, v. 18, n. 3, p. 292-299, 2017.

CARVALHO, Luana Silveira et al. Abordagem de Primeiros Socorros Realizada Pelos Professores em uma Unidade de Ensino Estadual em Anápolis–GO. **Ensaio e Ciência: C. Biológicas, Agrárias e da Saúde**, v. 18, n. 1, 2015.

DA SILVA, Larissa Graziela Sousa et al. Primeiros socorros e prevenção de acidentes no ambiente escolar: intervenção em unidade de ensino. **Enfermagem em Foco**, v. 8, n. 3, 2017.

LEITE, A.C.Q.B et al. Primeiros socorros nas escolas. **Revista Extendere**, v.2, n.1, 2013.

MACIEL, Cleudomir Martins. Conhecimento dos professores de séries iniciais de escola pública do município de Ariquemes-RO a respeito dos primeiros socorros. 2015.

NETO, Nelson Miguel Galindo et al. Primeiros socorros na escola: construção e validação de cartilha educativa para professores. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 87-93, Jan. 2017.

NETO, Nelson Miguel Galindo et al. Vivências de professores acerca dos primeiros socorros na escola. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, 2018.

OLIVEIRA ABREU BATISTA MEIRELES, Glaucia. A Abordagem de Primeiros Socorros Realizada Pelos Professores em uma Unidade de Ensino Estadual em Anápolis–GO. **Ensaio e Ciência: Ciências Biológicas, Agrárias e da Saúde**, v. 18, n. 1, 2014.

PEREIRA KC, PAULINO JR, SATARELLI RMF, et al. A construção de conhecimentos sobre prevenção de acidentes e primeiros socorros por parte do público leigo. **Recom.** v. 5, n.1, p. 1478-1485, 2015.

PLOÊNCIO, Thaila Antunes. Entendimento e ações de educadores frente a situações de urgência/emergência na escola. 2018.

QURESHI, Farhan Muhammad et al. First aid facilities in the school settings: Are schools able to manage adequately?. **Pakistan journal of medical sciences**, v. 34, n. 2, p. 272, 2018.

PERFIL INTERNACIONAL EN LA FORMACIÓN DEL MÉDICO COLOMBIANO

Cabrales Vega Rodolfo Adrián

MD; Mg; PhD

Profesor Titular Programa de Medicina
Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad
de Ciencias de la Salud. Pereira. Risaralda.
Colombia

PERFIL INTERNACIONAL NA FORMAÇÃO DO MÉDICO COLOMBIANO

INTRODUCCIÓN

RESUMEN: La internacionalización de la educación superior es considerada hoy, una de las principales metas de las universidades en el mundo. Es creciente el número de estudiantes de Medicina que aspira a vivir experiencias internacionales durante su proceso de formación. En el caso de Latinoamérica, la definición de un perfil internacional para el médico, pasa por la consideración, adopción o modificación de estándares internacionales, modelos pedagógicos, grupos de competencias y estrategias de evaluación consensuados, que aseguran la calidad, facilitan la movilidad y permiten la acreditación internacional. Esta ponencia, revisa las más importantes tendencias en internacionalización de la educación médica y explora cómo ha sido su incorporación en el escenario de la enseñanza de la medicina en Latinoamérica y en Colombia.

PALABRAS CLAVE: Internacionalización, Acreditación Internacional, Formación médica.

El interés por la internacionalización de la educación superior ha sido, desde finales del siglo XX, una preocupación de los organismos supranacionales, nacionales, instituciones universitarias e instituciones de diverso orden. Para organizaciones como la UNESCO, el CRES, la OCDE y el Banco Mundial, la internacionalización es un indicador de alta calidad de las Instituciones de Educación Superior (IES). La Conferencia “*La Educación Superior en el siglo XXI Visión y Acción*” dictada en París en 1998, formuló las políticas que “con visión ética, imparcialidad política y capacidad crítica”, marcarían el desarrollo de las universidades del siglo por venir.

En Colombia, la internacionalización de la Educación Superior ha adquirido un papel relevante en los últimos años, merced a la apertura económica y diplomática del país. El Sistema Nacional de Educación Superior (SNES) y el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SINCTI) definieron los lineamientos y la hoja de ruta de una

internacionalización pertinente para las redes de IES, que “aseguren la calidad, agilicen el proceso de convalidación, permitan la acreditación internacional de sus programas, posibiliten acuerdos de Reconocimiento Mutuo (ARM) y la visibilidad en rankings”, entre otros objetivos. El Consejo Nacional de Acreditación (CNA, incluyó desde el año 2013, el factor de visibilidad nacional e internacional como uno de los criterios para la acreditación de las universidades (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Dos años más tarde, el Ministerio de Educación Nacional definió cinco áreas estratégicas de la internacionalización en las IES: Gestión de la Internacionalización, Movilidad Académica, Internacionalización de la Investigación, Cooperación Internacional e Internacionalización del currículo (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Sin embargo, el concepto de “perfil internacional del médico”, está aún en construcción. La Justus Liebig University Giessen lo definió, en el año 2011, como el conjunto comprensivo de enseñanzas, perspectivas y actividades internacionales, en los años clínicos del currículo. La internacionalización asume que los estudiantes y docentes de medicina están expuestos a valores, actitudes y creencias culturales y sociales, que difieren de sus propias tradiciones y percepciones de profesionalismo (Knipper, Baumann, Hofstetter, Korte y Krawinkel, 2015, p. 6).

Bajo la visión europea, la internacionalización médica, la movilidad y la adquisición de competencias culturales son inseparables del concepto de “salud global”. Se entiende como la relación que existe entre contenidos y actividades curriculares y las inequidades sociales, los determinantes sociales de la salud, las dimensiones culturales de la medicina y los problemas asociados a las migraciones masivas, entre otros (Adams, Wagner, Nutt, y Binagwaho, 2016, p. 4).

Esta ponencia, resalta el papel de la internacionalización en el campo de la formación médica y enfatiza la necesidad de diseñar currículos dotados de competencias específicas, que permitan la interacción exitosa de los futuros profesionales en un entorno internacional y globalizado.

DESARROLLO

La formación médica no ha estado ajena al discurso de la globalización y sus promesas de un “mundo plano”, “una economía sin fronteras” y una “movilidad de ideas y de ciudadanos”. Este discurso resuena de manera especial en el campo de la enseñanza de la medicina, pues asume que los médicos, independiente del lugar y tipo de formación, comparten unos elementos comunes, susceptibles de agruparse y uniformarse en estándares globales, en un currículo, un modelo pedagógico común y un sistema de evaluación estándar.

Generalmente, las propuestas educativas oscilan entre un enfoque en el que predomina lo técnico-científico, y otro que apuesta por una prevalencia del

componente humanístico. La mayoría de ellas opta por un punto medio, esto es, una mezcla de competencias en el saber y en el ser que le permiten al médico reconocer (se) en un contexto internacional, garantizar su movilidad, su trabajo en diferentes entornos culturales y geográficos y su crecimiento profesional. Sin embargo, pese a haber surgido hace décadas, son relativamente escasos los estudios comparativos transculturales que evalúan los efectos culturales, políticos y sociológicos de modelos originados en Europa y Norteamérica.

En 1973, la sesión del *American Board of Internal Medicine*, definió cuatro dimensiones de la competencia clínica necesarias en toda escuela de formación médica. Teniendo como aspecto central la resolución de problemas, se propusieron: a. las habilidades, las destrezas para resolver problemas, los problemas encontrados por el médico y los aspectos sociales y psicológicos del paciente. Algunas facultades americanas, ya habían expresado su inconformismo ante la exclusión de criterios de evaluación de actitudes tales como el entusiasmo y el interés en la medicina, la atención hacia los deberes y la actitud hacia los pacientes, sus familias y el equipo de salud. Se destacaba también la imposibilidad del modelo existente para captar rasgos de la personalidad del educando que pudieran interferir en la relación médico-paciente, la capacidad para trabajar en forma independiente o en equipo y los esfuerzos para fomentar su autoconocimiento (Tashima, 1973, p.148). En el año 2002, la misma institución, adicionó al grupo integrador de la competencia clínica, tres nuevos elementos: las destrezas comunicativas, el profesionalismo y la práctica basada en sistemas (American Board of Internal Medicine, 2002).

Las iniciativas se extendieron. En Canadá, el *Royal College of Physicians and Surgeons of Canada* (1996), formuló siete competencias, acordes con las demandas sociales y las exigencias de la globalización (CanMEDS). El futuro médico debía estar en capacidad de tomar decisiones clínicas, ser comunicador, colaborador, gerente, consejero, académico y profesional. Desde su lanzamiento y difusión internacional, CanMeds ha sido actualizado en el año 2005 y en el 2015 tuvo su tercera modificación, en respuesta a las demandas de la enseñanza y la formación médica del momento. Las competencias iniciales se redujeron y se integraron en “roles” que comprenden el razonamiento clínico y la toma de decisiones. El médico es un experto que, bajo este nuevo paradigma, debe ser comunicador, colaborador, consejero, académico y profesional (Frank y Snell, 2015).

En 1998, la Federación Mundial para la Educación Médica (WFME), definió los *Estándares Globales para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación Médica*. Los resultados preliminares se presentaron en el año 2000 y la trilogía completa fue publicada en el 2004. La Guía incluye 106 estándares básicos, 90 estándares de desarrollo de la calidad y 127 anotaciones (World Federation for Medical Education, 2015). Desde su aparición, los *Estándares* han sido implementados y usados por muchas escuelas de medicina en el mundo (World Federation for Medical Education, 1998). Su meta fue asegurar el cumplimiento de unos estándares mínimos de calidad,

que garanticen una práctica segura, en un contexto global (Tackett, Grant y Mmari, 2016).

En el año 2003, el Instituto Internacional de Educación Médica (IIME), publicó el “*Global Minimum Essential Requirements*” (Stern, Wojtczac y Schwarz, 2016). Dicho proyecto definió un estándar de competencias para los médicos, independiente de su lugar de formación. Estableció siete categorías esenciales: a) Valores profesionales, actitudes, comportamientos y ética; b) Salud pública y sistemas de salud; c) Fundamentos científicos de la medicina; d) habilidades clínicas; e) Análisis crítico de la investigación; f) Manejo de la información y g) habilidades de comunicación.

Un año después, la Organización Mundial de la Salud y la Federación Mundial para la Educación Médica (WHO/WFME), establecieron líneas de trabajo en el desarrollo de capacidades, reformas y evaluación de la educación médica, en los niveles regionales y nacionales. Como resultado, las *Guías para la Acreditación de Programas de Medicina*, definieron las competencias imprescindibles en un entorno global y su accesibilidad, transferencia y seguimiento. La Guía y los estándares han sido objeto de reciente revisión y actualización (Karle, 2006).

En Europa, por su parte, el Grupo de Curriculum de Escocia, publicó la primera edición del *Scottish doctor* (Simpson, et al., 2002), que incluyó los resultados de aprendizaje de las competencias técnicas, académicas y profesionales. Tres años más tarde, el Consejo Médico General del Reino Unido, publicó el libro *Tomorrow's doctors*, con siete dimensiones: buena atención clínica, buena práctica médica, relaciones con los pacientes, trabajo con colegas, enseñanza y entrenamiento, integridad y salud. Aunque conceptualmente diferentes, *Scottish doctor* y *Tomorrow's doctors*, fijaron estándares de evaluación, que se convirtieron en referentes internacional de aseguramiento de la calidad del egresado.

Por último, y en respuesta al reto propuesto por la declaración de Bolonia, las universidades europeas formularon, el Proyecto Tuning. Su objetivo principal fue crear y consolidar un espacio común de conocimiento, gracias a un modelo por competencias, que permitiera la movilidad, la compatibilidad, la comparabilidad y la competitividad de los planes de estudio de los principales programas académicos (Cumming y Ross, 2007). El modelo se ha extendido a casi toda Europa (Cumming, 2010) y a muchas escuelas americanas.

En Latinoamérica, la respuesta de las escuelas de medicina ha sido tardía y carente de originalidad. La Federación Panamericana de Asociaciones de Escuelas de Medicina (PAFAMS) adoptó las propuestas del IIME, en un intento de diseñar perfiles internacionales (Pulido, Cravioto, Pereda, Rondón y Pereira, 2006).

El Proyecto Tuning, se extendió a Latinoamérica en el 2007 y en el año 2014 culminó la Fase III. Después de haber definido el grupo de competencias genéricas y específicas, el Proyecto definió el metaperfil para el médico latinoamericano y avanzó en la construcción de un sistema unificado de créditos académicos (Benetoine, et al, 2008). En el mismo sentido, el Proyecto 6x4 UEALC (Unión Europea y de

América Latina y el Caribe), definió un perfil del egresado, un marco conceptual y operativo para la acumulación y transferencia de créditos, con procesos comunes de evaluación y acreditación. Finalmente, aunque estas tentativas incluyeron una demanda considerable de recursos humanos y financieros, su impacto en el proceso global de transformación de la educación médica en Latinoamérica, aún esta por medirse (González y Aldecoa, 2013).

CONCLUSIONES

Para las escuelas de medicina de América Latina, los últimos veinte años han sido de intensa reflexión. Es diversa la forma como han recibido propuestas y modelos de enseñanza foráneos. Desde una aceptación completa y acrítica, hasta la modificación extensa de la propuesta inicial, en busca de su adaptación al especial modelo de enseñanza y a la diversidad cultural y económica que caracteriza a Latinoamérica.

La revisión de currículos internacionales, las comparaciones y la eventual incorporación en los planes de estudio locales devienen insumos valiosos en el momento de definir un perfil de formación médica internacional para las escuelas de medicina (Jha, Mclean, Gibbs y Sandars, 2015). Parece claro que, adicional a la intención de estandarizar un grupo de competencias disciplinares internacionales, es fundamental fomentar la adquisición de competencias no técnicas (competencia comunicativa, cultural, de trabajo en equipo, entre otras) que le permitan atender las necesidades de un entorno globalizado, en el que predomina la oportunidad, la competitividad, pero también, la inequidad en el acceso a los servicios de atención en salud (Cabral, 2017).

Pero esto no es todo. Muchos estudiantes demandan una visión más amplia de la salud y del cuidado médico que complemente el relativo estrecho foco del entrenamiento clínico y biomédico. Aspectos como los determinantes sociales, el derecho, la estructura y financiación de los sistemas de salud, son temas obligados en el momento de considerar una agenda educativa para la definición de un perfil internacional de un médico colombiano.

REFERENCIAS

ADAMS, L.V., WAGNER, C.M., NUTT, C.T., BINAGWAHO, A. (2016). The future of global health education: training for equity in global health. **BMC Med Educ**, v. 2, n.16(1). Disponible en: doi: 10.1186/s12909-016-0820-0. Acceso en: 12 febrero 2016.

AMERICAN BOARD OF INTERNAL MEDICINE – ABIM. (2002). **Residents: Evaluating your clinical competence. New competencies for internal medicine.: American Board of Internal Medicine. Clinical Competence Program.** Philadelphia, Pennsylvania. Recuperado de: <http://www.abim.org/program-directors-administrators/fastrack.aspx>. Acceso en: 12 febrero 2017.

BENETOINE, P., ESQUETINI, C., GONZÁLEZ, J., MARTY, M., SIUFI G., WAGENAAR R. (Ed). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final- Proyecto Tuning- 2004-2007. España: Universidad de Deusto, 2008.

CABRALES, R. La importancia de la competencia comunicativa en la formación del médico. Pereira, Colombia: Editorial UTP, 2017.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Guías para la internacionalización de la Educación Superior – Internacionalización del currículo**. Bogotá: Gráficas Ibáñez, 2015.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. **Socialización de la Propuesta de Política de Internacionalización para la Educación Superior**. Bogotá: Gráficas Ibáñez, 2017.

CUMMING, A. The Bologna process, medical education and integrated learning. **Med Teach**, v. 32, n. 4, p. 316-318. Disponible en: doi: 10.3109/01421590903447716. Acceso: 12 agosto 2016.

CUMMING, A., ROSS, M. (2007). The Tuning Project for Medicine -- learning outcomes for undergraduate medical education in Europe. *Med Teach*. v. 29, n. 7, p. 636-641. Disponible en: doi: 10.1080/01421590701721721. Acceso en 25 agosto 2017.

FRANK, JR., SNELL, L. *Draft CanMEDS 2015. Physician Competency Framework – Series I*. Ottawa: The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada. 2014. Disponible en: http://www.royalcollege.ca/portal/page/portal/rc/common/documents/canmeds/framework/framework_series_1_e.pdf. Acceso en 25 agosto 2016.

GONZÁLEZ, D.O., ALDECOA, F. (Ed). **El espacio común de educación superior y conocimiento: una nueva dimensión estratégica en las relaciones entre la Unión Europea y la América Latina (1994-2012)**. (Tesis doctoral). 2013. Universidad Complutense, Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/22268/1/T34554.pdf>. Acceso en: 24 agosto 2017.

JHA, V., MCLEAN, M., GIBBS, T.J., SANDARS, J. Medical professionalism across cultures: A challenge for medicine and medical education. *Med Teach*, v.37, n. 1, p. 74-80. 2015. Disponible en: doi: 10.3109/0142159X.2014.920492. Acceso en: 15 septiembre 2017.

KARLE, H. Global standards and accreditation in medical education: a view from the WFME. *Acad Med*, v. 81, n. 12 Suppl. p. S43-8. 2006. Disponible en: doi: 10.1097/01.ACM.0000243383.71047.c4. Acceso en: 25 agosto 2017.

KNIPPER, M., BAUMANN, A., HOFSTETTER, C., KORTE, R., Y KRAWINKEL, M. Internationalizing Medical Education: The Special Track Curriculum 'Global Health' at Justus Liebig University Giessen. **GMS Z Med Ausbild**. 2015. v. 32, n. 5, p. 1-18. Disponible en: doi: 10.3205/zma000994. Acceso en: 25 agosto de 2017.

PULIDO, P.A., CRAVIOTO, A., PEREDA, A., RONDÓN, R., PEREIRA, G. Changes, trends and challenges of medical education in Latin America. **Med Teach**, v. 28, n. 1, p. 24-9. 2006. Disponible en: doi: 10.1080/01421590500441869. Acceso en: 25 de Agosto 2018.

SIMPSON, J.G., FURNACE, J., CROSBY, J., CUMMING, A.D., EVANS, P.A., FRIEDMAN Y MACPHERSON, S.G. The Scottish doctor--learning Outcomes for the Medical Undergraduate in Scotland: A Foundation for Competent and Reflective Practitioners. *Med Teach*, v. 24, n. 2, p. 136-43. 2002. Disponible: doi: 10.1080/01421590220120713. Acceso en: 24 agosto 2017.

STERN, D.T, WOJTCZAK, A., SCHWARZ, M.R. The assessment of global minimum essential requirements in medical education. *Med Teach*. v. 25, n. 6, p. 589–595. (2003). Disponible en doi: 10.1080/0142159032000151295. Acceso en: 14 septiembre 2017.

TACKETT, S., GRANT, J., Y MMARI, K. Designing an evaluation framework for WFME basic

standards for medical education. **Med Teach**, v. 38, n. 3, p. 291-6. 2016. Disponível em doi: 10.3109/0142159X.2015.1031737. Acesso em: 25 agosto 2017.

TASHIMA, C. The Board and Clinical Competence. **An Intern Med**, v. 78, n. 1, p. 148-149. 1973.

WORLD FEDERATION FOR MEDICAL EDUCATION (WFME). **Basic Medical Education WFME Global Standars for Quality Improvement- The 2015 Revision**. Denmark: WFME Office, 2015.

WORLD FEDERATION FOR MEDICAL EDUCATION (WFME). International standards in medical education: assessment and accreditation of medical schools'--educational programmes. A WFME position paper. **Med Educ**. v. 32, n.5, p. 549-58. 1998.

SOBRE A ORGANIZADORA

ADRIANA DEMITE STEPHANI - Possui Licenciatura em Letras e Pedagogia. Especialista em Língua Portuguesa: Métodos e Técnicas de Produção de Textos. Mestrado e Doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é docente (Adjunto III) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, em Arraias, e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFT/Porto Nacional. Tem experiência na área de Letras e Pedagogia com ênfase em Ensino de Língua e Literatura e outras Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Letramentos, Arte e ensino, Arte Literária, Literatura e ensino, Literatura e recepção, Literatura e outras Artes, Leitura e formação, Leitura e Escrita Acadêmica e Literatura infanto-juvenil. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Literatura, Ensino e Recepção (LER), em parceria com docentes da UEG e UnB. Avaliadora do Inep/MEC de cursos de Letras e Pedagogia.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 2, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 42, 43, 53, 55, 60, 61, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 76, 78, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 103, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 151, 152, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 181, 182, 191, 192, 194, 197, 200, 201, 202, 210, 215, 216, 217, 218, 221, 226, 237

Aprendizagem significativa 13, 15, 22, 61, 121, 151, 154, 155, 156, 161, 162, 217

Arquétipos 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178

Arte 19, 39, 107, 168, 181, 183, 185, 186, 189, 190, 196, 204, 246

Atualização 109, 113

Autonomia 19, 22, 32, 34, 48, 50, 53, 78, 80, 89, 107, 109, 111, 114, 115, 119, 144, 214, 215, 218, 224

B

BNCC 109, 110, 112, 113, 115, 117, 118, 122, 184, 190, 205, 206, 210

C

Card games 163

Complexidade 2, 10, 17, 41, 117, 119, 165, 192, 228

Coordenador pedagógico 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 107

Criança 7, 45, 126, 128, 129, 131, 135, 136, 145, 148, 153, 183, 205, 206, 207, 208, 210, 227

Curadoria 191, 193, 196, 197, 200, 201, 202

Currículo 2, 6, 12, 13, 14, 15, 22, 46, 53, 55, 56, 59, 60, 66, 79, 89, 104, 107, 109, 110, 111, 113, 116, 117, 118, 120, 132, 135, 146, 191, 192, 201, 206, 211, 220, 221, 222, 230, 240, 244

D

Democracia 73, 74, 77, 78, 80, 83, 145, 228

Design de personagens 163

Desigualdades 24, 28, 29, 34, 42, 87, 138, 139, 143, 144, 145

Didática 5, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 43, 55, 61, 62, 63, 68, 89, 194, 195, 201

Disco 147, 148, 149

Docência 13, 14, 15, 16, 18, 22, 23, 54, 62, 96, 115, 116, 125, 227, 229

E

Educação básica 3, 6, 9, 10, 54, 60, 61, 100, 107, 109, 110, 115, 117, 120, 123, 135, 139, 180, 181, 220, 221

Educação de jovens e adultos 91, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 223

Educação profissional 212, 213, 215, 216, 217, 218

Ensino de história 191, 193, 194, 195, 198, 200, 201, 230

Ensino de língua inglesa 64, 137

Ensino de química 52, 53, 57

Ensino e aprendizagem 15, 18, 19, 20, 22, 65, 85, 95, 104, 126, 128, 129, 133, 134, 135

Escola 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 18, 24, 27, 39, 45, 50, 57, 58, 59, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 112, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 135, 136, 139, 140, 145, 147, 148, 149, 150, 180, 181, 183, 192, 193, 194, 195, 200, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 221, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238

Estudo 13, 15, 16, 18, 24, 25, 26, 28, 36, 38, 39, 42, 45, 52, 54, 55, 56, 61, 62, 63, 68, 73, 85, 87, 103, 106, 122, 133, 135, 137, 139, 140, 142, 143, 156, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 178, 182, 188, 195, 211, 212, 214, 216, 217, 219, 220, 222, 226, 232, 234, 236, 237, 238

F

Filosofia 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 181, 217

Formação de professores 1, 4, 6, 9, 64, 65, 68, 71, 95, 106, 116, 145, 146, 202, 219, 222, 223, 229, 246

Formação inicial 3, 7, 9, 10, 64, 65, 66, 70, 71, 143

G

Game design 151, 158, 159, 160, 161, 163, 178, 179

Games 151, 152, 154, 162, 163, 164, 166, 167, 168, 179, 181, 191, 192, 193, 195, 203

Gênero 3, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 70, 71, 72, 115, 138, 139, 140, 143, 144, 145, 146, 181, 184, 185, 198

Gestão escolar 55, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 93, 95

Gestor escolar 55, 58, 73, 74, 75, 78, 79, 81, 83, 84

H

Histórias em quadrinhos 180, 181, 182, 183, 184, 188, 189, 190

I

Imaginação 131, 183, 189, 194, 204, 205

J

Jogos 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 216, 217

Jogos digitais 160, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202

L

Licenciatura em química 52, 55

Língua estrangeira 72, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 137

Linguagem multimídia 180, 181, 182

M

Material didático 67, 68, 70, 72, 122, 135, 147, 155
Maternidade 24, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 86
Metodologias ativas 19, 22, 212, 214, 216, 217, 218

N

Narrativa 31, 32, 125, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 174, 176, 177, 178, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 195, 198, 200, 203
Natureza 8, 11, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 75, 112, 118, 132, 140, 160, 162, 170, 192, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 221

P

Participação 4, 14, 15, 19, 26, 29, 31, 45, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 77, 80, 81, 82, 99, 104, 113, 139, 143, 144, 145, 161, 172, 183, 214, 236
Pedagogia 4, 12, 14, 19, 22, 36, 40, 41, 42, 43, 46, 49, 50, 70, 78, 79, 91, 95, 100, 107, 125, 138, 140, 142, 143, 146, 204, 217, 218, 246
Portfólio 13, 14, 15, 19, 22
Prática educativa 1, 2, 22, 39, 40, 62, 90, 99, 103, 107, 114
Profissionalidade 1, 7

R

Reestruturação 4, 12, 109, 111, 114, 143, 144
Reflexão 1, 14, 15, 30, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 47, 48, 61, 65, 66, 70, 78, 90, 97, 99, 103, 107, 110, 113, 114, 192, 201, 210, 217, 224, 225, 226, 229

S

Serviço social 24, 25, 26, 28, 34, 35

T

Tecnologias educacionais 212
Trabalho 1, 2, 4, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 45, 54, 67, 68, 71, 73, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 95, 97, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 112, 114, 115, 117, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 148, 149, 151, 152, 155, 156, 160, 161, 174, 190, 192, 204, 208, 213, 215, 216, 224, 225, 226, 228, 229, 233, 235, 236, 238

W

Webcurrículo 191

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-738-3



9 788572 477383